

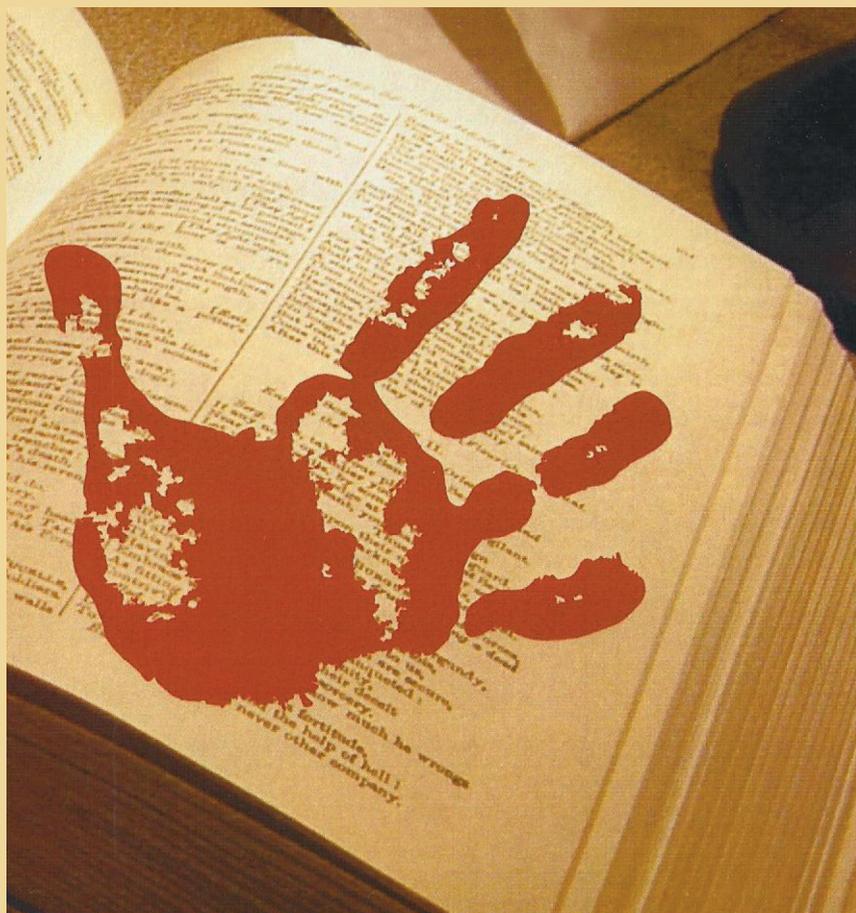
Estudios sobre violencia en la educación

Enfoques, textos y contextos

Irma Guadalupe González Corzo

Rosa María Ramírez Martínez

(coordinadoras)



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO

Praxis / Educación 1

Estudios sobre violencia en la educación

Enfoques, textos y contextos

Estudios sobre violencia en la educación

Enfoques, textos y contextos

Irma Guadalupe González Corzo

Rosa María Ramírez Martínez

(coordinadoras)



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS



UAEM | Universidad Autónoma
del Estado de México

Universidad Autónoma del Estado de Morelos

Universidad Autónoma del Estado de México

México, 2015

Esta publicación fue financiada con recursos del Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI) 2013. Este programa es público ajeno a cualquier partido político. Queda prohibido el uso para fines distintos a los establecidos en el programa.

Estudios sobre violencia en la educación: Enfoques, textos y contextos / Rosa María Ramírez Martínez, Irma Guadalupe González Corzo, coordinadoras. - - México : Universidad Autónoma del Estado de México: Universidad Autónoma del Estado de Morelos, 2015.

438 p. - - (Praxis. Educación ; 1)

ISBN 978-607-8332-94-6 UAEM

ISBN 978-607-422-604-1UAEMex

1. Violencia escolar – México 2. Violencia escolar – Aspectos psicológicos 3. Educación superior – México – Estudio de casos

LCC LB3013.3

DC 371.58

Este libro acreditó el proceso de revisión por pares bajo la modalidad doble ciego. Los dictámenes de esta obra fueron presentados y avalados por el Consejo General Editorial de la Universidad Autónoma del Estado de México en su sesión del 5 de junio de 2015, según consta en la minuta correspondiente.

Estudios sobre la violencia en la educación. Enfoques, textos y contextos

Irma Guadalupe González Corzo y Rosa María Ramírez Martínez (coords.)

Primera edición, 2015

D.R. Universidad Autónoma del Estado de Morelos

Av. Universidad 1001, Col. Chamilpa, CP 62209

Cuernavaca, Morelos, México

Tel. (52) 777 329 7909

<http://libros.uaem.mx>

publicaciones@uaem.mx

D.R. Universidad Autónoma del Estado de México

Av. Instituto Literario 100 Ote., CP 50000

Toluca, Estado de México

Tel. (52) 722 277 38 35 y 36

<http://www.uaemex.mx>

direccioneditorial@uaem.mx



Esta obra está sujeta a la licencia Reconocimiento 4.0 Internacional de *Creative Commons*. Para ver una copia de esta licencia, visite <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>. Puede ser utilizada con fines educativos, informativos o culturales, siempre que se cite la fuente. Disponible en acceso abierto en: <http://libros.uaem.mx/> y en: <http://ri.uaemex.mx/>

Citación:

González Corzo, Irma Guadalupe y Rosa María Ramírez Martínez (coordinadoras). (2014). *Estudios sobre violencia en la educación: Enfoques, textos y contextos*. Cuernavaca: UAEM, 438 p. ISBN: 978-607-8332-94-6.

Imagen de portada: Alán Guzmán Velasco, *Violencia*, 2014.

ISBN UAEM: 978-607-8332-94-6

ISBN UAEMex: 978-607-422-604-1

Impreso en México

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN

Rosa María Ramírez-Martínez	
Irma Guadalupe González-Corzo	11

LA VIOLENCIA LEGÍTIMA LA RAZÓN DEL ESTADO CON RELACIÓN AL DERECHO Y SU EXPANSIÓN A LA EDUCACIÓN

Rosa María Ramírez-Martínez	25
-----------------------------	----

EL DISCURSO DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS DE LA TEORÍA A LA IDEOLOGÍA

Maximiliano Valle-Cruz	65
------------------------	----

DESCONTENTO, INDISCIPLINA Y ¿VIOLENCIA ESCOLAR?: DISCURSOS Y MODOS EDUCATIVOS EN EL INSTITUTO CIENTÍFICO Y LITERARIO DEL ESTADO DE MÉXICO

Antonio Padilla-Arroyo	
Alcira Soler-Durán	111

VIOLENCIA E INVESTIGACIÓN

Luis Rodolfo Ibarra-Rivas	147
---------------------------	-----

EL MALTRATO DURANTE LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA EN EL ÁREA DE CIENCIAS DE LA SALUD. UN PRIMER ACERCAMIENTO A LAS(OS) ESTUDIANTES NAYARITAS

Bernabé Ríos-Nava	
Sandra Luz Romero-Mariscal	
José Ramón Olivo-Estrada	195

VIOLENCIA EN LAS AULAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Ignacio Roberto Rojas-Crôtte	229
------------------------------	-----

LA PERCEPCIÓN DE LA VIOLENCIA EN JÓVENES UNIVERSITARIOS
A PARTIR DEL COMENTARIO DEL CUENTO “EL ÁRBOL”

DE ELENA GARRO

Celene García-Ávila

Guadalupe Nancy Nava-Gómez

257

LA PERCEPCIÓN ACERCA DE LA CONDUCTA DE LAS PERSONAS VIOLENTAS:
EXPLORACIÓN ENTRE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Addy Rodríguez-Betanzos

Alejandra Aguirre-Crespo

Víctor Miranda-Soberanis

279

DISCRIMINACIÓN HACIA LA POBLACIÓN INDÍGENA EN EL NIVEL
DE EDUCACIÓN SUPERIOR: EL CASO DE LOS ESTUDIANTES DE LA UABJO

Virginia Guadalupe Reyes de la Cruz

Arturo Ruiz-López

Ana Margarita Alvarado-Juárez

307

EXPRESIONES DE LA VIOLENCIA EN LA UABJO.

REPORTE DE INVESTIGACIÓN

Carlos Sorroza-Polo

Olga J. Montes-García

Néstor Montes-García

Sara Montserrat Herrera-Cerqueda

Ilse Montserrat López

340

VIOLENCIA POLÍTICA EN LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
“BENITO JUÁREZ” DE OAXACA

Saúl Reyes-Sanabria

Tatiana Hernández-Saavedra

Alejandro Arturo Jiménez-Martínez

365

ESTUDIO COMPARATIVO DE LA PERCEPCIÓN DE LOS ADOLESCENTES
DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR ACERCA DE PROBLEMAS DE
CONVIVENCIA ENTRE MAESTROS Y ALUMNOS: IMPLICACIONES
EN LA PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA

Azucena Ochoa-Cervantes

Evelyn Diez-Martínez Day 401

MOBBING O ACOSO PSICOLÓGICO EN EL TRABAJO
EN DOCENTES UNIVERSITARIOS DE MÉXICO

Irma Guadalupe González-Corzo

435

ANEXO: INVENTARIO DE VIOLENCIA Y ACOSO PSICOLÓGICO
EN EL TRABAJO (IVAPT-PANDO)

453

INTRODUCCIÓN

La violencia ha acompañado a la humanidad desde las primeras manifestaciones de apropiación tanto de objetos como de personas, de ahí su larga permanencia en nuestras sociedades; por lo que a la vez provoca la admiración y el desconcierto en la actualidad, pues se ha convertido en un tema prioritario, seguramente es el desarrollo técnico de los medios de la violencia que han alcanzado un potencial destructivo que amenaza con aniquilar a todos los seres vivos.

En la reflexión sobre este tema, se deduce por hechos contundentes, que siempre ha existido ese poder aniquilador: ¿cómo olvidar los procesos de conquista para apropiarse de esclavos o colonizar nuevas tierras; las guerras emprendidas bajo distintos pretextos; el exterminio planificado de grupos étnicos o de rivales bélicos, como en el llamado holocausto o la bomba atómica? Así que, para entender cómo la violencia se enraíza en nuestras sociedades, llámese como se le quiera denominar: violencia legítima, pública, privada, de origen, o simbólica; se hace necesario disertar sobre el valor que aún tienen conceptos tales como la libertad, la justicia y la razón, que han posibilitado pensar y construir un futuro saludable, pues lo que está en juego es una idea de sociedad y humanidad libre de coerciones.

El concepto violencia ha estado sobre la palestra, desde el principio de nuestras sociedades, pero ahora los aspectos de la violencia sufrida son múltiples y en diversos ámbitos, lo que ha dado lugar a especulaciones sobre los medios y los fines, y ello a su vez, incita a reflexionar sobre el aspecto axiológico, pues la violencia alberga en sí un elemento adicional de arbitrariedad y, por lo tanto, se relaciona con aspectos fundamentales del derecho o los derechos humanos.

Como bien reflexiona Walter Benjamin (1995: 65-67): La “creación del derecho es creación de poder, y en tal medida un acto de inmediata manifestación de violencia”. Esta máxima se convierte en un principio que “tiene una aplicación de consecuencias... graves en el derecho público, en el ámbito del cual la fijación de límites tal como se establece mediante la “paz” en todas las guerras... es el arquetipo de la violencia creadora del derecho”. Desde el punto de vista en el que la violencia, es la única que puede garantizar el derecho, no existe la igualdad, sino poderes igualmente grandes. Pero el acto de fijación de límites es importante para el

derecho. El hombre puede traspasarlos sin saber e incurrir así en el castigo.

Si en este momento el derecho ha sido la razón principal de que las guerras sigan entre nosotros, y no como algunos científicos lo intentan explicar desde hace ya un buen tiempo, como un deseo secreto de muerte de la especie humana, o un instinto de agresión, o más plausiblemente, los serios peligros económicos y sociales inherentes al desarme; sino por el simple hecho de que no haya aparecido todavía en la escena política un sustituto de este árbitro final, o acaso tenía razón Hobbes cuando dijo que, acuerdos sin espada son solo palabras, como ya lo cita Arendt (2005) en su libro *Sobre la violencia*.

Ni la violencia ni el poder son un fenómeno natural, pertenecen al terreno de la política, cuando ésta es entendida como el arte de la conquista y el mantenimiento del poder, diría Maquiavelo en su famoso libro *El Príncipe*, ya sea declarando que “las buenas leyes y las buenas tropas” constituían el fundamento de los estados y, por ende, del poder político; la violencia (a la que llama crueldad) es concebida como un medio para consolidar el poder, es decir, obtener la obediencia de los súbditos, ya que piensa el arte de gobernar en términos del respeto que inspira el príncipe y el de los enemigos internos y externos que enfrenta (Maquiavelo, 1971:156,178-179). En este sentido, nadie consagrado a reflexionar sobre la historia y la política puede permanecer ignorante al enorme papel que la violencia ha desempeñado en los asuntos humanos, desde siempre, ya bien lo indicaba Wright Mills, haciendo eco de la conceptualización de Weber sobre Estado, “toda violencia es lucha por el poder”, así que el último género de poder es violencia, puesto que el dominio de los hombres sobre los hombres se basa en el medio de la violencia legítima. Ello solo tiene sentido si se acepta la idea marxista del Estado como instrumento de opresión de la clase dominante.

En la crítica que se realiza al Estado liberal desde Marx ha reposado la malsana ficción de una pseudoigualdad que cubre la desigualdad real, de ahí su carácter alienado, y de ahí también, las tareas que el Estado desempeña en auxilio al proceso de acumulación capitalista, ocultamiento de la dominación y su invocación manipuladora, inocua abstracción, para legitimar la dictadura cla-

sista, que supuestamente separando de la política; la primera se consagra como asunto de lo privado al paso de la segunda, que supuestamente se restringe a los asuntos propios de la esfera de lo público, definida según los criterios de la clase burguesa, reforzada con todo el peso de la violencia en la ley y la autoridad.

Marx sometió a la crítica la doctrina económica y la práctica del liberalismo político, y con ello mostró la íntima dependencia del Estado respecto de los intereses de las clases dominantes, de allí que el uso de la fuerza se presente como el elemento distintivo del poder político. Su uso es una condición necesaria, pero no suficiente para la existencia del poder político. O como bien dice Gramsci (1998: 72), históricamente el Estado ha tenido dos medios violentos para imponer una forma de organización política y para la reproducción de las condiciones materiales; una es la represión abierta como violencia legítima y para ello tiene a la mano al ejército o las policías; y la otra, que se establece como una violencia simbólica mucho más sofisticada que, es la hegemonía: “El Estado es todo el complejo de actividades, prácticas y teóricas, con las cuales la clase dirigente no solo justifica y mantiene su dominio sino también logra obtener el consenso activo de los gobernados”.

Así, en la discusión en torno a la violencia se revela un aspecto ético-político, en tanto que supone una relación con un ideal de justicia y de igualdad desde el cual se afirma que algo es violento en cuanto no es justo o deforma la igualdad, solo así se puede entender la violencia más allá de sus expresiones de agresión puramente física o lingüística. ¿Pero puede decirse que vivimos en una sociedad más justa e igualitaria? Para atisbar una respuesta basta señalar que, en México, desde hace más de dos décadas el estancamiento económico con estabilidad monetaria ha venido caracterizando la evolución de la economía, en cuyos efectos de las medidas económicas están el incremento en los índices de pobreza. De acuerdo a los datos oficiales del CONEVAL (2006) en el país, se estimaba que había más de 60 millones de pobres, lo que quiere decir, que *más de la mitad de la población es pobre*; para el 2008 ya era el 77%. Este Consejo se centra en tres niveles de pobreza: la patrimonial, de capacidades y alimentaria. Es de notar que el mayor número de pobres se ubica en el nivel alimentario y de capacidades, y conjunta a las personas que aún viven en o del campo;

mientras que la pobreza patrimonial se sitúa preferentemente en las ciudades.

Ahora somos más desiguales, ahora estamos esclavizados y violentados por el hambre, el desempleo y el analfabetismo, además de vivir con esa reforma del Estado que se expresa en un mayor saqueo de los bienes públicos y de mayor corrupción, tanto que ahora vivimos una guerra contra el narcotráfico en la que se encuentran involucrados muchos servidores públicos de diferentes niveles administrativos, pues el capital del narcotráfico ha logrado infiltrar un proceso muy particular de acumulación del capital a nivel mundial. Hemos llegado a extremos de criminalizar la pobreza y la protesta social; en este sentido hay que aclarar el vínculo del proceso de acumulación con el fenómeno de la pauperización como expresión de las contradicciones de ese capitalismo rapaz, y no de la maldad humana, como se quiere presentar: ¿caso esto no es una violencia abierta a la población?

La educación, la universidad pública, ámbitos como otros en los cuales se traspasa esa violencia social, son producto y productores de esas sociedades contradictorias, y al mismo tiempo, enfrentan una transformación del proyecto de educación, generada desde las condiciones de base, que suponen un proyecto de sociedad o de nación que se impone desde fines del siglo xx de manera casi unívoca, y que se estructura en torno a la relación con el Estado, la privatización o los enormes problemas del financiamiento; claro está que casi nadie, ni siquiera los jóvenes en el país, levanta la voz para defender lo que implica el derecho a la educación o su gratuidad, nadie pone atención a dónde van a parar los impuestos de todos los contribuyentes, es decir, que pagamos los ciudadanos, que es la base para financiar una educación en igualdad.

En estos ámbitos educativos parecería que se han creado nuevas manifestaciones de violencia personal, lo cual se destaca con el uso de términos como el *bullying* y el *mobbing* o, como en los universitarios, en los cuales existe un malestar, que no se palia con estímulos o clientelismos, que generan un tipo de violencia particular soterrada, pues mediante toda la intervención de las políticas públicas y todo el intervencionismo del Estado, se han provocado enormes tensiones entre las comunidades académicas

las cuales tienen que ver con la defensa de los principios de libertad y autonomía de cátedra o de investigación en la universidad. En algunos casos estas voces han conformado críticas a diversos programas impuestos, dado que se establecen sin reflexionar en los costos sociales que engendran para el trabajo académico y científico.

Precisamente, de esas formas de violencia se quiere dar cuenta en el proyecto de investigación generado en la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMex), desarrollado por la RED de Cuerpos Académicos en Política, Educación y Universidad que inició en el 2010 y concluyó en el 2011, a iniciativa del Cuerpo Académico en Consolidación de Educación y Políticas Educativas de la Facultad de Ciencias de la Conducta de la UAEMex. En este proyecto participaron, tanto en el diálogo como en los seminarios, diversas instituciones de educación superior: la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, la Universidad Autónoma de Querétaro; la Universidad Autónoma de Nayarit, la Universidad Autónoma de Zacatecas, la Universidad de Quintana Roo, la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca y la Universidad Autónoma del Estado de México, además del Cuerpo Académico en Formación en Estudios en Literatura, Traducción y Cultura de la Facultad de Lenguas de la UAEMex. La obra se realizó gracias al financiamiento otorgado por el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI) 2013, Apoyo para Cuerpos Académicos Consolidados de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, a iniciativa del Cuerpo Académico Cultura y Educación: devenir y actualidad.

Para el desarrollo del Proyecto de Investigación Educación y Violencia, los cuerpos académicos participantes, tuvieron la libertad de gestar procesos de investigación específicos, determinando sus problemáticas propias, sus abordajes teórico-metodológicos, y los ámbitos de la educación a estudiar; lo cual dota de una singular riqueza a este texto y permite advertir distintos niveles de abstracción y modos de conceptualizar la violencia y sus relaciones con la educación. Cabe señalar que, para la integración del presente libro, se incorporan 13 artículos del total de subproyectos realizados; en su organización se consideró cierta unidad temática y un orden que va de los artículos más abstractos a los concretos, de la discusión de los supuestos teórico-epistemológicos a la aprehensión de la

violencia expresa en los discursos de las políticas educativas, en su concreción en un acontecimiento histórico, y las formas que asumen en los procesos de formación universitaria; prosiguiendo con los modos en que es percibida la violencia por estudiantes universitarios o las formas que asume en tratos discriminatorios hacia alumnos indígenas, o hacia formas en que la violencia de las calles los alcanza a todos ellos, hasta llegar a las formas de violencia que existen en las relaciones de trabajo de los universitarios. Así, el lector hallará los siguientes estudios:

1. La violencia legítima la razón del Estado con relación al derecho y su expansión a la educación, de Rosa María Ramírez Martínez, líder del cuerpo académico: Educación y Políticas Educativas, en consolidación, de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMex). Actualmente también coordina la Red de Cuerpos Académicos en Política, Educación y Universidad, y es integrante del Seminario de Educación Superior de la UNAM.

El estudio establece como punto de partida que la violencia se gesta desde ciertas condiciones materiales de existencia, de allí que tiene su base en la distinción entre dominados y dominadores, lo cual se expresa en la forma de organización política que prevalece en cada momento histórico: a partir de la noción de Estado desde el cual se tiende a considerar al uso de la fuerza como violencia legítima o ilegítima, al mismo tiempo que esta obliga a distinguir entre las esferas de lo privado y lo público para entender cómo se organiza y se traspa, de lo primero a lo segundo; con ello se asume que la violencia queda vinculada a los fenómenos del poder, que suponen un orden normativo y, por tanto, implican los valores de libertad, igualdad y justicia. A partir de ese planteamiento teórico es posible cuestionar las concepciones de la violencia como algo natural o como fenómeno individual, a la vez que es posible examinar la manera en que se organizan y funcionan las instituciones educativas arrojándose el uso y los medios de una violencia que es considerada legítima, o bien, se presenta como una situación inocente que organiza un sistema de reconocimientos académicos que instaure mecanismos de poder en el trabajo académico.

2. El discurso de las políticas educativas de la teoría a la ideología, de Maximiliano Valle Cruz, integrante del cuerpo académico de Educación y Políticas Educativas (en consolidación), de la UAEMex, y Secretario de la Red de Cuerpos Académicos en Política, Educación y Universidad.

El trabajo sostiene, para examinar la violencia en las instituciones de educación superior, que siendo la violencia expresión fenoménica de relaciones sociales contradictorias, que implican el ejercicio del poder, es necesario reconstruir los conceptos de ideología en términos de las funciones de alienación, para poder comprender la violencia como expresión de relaciones sociales deformadas —ya que en torno a la violencia existen diversas teorías—, y proceder a discutir el concepto de políticas educativas en términos de un discurso legitimante especializado (cuya pretensión es el dominio) donde los discursos teóricos se convierten en un discurso del poder: en una ideología. Así, al realizar el análisis concreto de las políticas educativas neoliberales, se llega al resultado de que la violencia que se expande con las políticas educativas se expresa en el despliegue de una ideología, en la forma de un lenguaje particular que pretende imponer una única forma de comprender e interpretar la realidad, dictaminando “los problemas y medios, para alcanzar un fin” (integración al mercado y a la sociedad de la información y/o del conocimiento), pero es allí donde se devela una estructura de coacciones cuyo fin es mantener el dominio sobre las clases sociales subalternas mediante las instituciones políticas establecidas, o someter a nuevas formas de regulación y control social a los sujetos de las instituciones educativas.

3. Descontento, indisciplina y ¿violencia escolar?: Discursos y modos educativos en el Instituto Científico y Literario del Estado de México, de Antonio Padilla Arroyo y Alcira Soler Durán, integrantes del cuerpo académico consolidado Cultura y Educación: Devenir y Actualidad, de la Universidad Autónoma de Morelos (UAEM), e integrantes de la Red de Cuerpos Académicos en Política, Educación y Universidad.

Los autores sostienen que los descontentos estudiantiles rebelan la incapacidad para mantener el orden escolar; así la violencia adquiere el sentido de cuestionamiento de la legitimidad de una autoridad, en consecuencia de su capacidad para emplear la misma violencia. Esta situación se examina para el caso de un movimiento

estudiantil donde la insubordinación adquiere legitimidad, pero al lograrla, las autoridades utilizan otras formas de disciplinar (uso de la violencia) que van desde el empleo de un lenguaje, un discurso, que legitima de nuevo a la autoridad, y llega hasta las expulsiones de estudiantes que no desconocen el orden establecido, sino que únicamente cuestionan lo que la autoridad hace.

4. Violencia e investigación, de Luis Rodolfo Ibarra Rivas, líder del cuerpo académico de Procesos y Prácticas Educativas (en formación), de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Querétaro. Integrante de la Red de Cuerpos Académicos en Política, Educación y Universidad.

Ibarra parte de una descripción de las “funciones primordiales” de la universidad pública, destacando la investigación y la formación, las cuales están rodeadas de fuerzas sociales o estructuras que favorecen o impiden su desarrollo. De allí que el interés se centra en examinar cómo en las maneras de transmitir el “oficio de investigar” pesan un conjunto de prácticas educativas, así como de representaciones que tienden a ocultar las actividades propias de indagar en cuanto trabajo humano que se apropia el oficio de investigar bajo las categorías de práctica docente y de proceso de enseñanza y aprendizaje, pues estas últimas desplazan de la discusión las acciones específicas que realizan las personas al formarse, dando lugar a conflictos éticos o políticos, así como a actitudes participativas o no de los alumnos, y a ignorar las preocupaciones e intereses teóricos-investigativos y la propia producción de los profesores. Así, para comprender esas situaciones se trabaja con los conceptos de violencia, en términos de discutir su constitución como indeseable en las aulas cuando no cumple cometidos pedagógicos legítimos, pues la violencia se entiende como una relación de fuerza necesaria para la organización humana, para conformar el Estado, de allí que la violencia mantenga nexos con el derecho, la justicia y la moral y, por lo tanto se expresará como conjunto de creencias, de representaciones sociales respecto a lo que es indeseable y reprochable, cuestión que varía de una época a otra, de una clase social a otra. Por sus relaciones con el derecho, la justicia y la moral la violencia se expresa como violencia simbólica, como representación social, como ideología adherida a ciertas normas o

reglas de interacción que pueden dilucidarse en las prácticas educativas tendientes a formar en el oficio de aprender.

5. El maltrato durante la formación universitaria en el área de ciencias de la salud. Un primer acercamiento a las(os) estudiantes nayaritas, de Bernabé Ríos Nava, Sandra Luz Romero Mariscal y José Ramón Olivo Estrada. El primero es líder del cuerpo académico de Procesos Educativos y Desarrollo Social (en formación) de la Universidad Autónoma de Nayarit, y Romero y Olivo son integrantes de dicho cuerpo académico, así como de la Red de Cuerpos Académicos en Política, Educación y Universidad.

Los autores parten de una consideración: existe violencia en las maneras de trato entre estudiantes y profesores en el área de Ciencias de la Salud, que se manifiesta en las formas de percepción acerca del tipo de maltrato que reciben durante su formación universitaria. Lo que se encontró en el estudio es que la violencia se expresa como maltrato o abuso y es manifestada bajo la forma de percepciones, donde se advierte que los estudiantes consignan un creciente maltrato verbal o simbólico frente a la agresión física.

6. Violencia en las aulas de educación superior, de Ignacio Roberto Rojas Crôte, integrante del cuerpo académico de Educación y Políticas Educativas (en consolidación), de la UAEMex, así como de la Red de Cuerpos Académicos en Política, Educación y Universidad.

Rojas sostiene que, para estudiar la violencia en las aulas de educación superior, es necesario partir de la teoría de la acción comunicativa de Habermas, y a la vez del planteamiento de Horkheimer para comprender cómo es que desde allí se estructuran y reproducen relaciones autoritarias que se asocian a la reproducción de la dominación y moldeamiento del sujeto para tal efecto, precisamente para constituir una autoridad en términos de los que mandan y los que obedecen; autoridad que es instalada en los sujetos como terror a transgredir las normas y que se traspassa a las aulas.

7. La percepción de la violencia en jóvenes universitarios a partir del comentario del cuento “El árbol”, de Elena Garro, de Celene García Ávila y Guadalupe Nancy Nava Gómez; García es Líder del cuerpo académico de Estudios en Literatura, Traducción y Cultura (en formación), de la UAEMex, en tanto que Nava es integrante de dicho

cuerpo académico. De allí que, al examinar las interacciones lingüísticas entre los sujetos en las instituciones universitarias, se puede hablar de una violencia escolarizada, la cual expresa la manera en que se produce la colonización del mundo de la vida en el ámbito de las aulas... Y se refiere a un programa de intervención, a través de la lectura de textos literarios, con alumnos de la Licenciatura en Lenguas, para advertir el modo en que perciben la violencia.

8. La percepción acerca de la conducta de las personas violentas: exploración entre los estudiantes universitarios, de Addy Rodríguez Betanzos, Alejandra Aguirre Crespo y Víctor Miranda Soberanis. Estas investigaciones participan en el cuerpo académico de Estudios de Lingüística y Educación Superior (en formación), de la Universidad de Quintana Roo. Actualmente Rodríguez participa activamente con dos redes: la Red de Cuerpos Académicos en Política, Educación y Universidad y la Red Internacional de Formación, Innovación Pedagógica y Docente (FODIP).

Los autores se propusieron analizar qué aspectos consideran los estudiantes universitarios que influyen en el origen de la violencia escolar, de tal modo que se pudiera describir cómo, a medida que aumenta la frecuencia con que se es víctima, agresor y observador, disminuye la importancia dada a la falta de educación en valores, y al origen de las conductas violentas dentro de la propia institución universitaria. Para ello se realizó un estudio exploratorio con la aplicación de una encuesta a 188 estudiantes de las áreas de la Salud, Política y Humanidades, e Ingenierías de la Universidad de Quintana Roo.

Se plantea que la violencia se expresa como una conducta que, al extenderse entre los individuos se convierte en un problema de salud pública. Así, se yuxtaponen las concepciones de percepción de la violencia y conducta violenta como imposición de fuerza, poder y status en contra de otro... para sostener que la violencia constituye una patología del conflicto que vive cada individuo, es decir, esta se ve como una distorsión del conflicto que deviene en agresión; sin embargo, la violencia se concibe como una conducta individual que tiene distintas manifestaciones que van desde el simple malestar o enojo hasta el suicidio. Así, se intenta referenciar empíricamente, la percepción de la violencia a partir de la noción

de representación social, entendida como un modo de significar la agresividad aprendida que se manifiesta en actitudes que dan cuenta de las conductas violentas. En el estudio se encontró que la conducta violenta más frecuente es el acoso verbal, y los casos más recurrentes se dan en Ciencias de la Salud, y en menor medida, en Ciencias Políticas y Humanidades.

9. Discriminación hacia la población indígena en el nivel de educación superior: el caso de los estudiantes de la UABJO, de Virginia Guadalupe Reyes de la Cruz, Arturo Ruiz López y Ana Margarita Alvarado Juárez. Reyes es líder del cuerpo académico Estudios sobre la Sociedad Rural (en formación) de la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca y, actualmente, participa en otro proyecto de investigación de la Red Académica sobre Desastres de Tabasco (RASDET), en la línea de aspectos económicos y migración; asimismo colabora en la Red de Cuerpos Académicos de Identidad y Cultura con 15 Universidades de la República mexicana. Ruiz y Alvarado son integrantes del cuerpo académico Estudios sobre la Sociedad Rural y de la Red de Cuerpos Académicos en Política, Educación y Universidad.

Los autores se proponen develar los procesos contradictorios que se generan en las universidades, ya sea por las propias políticas educativas o por un excesivo manejo de la autoridad universitaria que refuerza una violencia en forma evidente o simbólica, entre los propios sujetos de la educación, en especial hacia los estudiantes indígenas, tomando como caso a la Universidad “Benito Juárez” de Oaxaca. Examinan la manera en que la violencia simbólica se expresa bajo formas de discriminación, que para el caso de los estudiantes indígenas, supone una diferenciación que implica un trato desfavorable a causa de prejuicios respecto a la condición étnica de los estudiantes, pues se ponen en juego ideas acerca de la superioridad/inferioridad de los estudiantes con base en su condición étnica, cultural y/o lingüística. Esa diferenciación se articula institucionalmente, a través de organismos o dependencias universitarias de atención a estudiantes indígenas donde solo se acentúa la discriminación bajo una idea pervertida de interculturalidad.

10. Expresiones de la violencia en la UABJO. Reporte de Investigación, de Olga J. Montes García, Carlos Sorroza Polo, Néstor Montes

García, Sara Montserrat Herrera Cerqueda e Ilse Montserrat López. Olga Montes, Carlos Sorroza y Néstor Montes son integrantes del cuerpo académico Estudios sobre la Universidad, de la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca, e integrantes de la Red de Cuerpos Académicos en Política, Educación y Universidad. Por otro lado, Herrera y López participaron como auxiliares de investigación en el cuerpo académico Estudios sobre la Universidad.

Los autores conciben la violencia como una problemática que debe enfrentarse y que es necesario conocer en sus diversas manifestaciones y en la forma en que la perciben y viven los estudiantes de la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca. Para ello se asume la definición de la Organización Mundial de la Salud que la concibe como: “el uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daño psicológico, trastornos del desarrollo o privaciones”. Para realizar el trabajo se aplicó una encuesta a 706 estudiantes de diversas facultades de la UABJO. Los resultados que se encontraron fueron que los estudiantes perciben a la ciudad de Oaxaca ahora más violenta que en otros tiempos, al igual que al campus universitario; y, contrariamente, indican que los lugares donde viven (el barrio, la colonia) son menos violentos, en tanto que la violencia en los hogares se percibe como “normal”. Al interior de la universidad consideran primero que la violencia proviene de los grupos de porros y que afecta casi de modo semejante a hombres y mujeres; después de los profesores; y por último, la que proviene de las autoridades. La violencia afecta más en función de la condición étnica.

11. Violencia política en la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca, de Saúl Reyes Sanabria, Tatiana Hernández Saavedra y Alejandro Arturo Jiménez Martínez.

Los autores tratan de explicar los diferentes tipos de violencia que existen en la Universidad Autónoma “Benito Juárez”, por cuanto se ha manifestado en los últimos años como un fenómeno institucional normalizado y cotidiano. Se procura resaltar cómo una de las instituciones más relevantes de la entidad, está acompa-

ñada de una forma particular de violencia (colectiva y política), sin dejar de lado la violencia de expresiones individuales.

12. Estudio comparativo de la percepción de los adolescentes de educación media superior acerca de problemas de convivencia entre maestros y alumnos: implicaciones en la prevención de la violencia, de Azucena Ochoa Cervantes y Evelyn Diez-Martínez, quienes son integrantes del cuerpo académico de Procesos y Prácticas Educativas (en formación), de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Querétaro, y de la Red de Cuerpos Académicos en Política, Educación y Universidad.

Las autoras proponen conocer las percepciones que tienen los estudiantes de educación media superior de México y España, cuando las relaciones de convivencia se institucionalizan a partir de las normas implícitas o explícitas, lo cual puede producir alteraciones en la convivencia escolar. De ese modo se realizó un estudio exploratorio que se centró en las situaciones en las interacciones maestro-alumno, que generan una convivencia escolar inadecuada.

Para ello se realizó una entrevista a 50 adolescentes de bachillerato de la provincia de Alicante (España), y se aplicó una tarea escrita a 50 estudiantes de bachillerato de la ciudad de Querétaro (México). Los resultados obtenidos indican que para estos estudiantes los factores asociados a la relación maestro-alumno son más significativos para que se presenten situaciones que alteran la convivencia escolar; al comparar los grupos de estudiantes no se encontraron diferencias significativas respecto al bagaje cultural de los sujetos, ni a prácticas específicas utilizadas en ambientes escolares de ambos países.

13. *Mobbing* o acoso psicológico en el trabajo en docentes universitarios de México, de Irma Guadalupe González Corzo, integrante del cuerpo académico consolidado Cultura y Educación: Devenir y Actualidad de la UAEM, e integrante de la Red de Cuerpos Académicos en Política, Educación y Universidad.

González examina la manera en que se concreta el llamado *mobbing* o acoso psicológico en el trabajo de docentes universitarios, el cual adquiere la forma de “marginación” expresa en actitudes –o comportamientos violentos– cuyo propósito es la aniquilación o destrucción psicológica para expulsar a alguien del trabajo; de ese

modo el *mobbing* puede entenderse como un conflicto psicológico, pues una de las partes del mismo es ignorado o excluido. Para el estudio se emplearon el Inventario de Violencia y Acoso Psicológico en el trabajo (IVAPT-PANDO, 2006) y una cédula de datos sociodemográficos y laborales.

Finalmente, se agradece a la Universidad Autónoma del Estado de México UAEMex por su convocatoria para proyectos de REDES y por aceptar estos trabajos de investigación sobre Educación y Violencia; y a la Universidad Autónoma del Estado de Morelos UAEM por el financiamiento para la publicación; a todos los compañeros de la RED de cuerpos académicos en Política, Educación y Universidad por participar y trabajar en la investigación, y por aceptar los comentarios y críticas en los dos Seminarios Nacionales de Políticas Educativas Universitarias: Educación y Violencia de la RED, realizados en Querétaro y en Oaxaca respectivamente, donde presentamos los avances y resultados ex profeso. También cabe agradecer a sus instituciones, UAQ y la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca que fueron anfitriones y albergaron estas discusiones.

Rosa María Ramírez-Martínez
Irma Guadalupe González-Corzo
Invierno 2011

LA VIOLENCIA LEGÍTIMA LA RAZÓN DEL ESTADO CON RELACIÓN AL DERECHO Y SU EXPANSIÓN A LA EDUCACIÓN

Rosa María Ramírez-Martínez*

Resumen

La violencia legítima razón del Estado, con relación al derecho y su expansión a la educación

El estudio establece, como punto de partida, que la violencia se gesta desde ciertas condiciones materiales de existencia, que tiene su base en la distinción entre dominados y dominadores, lo cual se expresa en la forma de organización política que prevalece en cada momento histórico: a partir de la noción de Estado desde el cual se tiende a considerar al uso de la fuerza como violencia legítima o ilegítima, obliga, al mismo tiempo, a distinguir entre las esferas de lo privado y lo público para entender cómo se organiza y se traspasa, de lo primero a lo segundo; con ello se asume que la violencia queda vinculada a los fenómenos del poder, que suponen un orden normativo y, por tanto, implican los valores de libertad, igualdad y justicia. A partir de ese planteamiento teórico es posible cuestionar las concepciones de la violencia como algo natural o como fenómeno individual, a la vez que es posible examinar la manera en que se organizan y funcionan las instituciones educativas arrojándose el uso y los medios, de una violencia que es considerada legítima, o bien, se presenta como una situación inocente que organiza un sistema de reconocimientos académicos que instaura mecanismos de poder en el trabajo académico.

Palabras clave: Violencia legítima, Estado, esfera de lo público, esfera de lo privado, poder

*Doctora en Sociología. Actualmente es profesora-investigadora en la Facultad de Ciencias de la Conducta de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMEX). Entre sus publicaciones se encuentran artículos en revistas especializadas, así como los libros *Educación, políticas y universidad*, y *Teoría crítica de la sociedad, una lectura introductoria*.

Violence legitimate reason for the State in relation to law and its expansion to education

Abstract

The study establishes, as a starting point, that violence is brewing from certain material conditions of existence, that is based on the distinction between dominated and dominating, which is expressed in the form of political organization that prevails at all historical times: from the notion of state from which tends to regard the use of force as legitimate or illegitimate violence, forces, at the same time to distinguish between the spheres of the private and the public to understand how it is organized and it is transferred from the former to the latter; thus it is assumed that violence is linked to the phenomena of power, representing a normative order and therefore involve the values of freedom, equality and justice. From this theoretical approach may question the concepts of violence as natural or as an individual phenomenon, while it is possible to examine how they are organized and operate educational institutions arrogating the use and means of violence which it is considered legitimate, or it is presented as an innocent situation that organizes a system of academic awards which establishes mechanisms of power in academic work.

Keywords: Legitimate violence, State, public sphere, private sphere, power

INTRODUCCIÓN

Siglos y siglos de violencia en la humanidad evidencian su permanencia, si en la actualidad sorprende su acentuación, pues se ha convertido en un tema prioritario, especialmente por el desarrollo técnico de los medios de violencia que han alcanzado un potencial destructivo que terminarán por aniquilar a todos los seres; pero si reflexionamos un poco sobre ello, sabemos que siempre ha existido ese poder aniquilador, cómo olvidar los procesos de colonización de nuevas tierras, las guerras, el holocausto o la bomba atómica. Así que para entender los conceptos de violencia legítima, pública, privada, de origen o simbólica es necesario disertar sobre el valor que aún tienen para nuestra sociedad conceptos como

libertad, justicia y razón, que han posibilitado pensar y construir un futuro. El concepto de violencia ha estado sobre la mesa desde el principio, pero ahora los aspectos de la violencia sufrida son múltiples y han dado lugar a especulaciones sobre los medios y los fines, y ello a su vez, nos hace reflexionar sobre el aspecto axiológico, pues la violencia alberga en sí un elemento adicional de arbitrariedad.

Para comenzar a reflexionar sobre la violencia en los diversos ámbitos, como es la educación, se hace necesario explicitar desde dónde, cómo y por qué se habla de violencia en las sociedades contemporáneas; ya que se ha considerado este fenómeno como si fuera exclusivo de nuestros tiempos. De primera instancia, la violencia es una relación social que existe y se genera desde que el individuo se humaniza en sociedad, es decir, no es un fenómeno ni reciente, ni característico de esta sociedad, es expresión de las relaciones conflictivas y contradictorias que se generan entre los individuos en las sociedades de clases.

Entonces, se convierte en expresión del dominio y razón principal de la guerra, que continúa entre nosotros, por lo que la reflexión tendría que recuperar las diferentes formas de concebir la violencia, pues algunos autores, llevan a considerarla como un deseo de muerte, el *thanatos* inherente a la especie humana (Freud, 1999); otros, la consideran como un irreprimible instinto de agresión que se relaciona con comportamientos de lucha por la especie, ya sea por el territorio o por la pareja, ello se hace depender de las necesidades de supervivencia o vitales, (Lorenz, 2003 y Tinmbergen, 1989) explicaciones que se han convertido en dominantes entre los etólogos que la explican de manera biológica; otros más, como Arendt (1998), indican que la violencia nace en la esfera de lo privado para mitigar la satisfacción de las necesidades y que solo después se traspasa a la esfera de lo público. Tampoco se puede dejar fuera la explicación que hacen los iusnaturalistas acerca del derecho natural, como Hobbes (1984) en términos de que todos los hombres tienen las mismas necesidades y las mismas posibilidades de satisfacerlas, y en ello se engendra la violencia.

Sin embargo, para entender la violencia como una relación característica entre los individuos y gestada por el poder y el dominio entre ellos, es necesario ubicar en términos sociales su origen y desarrollo en sociedades de clase, y en ese sentido ubicar un

poder, que parece estar por encima de los demás para evitar la guerra, pero que es producto de las contradicciones de esa misma sociedad, que es el Estado. En este sentido, este trabajo tiene el propósito de develar cómo la violencia se impone desde la esfera de lo público y caracteriza la política de Estado, para el control de los individuos en la reproducción de las sociedades de clase, y se introduce en ámbitos como la educación.

Entonces, para comprender el sentido que tiene para la sociedad la violencia, se requiere considerar una teoría social que interprete dichos procesos, de ahí que se recuperen los aportes de Walter Benjamin (1995) como un pensador social, preocupado por la manera en que se construye la sociedad en su relación con el derecho y la justicia, que en cierto modo ha justificado, desde siempre, el recurso de medios violentos, por lo que encamina su reflexión hacia la distinción entre el derecho natural, que hace de la violencia un dato natural, y el derecho positivo, que toma en cuenta la transformación histórica del poder. Otros aportes y disertaciones que se consideran en el tema devienen de los trabajos de Arendt (1998), Fanon, Marx y Habermas.

El trabajo se organiza en un primer apartado para discutir acerca de la violencia de origen en sociedades como las nuestras (de clases), y su relación con la razón de Estado; un segundo apartado que examina la violencia en términos de su expresión material, política y su expansión a todos los ámbitos, como es el educativo, especialmente en las universidades, para finalmente concluir con un ejercicio desde lo concreto para dilucidar si en la política pública para la educación, específicamente en la universidad, se expresa dicha violencia en sus sujetos de manera cotidiana.

Para finalizar esta introducción, se introduce el debate que toma una mirada prevenida hacia la violencia estatuida o legítima y su proyección en todas las manifestaciones de la cultura, que van del balbuceo hasta al estertor y el cadalso, y que es preciso reconocer si buscamos comprender el sentido de vida en este tercer milenio.

LA VIOLENCIA

La tarea de una crítica de la violencia, de acuerdo a Benjamin (1995), inicia con la exposición de su relación con el derecho y la justicia. En ese sentido se recupera el papel de la historia en la apropiación de aquella primera violencia y su conexión con los mitos fundantes, así como su vigencia en los poderes centrales de las ciudades que luego formaron imperios, más la legalidad que otorgaba la antigüedad fijada en legajos del pasado. La legitimación de esas coronas fue siempre motivo de guerras que solicitaban el vasallaje y luego la persistencia de espacios que darían lugar a las naciones, siempre en un balance precario de hegemonías (Clementi en Benjamin, 1995: 12).

Cuando existe ese juego de compensaciones y de guerras se van debilitando esas hegemonías; el poder profano hará camino tanto en las ciudades como en las áreas rurales, la razón se instalará en el lugar del cetro religioso, la colonización de América abrirá fronteras a Europa que ampliará su influencia mundial, y el viejo régimen monárquico afrontará las exigencias teórico-prácticas del nuevo régimen de inspiración burguesa en ascenso contra la nobleza de sangre.

Cuando las guerras europeas entraron en sosiego a partir de las modalidades contractuales que imponen el derecho burgués, para luego plasmarse en contratos a la manera propuesta por Rousseau en su *Contrato social*, una nueva exigencia ilumina la vida social: alcanzar una construcción donde los derechos individuales sean protegidos, incluido el ejercicio del voto electivo que avale la legalidad del poder político y, consecuentemente vigile la violencia que ese poder pueda o deba ejercer para garantizar los derechos que graviten sobre la comunidad (Clementi, 1995: 13).

Queda así en evidencia la percepción de una violencia explícita, pero también la otra, la latente, que subyace en las guerras libertarias de los colonizados, en las naciones en formación, en los alcances de la ciudadanía, en las aspiraciones de la comunidad. Problemas que las viejas naciones irán resolviendo en un entrelazamiento de lealtades y adhesiones labradas a lo largo de siglos, en tanto las naciones nuevas creadas a esa imagen, colonizadas por medio de la violencia más brutal, para arrancarlas de la anarquía, del caudillaje, del dominio de unas regiones sobre otras; entonces, resulta necesario distinguir entre

la violencia legítima de los colonizadores y la ilegítima de los colonizados, por lo menos así se concibe de acuerdo al dominador, se hace distinción en todos los casos en que tales fines pudieran ser perseguidos mediante la violencia.

Se van exponiendo ya las consideraciones en torno a la libertad frente a la violencia, más allá del derecho con sentido, porque en tal caso se reservaría el poder al monopolio de la violencia, cancelando el accionar de la lectura diversa y creativa de la realidad. Devendrán tiempos de compromiso de los intelectuales que se pronunciarán contra todo genocidio, contra el autoritarismo y la violencia política, que se ha degenerado en el militarismo atroz.

Hoy si nos atenemos a la comprobación de abusos y olvidos, malos usos y silencios en el sentido de aquel respeto que debiera prevalecer, puede caerse en el cinismo o la desolación. Esa desmemoria, ese olvido, provoca en el hombre común una inercia desdichada para la presencia en el mundo, y la historia (Clementi, 1995: 16-19).

En este sentido, la violencia puede definirse en su relación con el derecho y con la justicia; la simple relación de mando y de obediencia basta para identificar su esencia en la ley, porque el germen de las relaciones humanas se convierte en violencia, en el sentido exacto de la palabra, solo cuando incide sobre las relaciones morales y éticas. En lo que respecta al derecho, es evidente que la relación fundamental y más elemental de todo ordenamiento jurídico es la del fin y el medio; y que la violencia, para comenzar, solo puede ser buscada en el reino de los medios y no en el de los fines. Puesto que la violencia es un medio, podría parecer que el criterio para su crítica está ya dado en términos de los fines justos. Pero las cosas no son así. Pues lo que este sistema daría, no es un criterio de la violencia misma como principio, sino un criterio respecto a los casos de su aplicación. Permanecería sin respuesta el problema de si la violencia en general, como principio, es moral o no, aun cuando sea un medio para fines justos (Clementi, 1995: 24).

Este planteamiento caracteriza a una corriente de la filosofía del derecho, de la cual el rasgo más destacado quizá es el derecho natural. En el empleo de medios violentos para lograr fines justos, el derecho natural lo ve tan escasamente como problema, como el hombre en el derecho a dirigir su propio cuerpo hacia la meta

hacia la cual marcha. Según la concepción iusnaturalista, que sirvió de base ideológica para el terror de la Revolución Francesa, la violencia es un producto natural, por así decir, una materia prima, cuyo empleo no plantea problemas, con tal de que no se abuse poniendo la violencia al servicio de fines injustos.

Si en la teoría iusnaturalista del Estado las personas se despojan de toda su autoridad a favor del mismo, lo que ocurre sobre la base del supuesto de que el individuo, antes de la conclusión de este contrato racional, ejercite también *de jure* todo poder que invistade *facto*. Quizá estas concepciones han sido estimuladas por la biología darwinista que considera, en forma del todo dogmática junto con la selección natural, solo la violencia como medio originario y único adecuado a todos los fines vitales de la naturaleza. La filosofía popular darwinista ha demostrado lo fácil que resulta pasar de este dogma de la historia natural al dogma aún más grosero de la filosofía del derecho, para lo cual aquella violencia que se adecua casi exclusivamente a los fines naturales sería por ello mismo también jurídicamente legítima (Benjamin, 1995: 25 y 26).

A esta tesis iusnaturalista de la violencia como dato natural se opone la del derecho positivo, que considera al poder en su transformación histórica. El derecho positivo puede juzgar todo derecho en transformación solo mediante la crítica de sus medios. Si la justicia es el criterio de sus fines, la legalidad es el criterio de los medios. Pero si se prescinde de esta oposición, las dos escuelas se encuentran en el dogma común: los fines justos pueden ser alcanzados por medios legítimos, los medios legítimos pueden ser empleados al servicio de los fines justos. El derecho natural tiende a justificar los medios legítimos con la justicia de los fines; el derecho positivo, a garantizar la justicia de los fines con la legitimidad de los medios (Benjamin, 1995: 25 y 26).

Resulta la antinomia insoluble si se demuestra que el común supuesto dogmático es falso y que los medios legítimos, por una parte, y los fines justos, por la otra, se hallan entre sí, en términos de contradicción irreductible. El reino de los fines, y por tanto también el problema de un criterio de justicia, queda por el momento excluido. En el centro se pone el problema de la legitimidad de los medios, o de ciertos medios, que constituye la violencia. Porque si el derecho positivo es ciego para la incondionali-

dad de los fines, el derecho natural es ciego para el condicionamiento de los medios (Benjamin, 1995: 27).

La teoría positiva del derecho puede tornarse como hipótesis de partida, porque establece una distinción de principio entre los diversos géneros de violencia, independientemente de los casos de su aplicación. Se establece una distinción entre la violencia históricamente reconocida, es decir, la violencia sancionada como poder, y la violencia no sancionada. Si el criterio establecido por el derecho positivo respecto a la legitimidad de la violencia puede ser analizado solo según su significado, la esfera de su aplicación debe de ser criticada según su valor (Benjamin, 1995: 28 y 29).

El significado de la distinción de la violencia legítima e ilegítima no es evidente sin más, hay que cuidar el equívoco iusnaturalista para el cual dicho significado consistiría en la distinción entre violencia con fines justos o injustos. Más bien se ha señalado ya que el derecho positivo exige a todo poder un testimonio de su origen histórico, que en ciertas condiciones la violencia implica su sanción o legitimidad. Dado que el reconocimiento de los poderes jurídicos se expresa en forma más concreta mediante la sumisión pasiva —como principio— a sus fines, como criterio de subdivisión de los diversos tipos de autoridad, es preciso suponer la presencia o la falta de un reconocimiento histórico universal de sus fines (Benjamin, 1995:29 y 30).

Estas relaciones jurídicas se caracterizan, en lo que respecta a la persona como sujeto jurídico, por la tendencia a no admitir fines naturales de las personas en todos los casos en que estas pudieran ser perseguidas mediante la violencia. Incluso donde los fines naturales son consentidos dentro de límites amplios, son perseguidos con un grado excesivo de violencia, como ocurre en las leyes sobre los límites del castigo educativo. De esta máxima se deduce que el derecho considera la violencia en manos de la persona aislada como un riesgo o una amenaza de perturbación para el ordenamiento jurídico. Porque la violencia en sí misma, no se condenaría, sino solo aquella dirigida hacia fines antijurídicos.

Se dice que un sistema de fines jurídicos se puede mantener, si en cualquier punto se pudieran perseguir con violencia fines naturales. Es necesario tomar en consideración la sorprendente posibilidad de que el interés del derecho por monopolizar la violencia respecto a la persona aislada no tenga como explicación la inten-

ción de salvaguardar fines jurídicos, sino más bien el derecho mismo. Y que la violencia, cuando no se halla en posesión del derecho a la sazón existente, represente para este una amenaza, no a causa de los fines que la violencia persigue, sino por su simple existencia fuera del derecho (Benjamin, 1995: 32).

Por lo tanto, la violencia, que en el derecho actual trata de prohibir a las personas su uso aislado en todos los campos de la praxis, surge como amenaza. Por lo que la función de la violencia, por la cual es tan temida y aparece como peligrosa para el monopolio del derecho, es la creación de un nuevo derecho que se presenta justamente allí donde todavía le es permitido manifestarse según el ordenamiento jurídico actual.

Es posible definir en ciertas condiciones la violencia, incluso, como una actitud asumida en ejercicio de un derecho. Y precisamente esa actitud, cuando es activa, podrá ser llamada violencia en la medida en que ejerza un derecho que se posee para subvertir el ordenamiento jurídico, en virtud del derecho que le ha sido conferido; cuando es pasiva, podrá ser definida en la misma forma, si representa una extorsión en el sentido de estas consideraciones. Puede que el derecho se oponga, en ciertas condiciones, con violencia a la violencia. Porque si la violencia, como parece a primera vista, no fuese más que el medio para asegurar directamente aquello que se quiere, podría lograr su fin solo como violencia. Y sería incapaz de fundar o modificar relaciones en forma relativamente estable (Benjamin, 1995: 35 y 36).

En el examen de la violencia bélica, la posibilidad de un derecho de guerra descansa exactamente sobre las mismas contradicciones objetivas que la situación jurídica sobre la que se funda el derecho. La palabra paz en el sentido en que está relacionada con el término guerra, indica justamente esta sanción necesaria *a priori* de toda victoria, independientemente de todas las otras relaciones jurídicas (Benjamin, 1995: 37 y 38).

Existe por lo tanto implícito en toda violencia un carácter de creación jurídico, lo que explica la mencionada tendencia del derecho moderno a vedar toda violencia. Pero el Estado teme a esta violencia en su carácter de creadora de derecho, y el militarismo es el empleo universal de la violencia como medio para los fines del Estado. Tal coacción consiste en el uso de la violencia como medio para fines jurídicos. Pues la sumisión del ciudadano a las leyes

es un fin jurídico. Si la primera función de la violencia puede ser definida como creadora del derecho, la segunda función es conservarla. Y su crítica coincide más bien con la crítica de todo poder jurídico, es decir, con la crítica al poder legal o ejecutivo (Benjamin, 1995: 38-40).

Pues el poder que conserva el derecho es el que amenaza. El significado más profundo de la indeterminación de la amenaza jurídica surgirá solo a través del análisis de su destino o de la amenaza derivada. Una preciosa referencia a esta esfera se encuentra en el campo de las penas o castigos, entre las cuales, la pena de muerte es la que ha suscitado mayor crítica. Pues si su origen es la violencia, la violencia coronada por el destino, es lógico suponer que en el poder supremo, el de la vida y la muerte, en el que aparece el ordenamiento, los orígenes de este ordenamiento afloran en forma representativa en la realidad actual y se revelan atterradoramente. Su significado no es el de castigar la infracción jurídica, sino el de establecer el nuevo derecho. Pues en el ejercicio del poder de vida y muerte, el derecho se confirma más que en cualquier otro acto jurídico. Pero al mismo tiempo se advierte con máxima claridad algo corrompido en el derecho (Benjamin, 1995: 42-44).

En una combinación más innatural que en la pena de muerte, en una mezcla casi espectral, estas dos especies de violencia se hallan presentes en otra institución del Estado moderno: la policía. La policía es un poder con fines jurídicos. El aspecto ignominioso de esta autoridad, porque sus atribuciones en raros casos justifican las intervenciones más brutales, pueden operar con tanta mayor ceguera en los sectores más indefensos y contra las personas sagaces a las que no protegen las leyes del Estado; consiste en que en ella se ha suprimido la división entre violencia que funda y violencia que conserva la ley (Benjamin, 1995: 44 y 45).

Por ello, la policía interviene “por razones de seguridad” en casos innumerables en los que no subsiste una clara situación jurídica, interviene como una vejación brutal, sin relación alguna con fines jurídicos, que directamente no vigila a lo largo de una vida regulada por ordenanzas... Y si bien la policía se parece en todos los detalles, no se puede dejar de reconocer que su espíritu es menos destructivo allí donde encarna el poder del soberano (monarquía absoluta) en el

cuál se reúne la plenitud del poder legislativo y ejecutivo, a diferencia de las democracias, donde su presencia, no enaltecida por una relación de esa índole, testimonia la máxima degeneración posible de la violencia (Benjamin, 1995: 46y 47).

Toda violencia es, como medio, poder que funda y conserva el derecho. Si no aspira a ninguno de estos dos atributos, renuncia por sí misma a toda validez. Pero de ello se desprende que toda violencia como medio se halla sometida a la problematicidad del derecho en general. Así, se plantea la pregunta de si no existirán otros medios que no sean los violentos para armonizar intereses humanos en conflicto. Tal pregunta lleva en principio a comprobar que un reglamento de conflictos totalmente desprovisto de violencia no puede nunca desembocar en un contrato jurídico, porque este, aunque las partes contratantes hayan llegado al acuerdo en forma pacífica, conduce siempre en última instancia a una posible violencia. Pues concede a cada parte el derecho de recurrir, de algún modo, a la violencia contra la otra, en caso de que esta violase el contrato. Aún más, al igual que el resultado, también el origen de todo contrato conduce a la violencia. El poder que garantiza el contrato es a su vez de origen violento (Benjamin, 1995: 47 y48).

Los parlamentos presentan un notorio y triste espectáculo porque no han conservado la conciencia de sus fuerzas revolucionarias a las que deben su existencia. Si bien repudian la violencia abierta, todo compromiso aun cuando lo acepten libremente tiene esencialmente un carácter coactivo. Porque el parlamentarismo no puede ser más que aquellos ordenamientos jurídicos afectados por la violencia en su origen y en su desenlace (Benjamin, 1995: 49).

Si el ordenamiento jurídico en sus orígenes, confiando en su potencia victoriosa, se limita a rechazar la violencia ilegal donde y cuando se presente, el engaño, por no tener en sí nada de violento, puesto que la mentira no es sancionada, se ha considerado no punible en el derecho romano y germánico antiguos. El temor a la violencia y la falta de confianza en sí mismo constituyen, precisamente, su crisis(Benjamin, 1995: 52).

En lo que se refiere al hombre, la cólera lo arrastra a los fines más cargados de violencia, la cual como medio no se refiere a un fin preestablecido. Esa violencia no es un medio, sino una manifestación. Y esta violencia tiene manifestaciones por completo

objetivas, a través de las cuales puede ser sometida a la crítica. Tales manifestaciones se encuentran en forma altamente significativa, sobre todo en el mito (Benjamin, 1995: 62 y 63).

La creación del derecho es creación de poder, y en tal medida un acto de inmediata manifestación de violencia. Este principio tiene una aplicación de consecuencias graves en el derecho público, del cual la fijación de límites, tal como se establece mediante la “paz” en todas las guerras, es el arquetipo de la violencia creadora del derecho. Pues desde el punto de vista de la violencia, es la única que puede garantizar el derecho, no existe la igualdad, sino poderes igualmente grandes. Pero el acto de la fijación de límites es importante para el derecho. El hombre puede traspasarlos sin saber, e incurrir así en el castigo. Porque toda intervención del derecho provocado por una infracción a la ley no escrita y no conocida, a diferencia de la pena, será castigada (Benjamin, 1995: 65-67).

Toda violencia conservadora se debilita a la larga e indirectamente mediante la represión de las fuerzas hostiles, y la violencia creadora que se halla representada en ella. Ello dura hasta el momento en el cual nuevas fuerzas, o aquellas antes oprimidas, predominan sobre la violencia que hasta entonces había fundado el derecho y funda así un nuevo derecho destinado a la decadencia.

Pero si la violencia tiene asegurada la realidad, allende el derecho, como violencia pura e inmediata, es porque también es posible la violencia revolucionaria. De nuevo está a disposición de la violencia en todas las formas eternas, que el mito ha bastardeado con el derecho. Tal violencia puede aparecer en la guerra, así como en el juicio divino, de la multitud sobre el delincuente. Pero es reprobable toda violencia mítica que funda el derecho, y que se puede llamar dominante. Y reprobable es también la violencia que conserva el derecho, la violencia administrada, que sirve a la violencia que gobierna (Benjamin, 1995: 75-77).

A los medios legales e ilegales de toda índole, que son siempre violentos, es lícito por lo tanto oponer, los medios no violentos, así un acuerdo no violento puede surgir dondequiera que la cultura de los sentimientos pone a disposición de los individuos medios de comunicación y entendimiento.

La violencia razón del Estado

La despolitización da cuenta de la crítica abierta y frontal del modo de pensar la política desde las doctrinas liberales, que ocultan su contenido y la manera de imponer un tipo de dominación y poder a partir del derecho, y que es representado por un modo particular de autoridad que sirve a los intereses privados, generar y reproducir una forma de vida supuestamente basada en un contrato, pero que en realidad sostiene e incrementa la acumulación del capital. Así, la principal acusación plantea que dicha doctrina política está matizada por una perspectiva que subraya el derecho universal que sirve para la legitimación de un orden, pero que es incapaz de comprender los antagonismos y conflictos que se generan en la sociedad y que son derivados del monopolio de la violencia legítima por parte del Estado.

¿Pero de dónde deviene? Ya desde la violencia primaria y fundante, como ya decía Maquiavelo en su famoso libro *El príncipe*, el Estado es Estado al máximo en el estado de lucha o de guerra general, y la preocupación de la *salus pública* y del *bonum commune* como virtud se conciben sobre la base de los intereses del príncipe, lo que gesta la llamada razón de Estado. El poder doméstico patriarcal del príncipe cristiano se ha condensado en la abstracta afirmación del soberano como *suprema potestas*, y al mismo tiempo se ha desligado de las auténticas funciones sociales del orden doméstico ampliadas al Estado (Habermas, 1993: 52 y 59).

Así el nuevo concepto de lo político recibe su sentido, de la tensión de utilizar recíprocamente el poder y la violencia: las relaciones de dominio de una minoría sobre la masa de los ciudadanos, por una parte, la primera anhela ser libre para ordenar; y por la otra, todos los demás desean la libertad para vivir con seguridad; por lo tanto, se sujetan a esa autoridad; tensión que expresa esa violencia legítima y que se mantiene renovada hasta las sociedades contemporáneas. Esta acepción de lo político como arte de mantener el poder, se sitúa en las sociedades de corte feudal, en las cuales los siervos y campesinos eran propietarios de la tierra, y tributaban sus productos a aquellos que les daban protección, así ese concepto de lo político se ajusta a una sociedad de clases, y en su lucha, por lo tanto, lo ético o moral se va desdibujando por un concepto de autoridad y poder, de protección y sujeción, o de

obediencia para sostener la vida; entonces la política se transforma en *techné*, en medio.

Al buscar la seguridad del orden civil, los individuos desean salir del estado de miseria y sufrimiento en virtud de sus impulsos naturales. Como ciencia del Estado natural, la ética clásica del derecho natural se desliga de una física moderna de la naturaleza humana, va gestando explicaciones de tipo iusnaturalista que legitiman el poder, pues indica que todos los individuos son libres, todos son iguales, todos tienen derecho a todo y de todo, como consecuencia se sostiene un estado de desgarramiento recíproco, por lo que hay que organizar la amenaza y la utilización de la violencia para la protección de la misma sociedad civil, ello matiza el carácter del soberano, del poder estatal que se deduce de la necesidad de obtener por la fuerza, la validez del sistema contractual, y este, de la necesidad de hacer posible la supervivencia en paz y en orden y, a su vez, de suprimir la violencia que existe en el estado natural.

Hobbes proyecta el derecho natural absoluto sobre una relación de los hombres entre sí interpretada a través de Maquiavelo, en esa medida aparece como si la legalidad del estado natural fuera aprehendida normativamente (Habermas, 1993: 70). Traspasa esa forma de ciencia natural fiscalista a categorías jurídicas, aunque siempre la denomine como ley natural, de ahí la necesidad práctica del contrato.

Lo que caracteriza al poder político es la exclusividad del uso de la fuerza respecto de todos los grupos que actúan en un determinado contexto social, resultado de un proceso que se desarrolla en toda sociedad organizada hacia la monopolización de la posesión y uso de los medios con los cuales es posible ejercer la coacción física. En la hipótesis hobbesiana, el pasaje del estado de naturaleza al estado civil se produce cuando los individuos renuncian al derecho de usar cada uno su propia fuerza que los iguala en el estado de naturaleza para colocarlos en manos de una sola persona o de un solo cuerpo, que de ahí en adelante, será el único autorizado para hacer uso de la violencia.

El recurrir al uso de la fuerza se convierte en el elemento distintivo del poder político. Su uso es una condición necesaria pero no suficiente para la existencia del poder político. Lo que caracteriza al poder político es la exclusividad del uso de la fuerza respecto de todos los grupos que actúan en un determinado contexto

social, resultado de un proceso que se desarrolló en toda sociedad organizada hacia la monopolización de la posesión y del uso de los medios con los cuales es posible ejercer la violencia.

De esta manera se entiende a la política como aquella actividad dirigida a establecer una forma de dominación, esto es, un modo específico del ejercicio del poder a través del aparato gubernamental, lo cual implica que se privilegian las relaciones de orden institucional sin dejar de reconocer que toda política requiere la disposición de un conjunto de instrumentos y medios para alcanzar ciertos fines y realizar los intereses de un hombre o un grupo social.

Con Locke se recupera la tesis de la sociabilidad, de modo que el contrato social únicamente aportaba la sanción legal y su publicidad. El poder es un derecho a dictar leyes encaminadas a regular y preservar la propiedad, así como a emplear la fuerza de la comunidad en la ejecución de tales leyes y en la defensa de cualquier ofensa que pueda venir del exterior y todo ello con el fin de la consecución del bien público. La ley natural es una ley eterna para todos los hombres, incluidos los legisladores cuyas leyes positivas tienen que ser acordes a las leyes naturales, dotadas así de un poder coactivo, para obligar a quienes no las respetan; de ahí que la política se convierta precisamente en una técnica del poder.

Así es como la ley, y no la propiedad, nos hace iguales; pero la libertad es imposible de garantizar en el orden político efectivo, por eso esta se refugiará en la conciencia del hombre libre como mandato ético, por ello las relaciones entre los individuos y la sociedad no pueden ser más que las de un incurable malestar que hace precisa la ficción de la paz doméstica sobre la base del derecho. Es aquí donde se verifica el distanciamiento, a veces irreconciliable, de lo privado y lo público, y de la ética de la política.

Se puede reflexionar, cómo se impone una forma de entender la política que despolitiza, en términos de evitar un entendimiento que genere una acción de los sujetos en torno a la conciencia para vivir en una sociedad que brinde las mismas posibilidades a todos sus habitantes; sin embargo, en la praxis se inculca un pensamiento en el cual el dominio y el poder se ven como naturales y necesarios para vivir en una sociedad en “paz”, visión que se impone desde el Estado autoritario de un modo violento pero legítimo.

De ahí la necesidad de recuperar la crítica de la economía política de Marx en la cual se desenmascaran las intenciones y la realidad de cómo se va imponiendo un tipo de política, como lucha por el poder que se gesta a partir de la dinámica objetiva entre fuerzas productivas y relaciones de producción; por ello se cuestiona al Estado en su forma alienada de la actividad práctica de los individuos que cumple tareas de represión e ideologización y, en consecuencia, no es ningún reino de la realización de la libertad racional, pues esta solo existe de modo formal, de modo jurídico. Por ello, para Marx es necesario aclarar cuál es la significación y el carácter histórico del Estado.

La idea marxista en cuanto al papel histórico y a la significación del Estado, se refiere a su reconocimiento como producto y manifestación del carácter irreconciliable de las contradicciones de clase, su surgimiento se relaciona con el grado en que esas contradicciones no pueden objetivamente conciliarse, como bien se cita en Engels:

(...) Pero a fin de que estos antagonismos, estas clases con intereses económicos en pugna no se devoren a sí mismas y no consuman a la sociedad en una lucha estéril, se hace necesario un poder situado aparentemente por encima de la sociedad y llamado a amortiguar el choque, a mantenerlo en los límites del orden. Y ese poder, nacido de la sociedad, pero que se pone por encima de ella y se divorcia de ella más y más, es el Estado (Engels, s/f: 606).

El poder centralizado del Estado, característico de la sociedad burguesa, surgió en la caída del absolutismo, dos son sus instituciones más típicas de esta maquinaria: “la burocracia y el ejército permanente (...) (con) miles de hilos que vinculan estas instituciones precisamente con la burguesía... la clase obrera aprende en propia carne a comprender estos vínculos; por eso capta tan fácilmente y asimila también la ciencia del carácter inevitable de estos vínculos (...)” (Lenin, 1980: 293).

En la crítica que desde Marx se realiza al Estado liberal que ha reposado sobre la malsana ficción de una pseudoigualdad que vuelve inocente a la desigualdad real, de ahí su carácter alienado y de ahí también las tareas que el Estado desempeña en auxilio del proceso de acumulación capitalista: el ocultamiento de la domina-

ción, su invocación manipuladora al pueblo, en su inocua abstracción, para legitimar la dictadura clasista, la separación de la economía y la política, la primera consagrada como asunto de lo privado al paso de la segunda, que se restringe a los asuntos propios de la esfera de lo público, definida según los criterios de la clase burguesa, reforzado con todo el peso de la violencia en la ley y la autoridad.

Marx sometió a la crítica la doctrina económica y la práctica del liberalismo político, y con, ello mostró la íntima dependencia del Estado respecto de los intereses de las clases dominantes. Por ello, el recurrir al uso de la fuerza como el elemento distintivo del poder político. Su uso es una condición necesaria pero no suficiente para la existencia del poder político.

Ya Max Weber da cuenta de esta violencia que se ejerce por parte del Estado a la población, sin tener como base la crítica:

(...) indica que por Estado debe entenderse una empresa institucional de carácter político en la cual y en la medida en la cual el aparato administrativo tiene con éxito una pretensión de monopolio de la coerción física legítima, en vista de la actuación de los ordenamientos (Weber en Bobbio, 1981: 1244).

Para Weber el hecho de ocupar la fuerza física legítima no es más que el hilo conductor de la acción del sistema político que le confiere su particular calidad e importancia y su coherencia como sistema.

O como bien dice Gramsci, históricamente el Estado ha tenido dos medios violentos, para imponer una forma de organización política para la reproducción de las condiciones materiales; una, es la represión abierta como violencia legítima y para ello tiene a la mano al ejército o las policías; y la otra, que se establece como una violencia simbólica mucho más sofisticada, es la hegemonía; según él, el Estado es todo el complejo de actividades, prácticas y teóricas con las cuales la clase dirigente no solo justifica y mantiene su dominio sino también logra obtener el consenso activo de los gobernados (Gramsci, 1998: 72).

En este sentido no se puede dejar de lado que aunque se diga que la política pública recupera las necesidades de los grupos minoritarios y se expresa en los planes de desarrollo o sectoriales,

con la reflexión precedente, en realidad, se advierte que las políticas encierran un tipo de dominio y violencia para mantener y reproducir las condiciones de la base material y de los grupos en el poder que se hacen del derecho, de la ley y la política en una sociedad determinada; la vacían, a esta última, de su contenido ético, es decir, la despolitizan, así como la imponen de forma violenta.

De esta reflexión conceptual en términos del Estado y la política, en un segundo nivel de abstracción, se intenta realizar la interpretación del proceso histórico en la formación social mexicana y dar cuenta de cómo la violencia se encuentra en relación directa con la construcción normativa, a partir de su relación con la base material, la política y cómo se introduce en todas las relaciones, especialmente en la educación.

LA CONDICIÓN MATERIAL DE LA VIOLENCIA

En el país, desde fines del siglo xx, se ha resentido con tal magnitud y fuerza los desequilibrios económicos producto de las medidas políticas públicas de tipo monetarista que hacen evidentes las contradicciones de la implementación del neoliberalismo, ahora matizado por un mercado mundial. Se tiene como efecto de esas medidas una crisis económica endémica, cuyos ciclos se asocian a problemas de tipo financiero; la continua devaluación monetaria, la caída real de los salarios y el recorte del gasto público dan cuenta del fracaso por restablecer el equilibrio fundamental; por el contrario, las medidas adoptadas, unidas a la liberación comercial y la apertura financiera han causado inflación, han incrementado los desequilibrios comerciales, y por sus efectos recesivos en la economía, han deteriorado el balance fiscal. Asimismo, los ajustes a los precios relativos también han sido ineficaces para lograr un mejor aprovechamiento de los recursos productivos internos, por el contrario, han tenido severos efectos negativos sobre el empleo y el salario. Y esto se traduce en una pauperización de la población que vive en condiciones lacerantes, lo que es un caldo de cultivo para el narcotráfico.

Los cambios derivados de las recomendaciones de los bancos internacionales en lo económico se dirigen a contener la inflación, generar mayor crecimiento, superávit fiscal, saneamiento financiero gubernamental, mayor inversión extranjera, predominio

de exportaciones no petroleras y tratados de libre comercio. La estabilidad macroeconómica mediante la reducción del déficit fiscal, el sobreendeudamiento y la concertación entre los sectores es la base sobre la cual se finca el cambio estructural y un contexto competitivo, pero en desventaja, para los países que logran sobrevivir a partir de la maquila, como el nuestro.

El capitalismo global ha aumentado la explotación con formas colaterales de opresión, precarización y desempleo; se ha instalado en forma salvaje, con la violación de casi todos los derechos, como la salud o la educación, hasta los del trabajo, y no se diga de la seguridad social, lo que ha provocado procesos de enorme injusticia en la distribución y el consumo; por ejemplo: para 2007 el 10% de las personas con menores ingresos corrientes concentraban el 1.6% de los ingresos corrientes totales, mientras que el 10% de las personas con mayores ingresos del país acumulaban el 39.3% de los ingresos totales corrientes. CONEVAL, informe 3 de agosto del 2007. Por otra parte, las recetas impuestas desde fuera por los bancos mundiales han contribuido directamente a la inestabilidad económica, pobreza y desigualdad. Hay una gran masa de desocupados permanentes, trabajadores ocasionales, precarizados e informales, lo que ha gestado una juventud a la cual se le arrebató su futuro.

En cuanto a la política económica con la apertura, las privatizaciones y la desregulación dirigida desde el Estado que se reforma, con su intervención en los procesos de la acumulación de capital, como es el empleo, el financiamiento, la circulación interna y el comercio exterior, solo se favorece al gran capital. Pues en el marco de la competencia, que dista de ser perfecta, la modificación del papel del Estado y la reproducción del subdesarrollo es un incesante proceso de reinscripción de la economía nacional a la internacional, un nuevo proceso de colonización. De ahí que, la puesta en práctica de los resultados se encuentra más lejana de lo que se preveía, los impactos reales de estas políticas no se traducen en el mejoramiento de las condiciones de vida de la población, sino muy al contrario, en una pauperización creciente y una mayor polaridad social, ¿acaso ello no es una violencia en sí?

Se puede advertir a continuación, cómo este proceso se ha impuesto en el país desde la última década del siglo pasado: desde el

otorgamiento de la autonomía al Banco de México en 1993 y la devaluación del peso en 1994 se retorna a un escenario de elevada inflación, que dañó la credibilidad del mismo banco. Para restablecer el ambiente de confianza, se anuncia en marzo de 1995 el abandono del tipo de cambio como ancla nominal y se ratifica el objetivo prioritario del combate a la inflación. Se instrumenta un tipo de cambio flexible que permita enfrentar los efectos negativos generados por la alta volatilidad de los flujos de capital externo. Así se puede notar, el cambio en la instrumentación de la política monetaria, al convertir a la tasa de interés en el principal mecanismo de control de la liquidez y cuyas variaciones se realizan a través del ‘corto’ (López-González, 2007: 366).

Esta serie de medidas financieras generaron mayores problemas de endeudamiento y usura (Banco de México, 1995). Para el fin de la década de los años noventa, la situación se tornó más difícil ante el embate de una nueva crisis más severa en cuanto a los efectos económicos para aquellos que soportan las medidas de reestructuración económica (Banco de México, 1996). La economía en el país se ve nuevamente perturbada, entre 1998 y 1999, por la caída de los precios del petróleo, con expectativas inflacionarias más elevadas, presiones en los salarios contractuales, alza de las tasas de interés y una incipiente desaceleración de la actividad económica; en 1998, la inflación volvió a incrementarse hasta un 18.61 % anual. En cuanto al manejo de la oferta monetaria se buscó limitarla para evitar presiones inflacionarias. Medidas claramente recesivas. No solo esta situación interna se caracterizaba por una política recesiva, sino también la situación internacional, marcada por la contradicción de las inversiones extranjeras directas y el aumento de la tasa de interés, condujeron a un alza del dólar frente al peso hasta alcanzar 10.64 pesos por dólar. Según datos del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática, en 1999 el PIB creció 3.7% a precios constantes, y fue menor al de 1998 (Banco de México, 1999: 1).

A partir del año 2000 la capacidad del Banco de México para influir en las tasas de interés y en el nivel de precios se ve severamente afectada, como consecuencia del alto flujo de capitales externos, pues en ese mismo año y en el 2001 se registra una entrada inusitada de capital, proveniente de las fusiones de los bancos mexicanos más grandes (Banamex, Bancomer y Santander-

Serfin) con la banca internacional, en consecuencia y dejando de lado estas operaciones, se está provocando una pérdida paulatina de capacidad de atraer inversión extranjera directa (IED).

Este ambiente obliga al Banco de México a esterilizar divisas para evitar un crecimiento de la base monetaria, que a su vez, presione sobre los precios y por lo tanto, sobre el tipo de cambio. Esta política ha resultado altamente costosa para el Estado porque implica: por un lado, un crecimiento del endeudamiento tanto interno como externo; y por el otro lado, el incremento en las reservas internacionales genera pérdidas para el Banco de México ocasionadas por el ahorro diferencial entre la rentabilidad de sus obligaciones en títulos del Tesoro Norteamericano.

En el 2001 el alto margen de sobrevaluación, el 35%, con el consecuente deterioro de la competitividad del sector exportador, llevó a los sectores manufactureros y maquilador a solicitar la intervención del Banco de México para disminuir el desequilibrio cambiario. En el 2002 se da un ajuste cambiario que rebasó la barrera de los diez pesos por dólar, disminuyendo el porcentaje de apreciación del peso de 24% en el 2002 a 16% en el 2003, que no fue suficiente para contener la presión al alza en el nivel de precios (López-González, 2007: 369).

Para corregir la inestabilidad monetaria se incrementa el 'corto' que pasa de 300 a 400 millones en septiembre del 2002, y de 400 a 700 millones en el primer semestre del 2003. Si bien esta medida incidió en una pequeña disminución de la tasa de interés nominal de 8.86 a 8.43%, no tuvo el mismo efecto en la tasa de inflación que fue de 5.7% anual, nivel superior a la meta que era de 4.5% para ese primer semestre. En cambio el PIB solo creció 0.9% y el déficit público fue de 1.25%, como proporción del PIB, por arriba del 0.65% planeado (López-González, 2007: 369).

El costo de mantener estable el tipo de cambio y por tanto evitar presiones inflacionarias, recayó en la contracción del nivel de producto y el empleo nuevamente. Con el propósito de contener el ajuste cambiario, entre 2003 y 2004 el Banco de México subastó más de 4,000 millones de dólares en el mercado cambiario, ello explica cómo, desde que inicia la subasta en mayo del 2003 hasta el 2005, se mantiene estable el peso en un rango que fluctúa entre 10.50 y 11.50 pesos por dólar (López-González, 2007: 369). Actualmente, sobrepasa la barrera de los 14.00 pesos.

Esta grave contracción en el crecimiento económico y las fuertes presiones sobre el sector externo, han venido erosionando la capacidad generada de empleos. Al respecto cabe mencionar que entre 2004 y 2005, las exportaciones del país perdieron competitividad en los mercados internacionales, como lo indica el mismo Banco de México (2006). Así que el estancamiento económico con estabilidad monetaria ha venido caracterizando la evolución de la economía mexicana en estas últimas dos décadas.

En los efectos inmediatos de estas medidas económicas está el incremento en los índices de pobreza. De acuerdo a los datos oficiales del CONEVAL (2006) en el país, se estimaba que había más de 60 millones de pobres, lo que quiere decir, que *más de la mitad de la población era pobre*; para el 2008 ya era el 77%. Este Consejo se centra en tres niveles de pobreza: la patrimonial, de capacidades y alimentaria. Es de notar que el mayor número de pobres se ubica en el nivel alimentario y de capacidades, y conjunta a las personas que aún viven en o del campo; mientras que la pobreza patrimonial se sitúa preferentemente en las ciudades. A su vez, esto se expresa de modo desigual en términos regionales, las entidades con mayor porcentaje de población en situación de pobreza patrimonial se ubican en los estados de Chiapas con el 75.7%, Guerrero con 70.2% y Oaxaca con 68% (citado en Aziz, 2009: 103 y 104).

Ahora somos más desiguales, ahora estamos esclavizados y violentados por el hambre, el desempleo y el analfabetismo, además de vivir con esa reforma del Estado que se expresa en un mayor saqueo de los bienes públicos y de mayor corrupción, tanto que ahora vivimos en una guerra contra el narcotráfico en la que se encuentran involucrados muchos servidores públicos de diferentes niveles administrativos; pues el capital del narcotráfico ha logrado infiltrar un proceso muy particular de acumulación del capital a nivel mundial. Hemos llegado a extremos de criminalizar la pobreza y la protesta social; en este sentido, hay que aclarar el vínculo del proceso de acumulación con el fenómeno de la pauperización como expresión de las contradicciones de ese capitalismo rapaz, y no de la maldad humana, como se quiere presentar: ¿acaso esto no es una violencia abierta a la población?

La condición política

El Estado, en las propuestas del neoliberalismo, no escapa a sus propios límites y contradicciones en su intento de dejar en la esfera de lo privado la generación de la riqueza y la distribución de la misma, lo cual significa una drástica contracción de su participación en la economía y en la prestación de servicios públicos, cuyo trasfondo es el cambio de régimen de acumulación, que afecta la organización del proceso productivo, de cara a la reinserción en el mercado mundial y al incremento de la productividad del trabajo y la ganancia.

El nivel de desarrollo alcanzado por las fuerzas productivas es la base de los procesos y cambios de las estrategias de acumulación, como el elemento material, objetivo, en que se sustenta el Estado. El otro elemento, el subjetivo, está constituido por los conflictos de clase; ambos se expresan en el papel que asume en estos procesos el Estado y se concreta en las políticas públicas y en los compromisos políticos de clase, lo cual permite comprender al Estado como síntesis de las relaciones sociales, e interpretarlo a la luz de los procesos históricos concretos de las formaciones sociales.

Los rasgos del Estado postrevolucionario constituyen las bases de la organización política autoritaria en México, con una clara restricción de la participación, a pesar de que la reforma política de finales de la década de los años setenta o la alternancia de partido en el poder del año 2000, de todas formas se realizó un control centralizado sobre las elecciones. En este marco autoritario y burocrático, el Estado incluyó en forma limitada, por lo menos en el tiempo de partido único, a las fuerzas vivas, campesinos y obreros, en una relación corporativa y de cooptación, asimilando a elementos contrarios, pero si esto fallaba, se utilizaría la represión que fue la característica para enfrentar los diversos movimientos sociales.

El modo particular de mantener el control absoluto se ejerció para sostener la primacía del ejecutivo sobre las estructuras legislativas, que se traduce en un tipo de cultura política generando un modo particular de lealtad personal que se extiende a todas las organizaciones e instituciones del Estado.

En este sentido la forma política autoritaria ha tomado la lucha por la alternancia en el poder que se preocupa más por arribar a

negociaciones en lo obscuro entre los partidos que antaño eran opositores y no por medio de un proceso de democratización y participación ciudadana. Con ello el Estado se ha vaciado de contenido público y ha perdido su sentido ético, ha endurecido las actividades legítimas de la violencia, como la salida del ejército a patrullar las calles en aras de defender a la población civil. Esto es lo que caracteriza el proyecto social que no responde a las enormes necesidades de subsistencia y de trabajo de las mayorías y que se debate en una guerra que no tiene solución, pues se encuentra enredado entre el proceso de acumulación y la lucha por el poder, y su reproducción.

De ahí que se puede advertir cómo el Estado utiliza legítimamente y de manera legal su brazo armado en el combate de los carteles de la droga, y de todos aquellos que ejercen una violencia no legítima y a quienes, ahora, se les tilda de narcotraficantes, sin reparar en el daño a la población, pues se generan errores, actos delictivos y abusos por el ejército y las policías, siendo esto una violencia abierta y generando un clima de terror a todas las personas, y que se reproduce en todos los ámbitos de la sociedad.

La condición de la universidad

En estas condiciones materiales y políticas se gesta un círculo vicioso en la educación: por una parte, la baja escolaridad repercute directamente en los niveles de remuneración salarial y productividad de los trabajadores; y por otra, las valoraciones y bajos promedios de calificación reflejan esa baja preparación que poseen los estudiantes; en términos generales, se observa un reflejo patético de la devaluación académica del que han sido objeto muchas instituciones de educación superior por la falta de financiamiento. De hecho, los estudiantes siguen siendo el sector más abandonado por las políticas académicas y de calidad de las universidades públicas, incrementando el deterioro personal como resultado de los costos sociales del cambio de la estrategia de acumulación; por ello los cambios en estas instituciones no condujeron de manera mecánica a mejorar el aprendizaje y la formación de los estudiantes, pues las visiones individualistas y competitivas que conllevan como los modelos curriculares por competencias, o la idea de que solo logran

ingresar a las universidades los mejores ha sido la ideología que prevaleció y defendió la imposición de exámenes de ingreso elaborados por instituciones privadas como es el Ceneval.

Así, la estrategia pública de cambio dirigido encontró la manera de acceder a un mayor control sobre la universidad por la vía de desplegar las potencialidades de la mercantilización de las relaciones entre el Estado y las universidades. Los sistemas de becas y estímulos a los trabajadores académicos individuales con criterios meritocráticos para obtener una parte de los ingresos, y con ello amortiguar el descenso del poder adquisitivo del salario, fueron las propuestas para la vigilancia de los sujetos, pero no solucionaron el problema de la productividad, al contrario, generaron efectos perversos en el trabajo académico.

De ahí que la universidad pública enfrente uno de sus mayores retos. “Muchas de las universidades no han resistido la embestida de la crisis económica y política, y se debaten entre la vida y la muerte; entre la privatización frente a menguados subsidios y mantener su lugar como corporación pública.” (Valdivia, 1987: 176). O, como a últimas fechas, se ha visto que las universidades entran en un proceso de descomposición y venta de sus actividades para apoyar las campañas políticas, especialmente de los partidos mayoritarios, corrompiendo una de sus funciones básicas que es la de generar conocimiento y difundirlo a la población.

Parecería ahora, que la mayor preocupación es la de obtener los diversos financiamientos, ya sean los federales, estatales o los extraordinarios, de tal manera que las instituciones públicas, como las universidades, logren sobrevivir. En estos últimos años de administración panista se muestra una situación no solo de estancamiento financiero, como en los primeros años del 2000, sino un retroceso, especialmente, en este sexenio. Y con la necesidad de atender una cobertura, virtualmente estancada, cercana al 23% de la población en edad de 19 a 23 años, dependiendo del estado de la República de que se trate. (Gil-Antón, 2009)

Como podemos darnos cuenta, la universidad pública enfrenta una transformación de su proyecto de educación generada desde las condiciones de base, el proyecto de sociedad o de nación que se impone desde principios del siglo xxi, y se relaciona con las formas de establecer su relación con el Estado, la privatización o los enormes problemas del financiamiento que, claro está, nadie,

ni siquiera los jóvenes del país, levanta la voz para defender lo que implica el derecho a la educación y su gratuidad, nadie pone atención a en dónde van a parar los impuestos de todos los contribuyentes, es decir, los que pagamos los ciudadanos, que es la base para financiar una educación en igualdad.

Con estas políticas se llega a una educación superior profundamente segmentada, con apoyos diferenciados, incluso al interior de las instituciones a costa de las necesidades sociales de conocimiento y educación de las mayorías, con un régimen laboral que deteriora los derechos de participación en la determinación de las condiciones de trabajo del académico y los convierte en empleados sin protección. Asimismo, se consolida la conducción de la universidad en manos de un reducido grupo de funcionarios tecnócratas, pues la diversificación de las bolsas de financiamiento federal ha robustecido una burocracia profesional dedicada a la gestión (Acosta, 2009: 37), que asume y traspasa acriticamente una política pública para la educación superior privatista, con fundamento en una idea de competencia global, pero en desventaja desde su origen, y que al interior de las relaciones entre sus propios sujetos se expresa de manera violenta.

Ya en los ámbitos universitarios, existe un malestar que no se palia con estímulos o clientelismos que generan un tipo de violencia particular, al contrario, toda la intervención de las políticas públicas, y todo el intervencionismo del Estado, ha provocado enormes tensiones entre las comunidades académicas, y esas tensiones tienen que ver con la defensa de los principios de libertad y autonomía de cátedra, y de investigación en la universidad. En algunos casos estas voces han conformado críticas a programas impuestos para el trabajo académico y científico, como son los cuerpos académicos, que se han segmentado en términos de primera, segunda y tercera estancia; las formas de evaluación del sistema nacional de investigadores terminan por consolidar un tipo de clientelismo intelectual y que va encaminado a fortalecer las ciencias duras y las tecnologías; los que hacen crítica al respecto no son voceros de un proyecto de persecución, o de la teoría de la conspiración ni son discursos añejos que intentan descalificarlos, sino que, con base en estudios y análisis, dan cuenta de los efectos violentos y perversos que han

creado estas políticas públicas al interior de la universidades, pero también en la sociedad en su totalidad.

EL SISTEMA NACIONAL DE INVESTIGADORES, UNA VIOLENCIA EN LA CIENCIA QUE IMPACTA A LA EDUCACIÓN

El Sistema Nacional de Investigadores se establece en 1984 por acuerdo presidencial, y en octubre del mismo año lanzó su primera convocatoria con la idea de reconocer a los investigadores en cuanto a la producción en su trabajo de investigación a la par de establecer estímulos económicos de acuerdo a los diversos niveles que el propio sistema establece. Su antecedente se puede ubicar en la reunión de la Academia de la Investigación Científica en 1983, que se ha reformado cinco veces y ha generado diversas críticas.

De acuerdo a lo que el propio sistema marca, están representadas todas las disciplinas (Área i. Física, Matemáticas, Astronomía y Ciencias de la Tierra. Área ii. Ciencias Biológicas y Químicas. Área iii. Ciencias de la Salud. Área iv. Ciencias Humanas y de la Conducta. Área v. Ciencias Sociales. Área vi. Ciencias Agropecuarias y Pesca. Área vii. Ciencias de la Ingeniería.) y se cubren todas las instituciones de educación superior o de investigación ya sean públicas o privadas. Sin embargo, lo que no se indica es que los criterios están homologados, en un reglamento, independientemente de la antigüedad, fortalezas o debilidades de las instituciones, sin bien las evaluaciones las realizan los pares, casi todos ellos de los niveles ii y iii, en lo general, estos investigadores pertenecen a las instituciones más prestigiosas en términos de sus fortalezas, es decir, el criterio de evaluación no se establece a partir de la institución de origen, sino de acuerdo a lo que consideran prestigioso o de calidad como un concepto *a priori*.

En este sentido las críticas realizadas a este sistema se han encaminado a indicar: primero, que este ha establecido criterios apriorísticos de lo que debe ser considerado como investigación científica y producción de la misma, que se convierte en una crítica permanente, con muchos aspectos de verdad; segundo, que favorece el clasismo o segmentación entre los investigadores entre sí y los investigadores y los que no son reconocidos, ¿acaso esto no es una violencia para todos aquellos que no logran integrarse al sistema?; tercero, que no

establece distingos en las facilidades accesibles a los investigadores, de acuerdo a sus propias condiciones.

Si bien, su objetivo es el de promover y fortalecer, a través de la evaluación, la calidad de la investigación científica y tecnológica, y la innovación que se produce en el país, el Sistema no ha contribuido a la formación y consolidación de investigadores con conocimientos científicos y tecnológicos del más alto nivel como un elemento fundamental para incrementar la cultura, la productividad, la competitividad y el bienestar social; aparece como un discurso que ha logrado sostenerse por muchos años. Sin embargo, con base en su sistema de evaluación y certificación de los investigadores individuales, supeditado a una previa valoración de los méritos académicos, estos criterios son difíciles de alcanzar si la institución de origen del investigador no brinda los apoyos necesarios para la publicación de artículos y libros.

Se otorga la categoría de investigador nacional o candidato a investigador a quien se dedica de tiempo completo a esta actividad; la distinción conlleva un incentivo económico mensual acorde con la categoría y el nivel obtenido: candidato a investigador, niveles i, ii y iii e investigador emérito. Las diferencias son sustantivas entre cada categoría pues el monto que se recibe en el rango más alto cuadruplica el del más bajo; para los investigadores beneficiados el incentivo económico representa otro tanto o más de su salario base, por lo cual se ha convertido en un ingreso indispensable y diferenciador.

De acuerdo al Observatorio Ciudadano de la Educación (1999), uno de los aspectos que destaca en la evolución del Sistema es la escasa movilidad entre sus diferentes categorías y niveles. Al inicio 15% de sus miembros eran candidatos, 57% pertenecía al nivel i, 19% al ii y 9% al iii; para el año de 1997 las proporciones eran muy similares, solamente los candidatos de nivel i aumentaron su participación en 6 puntos porcentuales con la consecuente disminución en los otros niveles; de ahí que conserve una estructura piramidal, en cuya base (candidatos y nivel i) se siguen concentrando tres cuartas partes del total de los integrantes. De hecho, en el último año del que se tiene información, del total de miembros que solicitaron renovación, 7 de cada 10 conservaron el mismo nivel, dos lograron ascender al siguiente y uno fue rechazado o descendió de nivel.

Así como, su dimensión ha sido y sigue siendo muy limitada, pues se inició en 1984 con 1,396 miembros, y 13 años después, sumaba 6,356; a pesar de que la cifra casi se multiplicó por cinco, su crecimiento ha sido sumamente gradual, solo 381 investigadores por año, y sigue siendo muy reducido su volumen en comparación con la comunidad de investigadores, la cual comprende aproximadamente una quinta parte; diez años después, en 2007, el SNI reportó 13,485, es decir, un poco más del doble de la cifra de 1997, o sea, un crecimiento en desaceleración.

Se han incrementado paulatinamente los requisitos de ingreso, una de las consecuencias de este proceso ha sido que los beneficios privilegian sobre todo a los investigadores relativamente establecidos, y menos a quienes aspiran a serlo. Entre 1992 y 1997 el número de candidatos a investigador disminuyó a la mitad (de 2,655 a 1,332) no porque hubiesen sido promovidos al siguiente nivel como hubiese sido deseable, sino porque se estableció el requisito de cursar el doctorado para ser aceptado como candidato (Observatorio Ciudadano, 1999).

Desde hace varios años la comunidad académica venía señalando varias limitaciones del SNI: su reducido alcance, la escasa movilidad ascendente y, sobre todo, las frecuentes insatisfacciones con los resultados de las evaluaciones; pues se pedía aplicar criterios cualitativos, establecer mecanismos más claros, diferenciar las normas por áreas de conocimiento e incrementar los estímulos económicos. Desde septiembre de 1997 el CONACYT abrió una consulta que recogió las sugerencias con miras a evaluarlas y efectuar reformas. Un elemento que se sumó a los señalamientos críticos fue la recomendación la Comisión Nacional de Derechos Humanos que envió al SNI en julio de 1998 para que incluyera en su estructura normativa una instancia que permitiera impugnar los dictámenes de las comisiones dictaminadoras, toda vez que se consideró que los aspirantes estaban en condiciones de indefensión; instancia de impugnación que en ocasiones realizan las instituciones, y en otras, el propio investigador, las respuestas a ello dependen de que instituciones se trate.

Otra crítica que se ha escuchado frecuentemente, es que el SNI se presta al establecimiento de grupos de amigos que comparten deshonestamente las publicaciones y no grupos de trabajo, algo así como todo un sistema clientelar tanto en la producción de

trabajo como en los procesos de evaluación. También se critica que cree un estado de ansiedad en el investigador, quien está obligado a demostrar continuamente su capacidad en plazos relativamente cortos. Cada vez que va a ser evaluado, al investigador le empieza una taquicardia absoluta porque no sabe si lo van a bajar de nivel, a sacar del SNI, o qué va a ocurrir. Asimismo, se escucha que el SNI favorece al investigador establecido y la centralización de la ciencia geográficamente y por instituciones.

Sin embargo, las reformas que se le han realizado a lo largo del tiempo no favorecen la ampliación de la base de los miembros, ni tienden a estimular el desarrollo de los investigadores más jóvenes, y tampoco se han aumentado los montos de los estímulos. El incremento de los requisitos de ingreso para los candidatos a investigador en la última modificación, se solicita el grado de doctor o producción equivalente, lo que reforzó la disminución de esta categoría que viene acusándose desde 1992, e indica que se está desalentando la carrera de investigador. La categoría de candidato sigue siendo problemática, ya que solo una muy pequeña proporción de quienes se inscriben en ella llegan a constituirse como investigadores y permanecen en el sistema; la mayoría simplemente aprovecha el estímulo económico mientras cursaba su doctorado. En cuanto al monto real de los estímulos, no parece probable que puedan incrementarse en el corto plazo; el SNI consume ya cerca del 20% del presupuesto total del CONACYT.

Los investigadores sociales, de la conducta y humanísticos encuentran en las instituciones públicas sus sitios naturales de adscripción; sin embargo, ello ha implicado, tras varios decenios de políticas de austeridad e incluso adelgazamiento de los presupuestos públicos, prácticamente un nulo crecimiento de las plantas de investigadores, y un consecuente envejecimiento de los académicos actuales, así como un nulo apoyo para el trabajo de investigación por no ser redituable en términos técnicos. En el campo de las ciencias sociales, las humanidades y las ciencias de la conducta constituye un especial desafío el rejuvenecer el promedio de edad de los investigadores.

El SNI no es solo un organismo que evalúa y certifica a investigadores individuales, sino una pieza central de la política científica y tecnológica nacional. Proyecta su influencia sobre la calidad de los programas de posgrado y de las instituciones, la calidad de los pro-

yectos aprobados y financiados, el nivel de las revistas científicas, las prioridades en la asignación de becas, las relaciones académicas con otros países y el concepto mismo de lo que entienden las universidades por excelencia académica. Inclusive el SNI influye en la manera como se percibe y se enseña la ciencia en el conjunto del sistema educativo, en el surgimiento de vocaciones de jóvenes a la investigación y en la cultura científica de toda la población (Observatorio Ciudadano de Educación, 25 de junio 1999).

Por lo tanto, como pieza estratégica de la política, lo que esto ha venido generando es un proceso silencioso o simbólico de violencia entre los investigadores debido a sus procesos de segmentación e individuación con base en los criterios meritocráticos de las evaluaciones, que no evidencian más que las formas corruptas y clientelares a las que han entrado los investigadores para seguir publicando tan frecuentemente, que parece algo extraordinario, tanto en los recursos como en la producción, como diría el Foro Consultivo en el 2005.

Así se advierte, en cuanto a la evaluación que algunas comisiones, que solamente se evalúan algunos aspectos del trabajo científico. El resultado produce frecuentes reclamos que no ayudan a mantener la cohesión de la comunidad, y revelan que con frecuencia se han cometido omisiones e injusticias. El proceso de evaluación tiene otras características indeseables que obligan a revisarlo (Foro Consultivo Científico y Tecnológico y Academia Mexicana de Ciencias, 2005).

En términos de la estratificación del profesorado, si se mira en su conjunto al profesorado de la educación superior mexicana, incluyendo a los investigadores que tanto en las IES como en otros centros desarrollan actividades científicas y docentes, los que forman parte del SNI constituyen un estamento privilegiado (Álvarez-Mendiola, 2010).

Sin juzgar el mérito de estos investigadores, solo por su pertenencia al SNI, supone que tienen privilegios que el SNI confiere en términos monetarios y simbólicos, exacerban las brechas entre los académicos, entre quienes se dedican a la investigación, que son profesores de tiempo completo generalmente con baja carga docente y atención de alumnos focalizada en los pequeños grupos de los últimos semestres de la licenciatura y los posgrados (único espacio en el que el vínculo

investigación-docencia puede ser orgánico), y quienes se dedican a la docencia, ya sean profesores de tiempo completo o por horas, encargados de la enseñanza masificada.

Por otro lado, aunque ha disminuido, se mantiene una importante brecha entre los profesores de las instituciones de la Ciudad de México y los de las entidades federativas, generalmente con menores condiciones de trabajo e ingresos más bajos. El carácter estamental de la pertenencia al SNI se refuerza, adicionalmente, con el hecho de que el estímulo que reciben sus miembros no genera impuestos ni se declara ante la autoridad impositiva. Así, el SNI produce el efecto de sobrevalorar la profesión de investigador.

Quienes logran ingresar al SNI ganarán más dinero y prestigio que quienes no ingresan. Los profesores que se dedican a la enseñanza tienen una gran desventaja pues no existe –ni debería de existir– una suerte de Sistema Nacional de Docentes; como sí existe, por ejemplo, para los creadores. Investigar es una actividad profesional como cualquier otra, de suma importancia sin duda, pero no hay ningún argumento razonable que pueda ponerla por encima de otras tan significativas como la de enseñar o producir.

Reconocer que la investigación debe de tener un estatus semejante al de otras actividades ligadas al mundo académico ayudaría a reducir la brecha tan marcadamente grande entre investigadores y docentes. Reconocido esto, los mecanismos de valoración de las diversas funciones se verían reforzados con criterios diferenciados, de manera que el reconocimiento de la especificidad estaría acompañado de evaluaciones estrictas.

El afianzamiento del segmento de investigadores que pertenecen al SNI no puede ocultar el hecho de que existen muchos más académicos que realizan actividades de investigación pero cuyo número y quehacer se ignora. Es de suponer que esos académicos requieren también de una forma de ser reconocidos, evaluados y, si es el caso, incentivados o más bien de gozar de un salario digno. En todo caso, no es posible sostener que los miembros del SNI realizan toda la investigación y, en ese sentido, tal vez el SNI se trate de una inversión muy alta que no expresa realmente toda la actividad de investigación que se genera en México.

En particular, el Foro Consultivo ya indicaba en el 2005 el injusto reclamo de los investigadores acerca de que con frecuencia

se califican ciertos “productos acumulados”, y no el impacto del científico o su producción reciente, lo que es indebidamente percibido como la transformación del sistema en un organismo *escalafonario*. Posiblemente, la falta de transparencia inherente al propio proceso de evaluación por pares anime ese malestar. Es de advertir que lo incorrecto es la discrecionalidad en el proceso de evaluación que favorece a algunos y que pone en desventaja otros, que no parecen satisfacer a cabalidad los criterios publicados de producción científica y tecnológica. Parece ser que otro aspecto limitante de los criterios de admisión y promoción, es el poco valor que se le asigna a los trabajos grupales y multidisciplinarios, y que es contradictorio con otros programas de estímulos como es el PROED.

Entonces, es a lo largo de más de dos décadas de existencia del SNI que se ha incrementado la inequidad para evaluar por igual a todos los científicos, ya que dependen de las facilidades para la investigación que ofrezca la institución en la que trabajan. Algunas instituciones públicas cuentan con facilidades adecuadas para la investigación; otras, lo tienen en menor medida; y, finalmente, existe un tercer grupo constituido por establecimientos de educación superior en los que la investigación es una actividad de interés secundario, para la que existen muy pocos mecanismos de apoyo, especialmente para las ciencias sociales o humanas.

Es bien conocido que el SNI fue un intento del Estado por resolver temporalmente un grave problema social y económico que sigue vigente: el de los sueldos miserables de los trabajadores académicos e intelectuales. La crisis económica de principios de los ochenta amenazaba con la desintegración completa de la comunidad científica mexicana; pero, como el Estado no podía igualar las remuneraciones de los investigadores con las de los diputados o gerentes de bancos, sin desencadenar el fenómeno “domino” en todos los trabajadores sindicalizados, inventó los “estímulos” por productividad, que no aumentan el sueldo base (desaparecen con la jubilación) y que en su momento fueron como un salvavidas para los científicos. Los “estímulos” se convirtieron de inmediato en parte indispensable del presupuesto básico familiar de los investigadores, en lugar de ser un premio adicional a sus esfuerzos (Pérez-Tamayo en Foro Consultivo, 2005).

En este sentido, el sistema ha servido como justificación para no incrementar el salario real de los investigadores, dejando fuera la posibilidad de aumentos a prestaciones y condiciones de retiro. Entonces, se deja claro que ningún sistema, incluyendo el SNI, puede resolver los problemas económicos de todos los investigadores del país, y menos, de todos los rezagos del desarrollo de la investigación científica y tecnológica. Para esto, se necesita una política de Estado consistente en por lo menos invertir más dinero, como lo que representa el 1.5% del PIB, y, por supuesto, tiempo.

Por si fuera poco, el CONACYT desvía la atención de los problemas reales, poniendo la membresía en el SNI como un requisito para acceder a otros escasos apoyos económicos, a través del Programa Integral de Fortalecimiento del Posgrado y de las convocatorias de Proyectos de Investigación. Esto, a su vez, provoca que las universidades acepten las reglas de juego y establezcan la pertenencia al SNI como un pasaporte de acceso a altos niveles de becas (los cuales constituyen la mayor parte de los ingresos), así como a los apoyos mediante proyectos internos de investigación, acaso ¿esto no es una violencia abierta para instituciones y para investigadores y académicos que se dedican a la investigación y hasta para las propias universidades públicas?

En este sentido, el SNI ha contribuido a fortalecer una política educativa y científica centrada en la evaluación de indicadores no en la calidad de los procesos y de sus resultados, o en la productividad medida a través de la cantidad de productos exigidos, principalmente en los niveles de candidatos y de nivel i. Los criterios cualitativos, por su parte, han recibido críticas, en particular porque hay sospechas de que su aplicación es susceptible de variar en función de los tiempos, del tamaño y de las características de los grupos a los cuales están destinados. Algunos especialistas en particular han indicado que los procesos de evaluación en relación a la productividad fueron más benignos para los miembros de mayor edad del SNI que para los más jóvenes, conforme al principio de competición interna cuya intensidad se incrementó. También notaron que los efectos punitivos del SNI (en términos de expulsión del sistema o de retrogradación entre una categoría y la anterior, por falta de productividad suficiente) son marcadamente superiores en las categorías de candidato y de nivel i que de nivel iii, independientemente de los perfiles de las curvas de productividad.

Existen numerosos cuellos de botella dentro del sistema; entre estos destacan, por un lado, las inequidades de género y, por el otro, los problemas de movilidad dentro del sistema. En particular en el nivel i, donde gravemente los investigadores resultan expulsados del sistema y donde la proporción de candidatos respecto del nivel i es preocupantemente baja, y la base para una posible expansión es muy pequeña. La escasa movilidad entre nivel i y ii también resulta problemática, pero, finalmente, no significa que los investigadores tengan que abandonar el sistema, como sucede en el primer caso.

Didou y Gérard (2010) prueban que las mujeres presentan apenas el 39 por ciento de los miembros del SNI (5,064 mujeres y 10,389 hombres). Adicionalmente existe el problema de la progresión entre un nivel y otro, puesto que la presencia de las mujeres definitivamente se ve debilitada conforme se pasa de un nivel a otro: ellas representan 39 por ciento de los candidatos, pero su proporción baja a 34.6 por ciento en el nivel i, a 28.5 por ciento en el ii y se llega al punto de solo representar 18.6 por ciento en el iii (Álvarez-Mendiola, 2010).

Para observar la segmentación entre los investigadores al interior del propio sistema, se consideran las cifras que el propio SNI reporta, en cuatro tópicos: el área, la categoría, la ubicación y el género. El recorrido en cifras por lustros desde el 2000 hasta el 2010, mantiene un crecimiento diverso; mientras que entre el año 2000 y el 2005 se incorporan 69 investigadores por año en promedio para el área i, para el área iv disminuye en 20 investigadores anuales y crece en 205 investigadores por año en el área v. Para los años 2005 y 2010, se incorporan al sistema 84 investigadores por año (en promedio) en el área iii, y 249 en el área v.

En cuanto a las categorías, es de llamar la atención que entre el 2000 y el 2005 la categoría i crece en promedio 316 investigadores por año, mientras que entre 2005 y 2010 casi se duplica a 608 investigadores por año, en promedio. En las otras categorías, mientras que entre el primer lustro del 2000 crece la categoría iii y ii en 155, para el segundo lustro, la categoría ii crece en 223 investigadores por año, la iii solo 91 en promedio, lo que corrobora las críticas antes expuestas.

En cuanto a ubicación, la incorporación de investigadores del Distrito Federal en el primer lustro es de 256 anualmente en pro-

medio, y en el segundo lustro 277; mientras que los investigadores que se incorporan de todos los demás estados de la República, que son 31, en el primer lustro es de 431 y 861 en el segundo lustro; en promedio, si estas cifras las dividimos entre los 31 estados quedaría en 14 y 27 investigadores por entidad (en promedio anual), nunca comparable con el Distrito Federal que mantiene una proporción mucho mayor.

Y respecto al género, en el primer lustro aumentan 480 investigadores hombres anualmente (en promedio) mientras que las investigadoras crecen un poco menos de la mitad de esa cantidad, es decir, solo 192 mujeres, dos y medio investigadores hombres por una investigadora mujer; para el segundo lustro, los investigadores aumentan en 702 por año en promedio, y las mujeres 487, la relación en estos años es de uno y medio aproximadamente (Estadísticas Básicas SNI/CONACYT, 2010).

Aunque los datos reportados tienen sus limitaciones, nos da una idea general de la segmentación de los investigadores al interior del Sistema Nacional, ahora habría que imaginar la diferenciación en referencia de todos aquellos que no logran ingresar al sistema aun cuando tengan los merecimientos de productividad y trabajo en las Instituciones de Educación Superior, ¿acaso no es una violencia callada pero sistemática respecto al trabajo de los académicos, profesores e investigadores?, pues ahora, algunos son de primera, segunda, tercera y hasta cuarta categoría en términos del discurso de calidad, en términos de política pública.

PARA NO CONCLUIR

Pero para pensar en una propuesta de futuro para la educación y para la universidad, que sea distinta a ese *performance* y a esa violencia sistemática, se requiere pensar en el proyecto social o de nación que tiene que ver necesariamente con cómo concebir el trabajo. En este sentido es necesario replantear el problema del desempleo, el subempleo, la pobreza, y la pauperización creciente de la población, que se convierte en caldo de cultivo del narcotráfico; por lo que se necesita pensar en términos de luchas, conflictos y tendencias de tipo ideológico, social y político que impliquen la participación de la sociedad, no solo de forma coyuntural, pues tiene que ver con la contradicción de los procesos

de acumulación del excedente y su reproducción que ha venido afectando a los más pobres, sino en general, de toda la población, debido a la exclusión y explotación que se genera y se expresa contradictoriamente en guerras de baja o alta intensidad, y en las crisis del ambiente por el agotamiento y destrucción de los recursos naturales y de los energéticos nacionales, ¿acaso esto no habla de una violencia callada pero sistemática?

Entonces, el proyecto social o de nación tendrá que considerar la participación activa de la sociedad para construir otra forma de ingresar o producir trabajo, que a su vez se convierta en una lucha contra la explotación, la marginación y la exclusión, en una participación desde abajo y no desde discursos ideológicos políticos que sirven para contener y controlar a la población con promesas mesiánicas o con amenazas mayores que hacen que los ciudadanos dejen de pensar en vivir en una sociedad más equitativa. Pensar, como la violencia genera y reproduce las formas del derecho que con base en este descalifican a todos aquellos que intentan la transformación de todas esas injusticias, segmentaciones y violencias legítima y de origen; así la despolitización creciente, cuyo fin es la individualización para sobrevivir, se impone en la cotidianidad, y se hace necesario revisar a profundidad y comprender el sentido mismo de la violencia y no quedarse con los fenómenos en la superficie, como es la violencia personal como el *bullying*, que si bien son reflejo de esa violencia fundante en ocasiones dispersa e impide ver el fenómeno como totalidad.

REFERENCIAS

- Acosta-Silva, Adrián. (2009). *Príncipes, burócratas y gerentes. El gobierno de las universidades públicas en México*. México: ANUIES.
- Álvarez-Mendiola, Germán. (2010). *Los efectos indeseados del SNI y la necesidad de transformación*. México: CINVESTAV, IPN.
- Arendt, Hannah. (1998). *La condición humana*. México: Paidós.
- Aziz Nassif, Alberto y Alonso, Jorge. (2009). *México: una democracia vulnerada*. México: Ciesas/Porrúa.
- Banco de México. (1995). *Informe anual 1994*. México: Banco de México.

- Banco de México. (1996). *Informe anual 1995*. México: Banco de México.
- Banco de México. (1999). *Informe anual 1998*. México: Banco de México.
- Benjamin, Walter. (1995). *Para una crítica de la violencia*. Buenos Aires: Leviatán.
- Bobbio, Norberto (1981). “Política”, en Bobbio, Norberto, *et. al. Diccionario de política*. México, Siglo XXI.
- Clementi, Hebe. (1995). Introducción. En Walter Benjamin. *Para una crítica de la violencia*. Buenos Aires: Leviatán.
- CONACYT. (2010). *Estadísticas básicas*. México: SNI/CONACYT.
- CONEVAL. (2007). *Informe 03 de febrero del 2007*. México: CONEVAL.
- Engels, Friedrich. (s.f.). El origen de la familia, la propiedad privada y el Estado. En Friedrich Engels. *Obras escogidas*. Moscú: Editorial Progreso.
- Foro Consultivo Científico y Tecnológico y Academia Mexicana de Ciencias, (2005), *Una reflexión sobre el Sistema Nacional de Investigadores a 20 años de su creación*. México.
- Freud, Sigmon. (1999). *El malestar de la cultura*. Madrid: Alianza.
- Gil-Antón, Manuel. (2009). *Cobertura de la educación superior en México*. México: ANUIES.
- Gramsci, Antonio. (1998). *La política y el Estado moderno*. Buenos Aires: Fontamara.
- Habermas, Jürgen. (1993). *Teoría y Práxis*. México: REI.
- Hobbes, Thomas. (1984). *Leviatán I y II*. España: Sarpe.
- Lenin. (1980). *El Estado y la revolución*. En Lenin. *Obras escogidas*. Moscú: Editorial Progreso.
- López-González, Teresa S. (2007). El carácter inestable del crédito y la intervención del Banco Central en el enfoque de Ralph G. Hawtrey: lecciones de política monetaria para México. En María Guadalupe Mántey de Anguiano. *Políticas macroeconómicas para países en desarrollo*. México: UNAM/Porrúa.
- Lorenz, Konrad. (2003). *Sobre la agresión*. México. Siglo XXI.
- Mántey de Anguiano, María Guadalupe y Ornah-Levy-Orlik, Noemí. (2007). Banco Central en el enfoque de Ralph G Hawtrey: lecciones de política monetaria para México.

- Políticas macroeconómicas para países en desarrollo*. México: UNAM/FES Acatlán/Porrúa.
- Maquiavelo, Nicolás. (1971). *El Príncipe. Comentado por Napoleón Bonaparte, seguido del Anti Maquiavelo de Federico II, corregido por Voltaire*. Madrid: Imprenta Sáez-Hierbabuena.
- Observatorio Ciudadano de la Educación* . (25 de junio de 1999).
Obtenido de
http://observatorio.org/comunicados/comun011_2.html
- Pérez Tamayo, Ruy (2005). “Reflexiones sobre el sistema nacional de investigadores”, en Una reflexión sobre el Sistema Nacional de Investigadores a 20 años de su creación. México, El Foro Consultivo Científico y Tecnológico y la Academia Mexicana de Ciencias.
- Timbergen, Nikolaas. (1989). *El estudio del instinto*. México. Siglo XXI.
- Valdivia, Luis Miguel (1987). *Problemática en México y América Latina. Políticas Estatales en Materia Educativa*. México: SENTE.

EL DISCURSO DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS DE LA TEORÍA A LA IDEOLOGÍA

Maximiliano Valle-Cruz*

Resumen

Para examinar la violencia en las instituciones de educación superior, el trabajo sostiene que siendo la violencia expresión fenoménica de relaciones sociales contradictorias, que implican el ejercicio del poder, es necesario reconstruir los conceptos de ideología en términos de las funciones de alienación, , para poder comprender la violencia como expresión de relaciones sociales deformadas –ya que en torno a esta existen diversas teorías–, y para discutir el concepto de políticas educativas en términos de un discurso legitimante, especializado, cuya pretensión es el dominio, donde los discursos teóricos se convierten en un discurso del poder: en una ideología. A partir de estos referentes se analizan las políticas educativas neoliberales y el tipo de violencia que promueven mediante el despliegue de una ideología, en la forma de un lenguaje particular que pretende imponer una única forma de comprender e interpretar la realidad educativa donde se reestructuran las relaciones de dominio con nuevas formas de regulación y control social sobre los sujetos de las instituciones educativas.

Palabras clave: Teorías de la violencia, ideología, discurso legitimante, dominación, política educativa

The discourse of educational policy: from theory to ideology

Abstract

The paper argues, to discuss violence in institutions of higher education, that violence being phenomenal expression of contradictory social relations involving the exercise of power, it is necessary to

*Maximiliano Valle-Cruz es sociólogo egresado de la UNAM y profesor-investigador adscrito al Cuerpo Académico de Educación y Políticas Educativas de la Universidad Autónoma del Estado de México. Entre sus publicaciones como autor y coautor están: La evaluación como racionalización en la universidad: estrategia de control y vigilancia. La universidad pública, pasado, presente y futuro.

reconstruct the concepts of ideology in terms of the functions of alienation, to understand violence as an expression of social relations distorted around-since there are diverse theories, violence, and discuss the concept of educational policies in terms of legitimizing, specialized discourse, whose aim is the domain where theoretical discourse becomes a discourse of power: an ideology. From these referents neoliberal educational policies and the type of violence promoted by the deployment of an ideology, in the form of a particular language that seeks to impose a single way to understand and interpret the educational reality where I analyzed restructure the domain relationships with new forms of social regulation and control over the subject of educational institutions.

Keywords: violence, educational policy.

INTRODUCCIÓN

Comenzamos con una interrogante: ¿cómo investigar las políticas educativas como un discurso, pero además, como un discurso que implica una violencia? Para tal efecto, en este ensayo se procede a discutir, primero, no el concepto de violencia, sino los supuestos epistemológicos de las teorías de la violencia, para poder articular el estudio de la violencia con una teoría de la ideología que permita entender las políticas educativas como un discurso en el que se expresa una estructura de coerción. Pero ello, también exige que se explicité qué entendemos por discurso.

Ordinariamente se habla de violencia refiriéndola a las expresiones que implican uso de la fuerza material; empero existe una larga tradición ya que, al examinar las formas de dominio político se ha advertido que, el dominio no puede descansar exclusivamente en el uso de la fuerza, sino que requiere de formas racionalizadas que se pueden expresar bajo las formas de una jurisdicción de las relaciones entre los sujetos, esto es: una tendencia progresiva a regular jurídicamente todos los ámbitos de la vida social que implica, siguiendo a Habermas, una constante “colonización del mundo de la vida”, (Habermas, 2008:522), fenómeno ya planteado por Weber bajo la perspectiva del desarrollo del derecho suponía la respuesta a exigencias concretas de las clases sociales, pero aso-

ciada a la conformación de la burocracia, pues lo que está en juego es la legitimidad de la dominación, (Weber, 2008:172, 653), empero, Habermas produce un desarrollo más profundo de esa situación al insistir en los modos en que es colonizado el mundo de la vida (Habermas, 1991:14-73). Sin embargo, para volver a replantear el problema es necesario recuperar el planteamiento de Marx respecto al modo en que el despliegue de una ideología está en conexión con las ideas que brotan de la actividad material de los hombres, de tal modo que opera como un proceso de ocultamiento o deformación de la conciencia respecto de la vida material –por tanto, constituye una violencia– ya que:

(...) en toda ideología los hombres y sus relaciones aparecen invertidos como en una cámara oscura, este fenómeno responde a su proceso histórico de vida, pero además, esa ideología reposa en la producción de las ideas y representaciones, de la conciencia, [donde esa producción de ideas y representaciones] aparece al principio directamente entrelazada con la actividad material y el comercio de los hombres, como el lenguaje de la vida real (Marx, 1994:40).

Así lo que puede advertirse es que la ideología se manifiesta como un discurso que se expresa en un lenguaje peculiar que, o bien gesta un determinado consenso entre los dominados respecto a la dirección política que ejercen los dominadores, en el sentido de Gramsci de cómo se articulan dos planos: el “de la «sociedad civil», o sea, del conjunto de organismos vulgarmente llamados «privados» y el de la «sociedad política o Estado»” con las funciones “de «hegemonía» que el grupo dominante ejerce en toda la sociedad y a la de «dominio directo» o mando, que se expresa en el Estado y en el gobierno «jurídico»”, articulación que es mediada por los intelectuales con el fin de lograr el consentimiento «espontáneo», dado por las grandes masas de la población a la orientación impresa a la vida social por el grupo dominante fundamental, consentimiento que nace «históricamente» del prestigio (y, por tanto, de la confianza) que el grupo dominante –o las instituciones que sirven para el dominio–, obtiene de su posición y de su función en el mundo de la producción (Gramsci, 2005:394); pero no hay que olvidar que tal dominio se encarna en el Estado:

...como organismo propio de un grupo, destinado a crear condiciones favorables a la máxima expansión de ese grupo; pero ese desarrollo y esa expansión se conciben y se presentan como la fuerza promotora de una expansión universal, de un desarrollo de todas las energías «nacionales», o sea: el grupo dominante se coordina concretamente con los intereses generales de los grupos subordinados, y la vida estatal se concibe como un continuo formarse y superarse de equilibrios inestables (dentro de la ley) entre los intereses del grupo fundamental y los de los grupos subordinados, equilibrios en los cuales los intereses del grupo dominante prevalecen (Gramsci, 2005: 415, 402).

O en otros casos este dominio sirve para justificar un determinado orden económico y político como el único adecuado para superar las desigualdades existentes. Así, las formas de racionalización de la violencia se revelan como sistematizaciones de las relaciones de desigualdad y exclusión social que implican la elaboración de discursos que explican y justifican esas relaciones, pero que, al mismo tiempo, tornan opacos, invisibles, a los sujetos productores y portadores de esos discursos: lo que se nos presenta, de modo inmediato, son las instituciones y los discursos que las acompañan.

Por ello en esta investigación se parte de una interrogante, ¿cómo las políticas educativas constituyen un discurso del dominio que *se presenta como* fundado teóricamente, pero que descansa en una ideología legitimante? Aquí tenemos que entender la ideología legitimante como una expresión simbólica que procura presentar una concepción de realidad y un modo de intervenir en ella que es presentado como el único camino para superar las “insuficiencias” presentes, o heredadas.

Para desarrollar esa pregunta suponemos que las políticas educativas —en general las políticas públicas— expresan un discurso donde la comprensión de la realidad social a la que aluden se presenta como el resultado de una elaboración científica (investigación), que se expresa como diagnóstico a partir del cual se determinan una serie de problemas a superar para alcanzar un fin determinado, o bien, se justifican una serie de decisiones.

Por discurso entendemos, siguiendo a Habermas, una “argumentación al tipo de discurso en el que los participantes tematizan ciertas pretensiones de validez que se han vuelto objeto de disputa e intentan saldarlas y criticarlas con argumentos, que contienen razones... conectadas... con la pretensión de validez de un enunciado problematizado”, de allí que se puedan distinguir dos tipos de discurso: un discurso teórico donde lo racional se presenta como dominio cognitivo instrumental y, por tanto los enunciados están fundados y las actuaciones se presentan como eficientes respecto a las situaciones definidas como problemáticas; por otra parte, está el discurso práctico donde lo racional expresa un entendimiento recíproco que tiende a un acuerdo racionalmente, de allí que los enunciados juzgan situaciones respecto a cuestiones morales y de justicia. Sin embargo, bajo esta comprensión del discurso se desancla la cuestión relativa a que, esos discursos, al vincularse a contextos específicos de constitución de intereses, devienen en ideologías cuando sirven para ocultar, o deformar, las situaciones de injusticia.

Por ello, para examinar las políticas educativas como un discurso tenemos que indicar que existen, también, distintas posibilidades para su estudio, de las cuales solo referiré el modo en que Van Dijk, desde una perspectiva estructuralista concibe el análisis del discurso político, para concentrar la atención en el planteamiento de Habermas y en una recuperación del concepto de ideología como lo formula Marx y es reinterpretado por Ricoeur.

Para Van Dijk un análisis del discurso político que ofrezca una novedad tiene que homologarse con el análisis crítico del discurso, para poder concebirlo de la manera siguiente: “...el análisis del discurso crítico-político consiste especialmente en el estudio de las formas de reproducción del poder político, la dominación o el abuso de poder mediante el discurso político, incluyendo las diversas formas de resistencia o las muestras-de-poder contra tales formas de predominio del discurso. En particular, este tipo de análisis tiene que ver con las condiciones discursivas y las consecuencias de la desigualdad política y social que resulta de esta dominación”, (Van Dijk y Mendizábal, 1999:10), así comienza explorando el modo en que se considera el texto y el habla para definir el objeto de estudio, o lo dicho por los “actores o autores, los políticos”, de las instituciones, empero indica que esa forma de

concebir el objeto del discurso político poco de distingue de lo que se denomina “discurso educativo, legal o médico con los participantes respectivos”, de allí que propone reconocer a otros “participantes en el terreno de la política”, es decir, se requiere tener una concepción de ciencia política que incluya los “sucesos comunicativos” que se ubican en la “esfera pública” donde los “actores políticos [actúan] como participantes en acciones políticas como gobernar, ser ciudadanos, legislar, protestar, estar disconformes, o votar” donde esas “prácticas o acciones políticas sean a la vez prácticas discursivas [es decir, se concreten en] formas de texto y habla [con] implicaciones y funciones políticas” (Van Dijk y Mendizábal, 1999:13, 15). El problema que presenta la perspectiva de Van Dijk es que, al guiarse analíticamente, termina por imponer una forma de racionalidad teleológica al análisis del discurso, ya que al integrar “los contextos y los textos políticos con los eventos políticos” señala que esa relación “puede ser caracterizada en términos más abstractos como cumplir metas y fines políticos específicos, tales como elaborar o influir decisiones políticas que las decisiones pertenezcan a la acción conjunto, la distribución de recursos sociales, el establecimiento o cambio de normas, regulaciones y leyes oficiales, etc.” (Van Dijk y Mendizábal, 1999:16). Allí deslinda “el discurso educativo, médico o corporativo, aun cuando sea público y afecte la vida de (muchos) ciudadanos, aquí no se le incluirá como formas del discurso político. Aunque podamos suscribirnos fácilmente a la muy conocida consigna feminista que lo personal es política, igualmente no tomaremos necesariamente todo el habla interpersonal (ni siquiera de género) como discurso político” (Van Dijk y Mendizábal, 1999:16-17), pues estos son considerados como discursos con posibles efectos políticos.

Un aspecto que es de destacar en Van Dijk se refiere al papel que tienen los valores políticos como libertad, igualdad, solidaridad, tolerancia ya que permiten organizar “las actitudes e ideologías políticas específicas”, al mismo tiempo que dota a los grupos sociales de un modo de definirse a sí mismos y sus metas desde los valores que pregonen, de allí que puedan identificar a grupos dominados y dominantes, pues para estos últimos son relevantes los valores de “armonía, sumisión, o simpatía”, así las ideologías políticas definen un sistema de creencias “que subyacen y organi-

zan las representaciones sociales compartidas de los grupos y sus miembros” (Van Dijk y Mendizábal, 1999:20-21); sin embargo, ese modo de conceptualizar la ideología política, solo pone de relieve que, como sistema de creencias son “valores pertinentes y mantienen actitudes específicas acerca de las propiedades (como el poder, la igualdad, etc.) que caracterizan al sistema” (Van Dijk y Mendizábal, 1999:21). La limitación del planteamiento de Van Dijk es que procura aislar, autonomizar, como un objeto de estudio específico al análisis del discurso político en términos exclusivos de las formas de comunicación que se producen en contextos, textos, eventos políticos y actores que actúan en la esfera pública donde cada actor queda ubicado por el lugar que ocupa dentro del sistema político, de allí que su planteamiento se concentre en la dilucidación de una racionalidad teleológica donde la ideología política permite identificar las relaciones entre grupos, ya que la concibe como un sistema de creencias y valores, pero quedan en suspenso la constitución de situaciones de intereses materiales como fundamento de las creencias y valores que expresan los distintos grupos sociales.

Ante ello, como lo que nos proponemos es aclarar el modo en que las políticas educativas constituyen un discurso del dominio, resulta pertinente proceder siguiendo a Habermas, cuando establece que existen deformaciones en la comunicación cuando se sigue una acción estratégica, como ocurre en el ámbito de la política, pero a diferencia de este autor, seguimos el planteamiento de Marx respecto a que lo que ocurre es una “inversión de la realidad” en la medida que la realidad social –sus contradicciones– son ideologizadas, situación que Habermas ha replanteado en términos de cómo la ciencia y la técnica se convierten en ideología cuando tienden a legitimar las desigualdades sociales, las injusticias. Ciertamente el planteamiento de Habermas supone que el capitalismo tardío se caracteriza por la contención de los antagonismos de clase, mediante la integración de los asalariados a la lógica del capital ofreciéndoles compensaciones sociales a través del Estado lo cual pondría en suspenso la teoría de la lucha de clases, de allí que, por una parte se tendría que desplazar la crítica ideológica por una crítica del deterioro cultural y la consecuente fragmentación de la conciencia, y por otra parte, obligaría a entender, a abandonar la explicación de la pauperización de los trabajado-

res a partir de los procesos de explotación en la medida que el sistema capitalista depende menos del trabajo vivo (Habermas, 1987).

Bajo esas premisas se puede reconsiderar el planteamiento ya realizado por Foucault respecto a la relación existente entre saber y poder en una sociedad en la que se impone la disciplina de los cuerpos y las conciencias, para lo cual se elaboran los discursos teóricos que se vinculan al poder para poder efectuar las operaciones de control y vigilancia, de tal modo que el discurso teórico, podemos decir, se transforma en un discurso específico adherido a las estructuras burocráticas de la organización empresarial y política, es decir, emerge un discurso especializado cuya pretensión es el dominio de cara a una organización de la producción y social específica. Precisamente, la adhesión del discurso teórico a las estructuras burocráticas, producen una deformación sistemática de la comunicación, presente en los *discursos científicos institucionalizados* —es decir, aquellos que se expresan en las políticas públicas— pues su finalidad, como sostiene Foucault es articular el saber y el poder con fines de control del cuerpo como un dispositivo que permite la regulación social, pues en ellos:

(...) se articulan los efectos de determinado tipo de poder y la referencia de un saber, el engranaje por el cual las relaciones de saber dan lugar a un saber posible, y el saber prolonga y refuerza los efectos del poder. Sobre esa realidad-referencia se han construido conceptos diversos y se han delimitado campos de análisis: psique, subjetividad, personalidad, conciencia, etc.; sobre ella se han edificado técnicas y discursos científicos... Pero no hay que engañarse: no se ha sustituido el alma, la ilusión de los teólogos, por un hombre real. El hombre de que se nos habla y se nos invita a liberar es ya en sí un efecto de un sometimiento mucho más profundo que él mismo [y añade distinguiendo las ciencias de la naturaleza de las ciencias del hombre]. El gran conocimiento empírico que ha recubierto las cosas del mundo y las ha transcrito en la ordenación de un discurso indefinido que comprueba, describe y establece los “hechos”... tiene sin duda su modelo operatorio en la Inquisición... Ahora bien, lo que esa investigación político-jurídica, administrativa y criminal, religiosa y laica fue para las ciencias de la naturaleza, el análisis disciplinario lo ha sido para las ciencias del hombre. Estas ciencias... tie-

nen su matriz técnica en la minuciosa reparona y aviesa de las disciplinas y de sus investigaciones (Foucault, 1996:36,228).

Así, pues en los discursos institucionalizados, tanto de las ciencias naturales como de las ciencias humanas, Foucault advierte la constitución y el reforzamiento de relaciones de poder, por más que las ciencias humanas se hayan distanciado del “procedimiento inquisitorial” mediante técnicas de investigación empírica (tests, interrogatorios, conversaciones, consultas), y añade que: “...no hay que engañarse; estas técnicas no hacen sino remitir a los individuos de una instancia disciplinaria a otra, y reproducen, en una forma concentrada o formalizada, el esquema de saber-poder propio de toda disciplina” (Foucault, 1996:229).

El planteamiento de Foucault nos lleva a intentar producir un discurso distinto, nuevo, a los discursos institucionalizados, puesto que en ellos ve a una sociedad constituida por relaciones de poder, por ello llega a afirmar: “No hay ejercicio de poder posible sin una cierta economía de los discursos de verdad que funcionen en, y a partir de esta pareja” (Foucault, 1991:139-140). En suma, los discursos científicos vinculados al poder, instauran formas de argumentación que operan bajo una idea de verdad unilateral, de allí que sea necesario proceder a su comprensión, y desmontaje, para producir otro discurso que, en el caso que nos ocupa, se trata de advertir cómo esos discursos, al transitar del planteamiento teórico a la justificación de un orden económico y político –como ocurre en las políticas públicas– instaura formas específicas de violencia hacia los destinatarios de tales políticas.

Sin embargo, al planteamiento de Foucault habría que replantearlo en la manera en que se asocia saber y poder, en cuanto se restringe a una de las modalidades en que el saber es transformado en una tecnología del dominio, en un discurso del poder; lo que es preciso recuperar es la relación entre saber y racionalidad para poder llegar a entender el proceso mediante el cual el discurso teórico se convierte en un discurso del poder: en una ideología.

Con Habermas se puede indicar que, al replantear el problema en términos de saber y racionalidad nos encontramos con la cuestión de dilucidar si una emisión discursiva tiene que fundamentarse, o de qué modo se fundamenta cuando lo hace. Esta cuestión es dilucidada por Habermas ilustrando lo que supone la acción

comunicativa, a diferencia de la acción teológica, pues en la primera se procede mediante una afirmación u opinión, en tanto que en la segunda se alude a una acción ejecutada; en ambos casos es posible proceder mediante la crítica respecto a la verdad de una afirmación u opinión —realizada o emitida— sobre algo que ocurre en el mundo objetivo, así como de las posibilidades de éxito de una acción ejecutada que tendría lugar en el mismo mundo objetivo; lo que no hay que olvidar es que ambas formas de la acción se ponen de manifiesto de manera simbólica, de allí, entonces, que la racionalidad que implican es susceptible de crítica a partir de sus pretensiones de validez, en tanto que exigen modos peculiares de fundamentación. Pero justamente, al señalar esta situación es que se advierte que toda elaboración discursiva implica la relación entre sujetos capaces de lenguaje, habla y acción que actúan en contextos históricos sociales concretos.

En este punto es necesario recurrir a la distinción que hace Habermas entre discurso teórico y discurso práctico. En el primero lo racional se expresa como dominio cognitivo-instrumental que se despliega en enunciados fundados y actuaciones eficientes que llevan a procesos de aprendizaje a partir de equivocaciones, de la refutación de hipótesis y de los resultados obtenidos en las intervenciones en el mundo, de allí que, en los discursos teóricos las situaciones problemáticas son las que ponen en tensión las pretensiones de validez. En cambio en el discurso práctico se juzgan situaciones en torno a las cuestiones morales y de justicia, de tal modo que la racionalidad de la acción se valora en términos del entendimiento mutuo y el acuerdo racionalmente alcanzado, lo que pone en tensión las pretensiones de validez es la integridad procedimental.

En este punto es que, siguiendo a Habermas podemos avanzar a una enunciación de lo que se entiende por discurso, cuando asevera que: “llamamos argumentación al tipo de discurso en el que los participantes tematizan ciertas pretensiones de validez que se han vuelto objeto de disputa e intentan saldarlas y criticarlas con argumentos. Un argumento contiene razones que están conectadas de forma sistemática con la pretensión de validez de un enunciado problematizado” (Habermas, 2008a:38). Pero con esto pasamos de una comprensión de la acción comunicativa, en cuanto interacción entre sujetos de un modo inicial, o primaria, a una forma de interacción de un orden superior (Habermas, 1989:121),

donde la teoría de la acción comunicativa es ampliada a “sujetos de gran formato” o colectivos podemos decir. Asimismo, con Habermas se plantea el análisis del discurso a partir de las formas de argumentación y sus correspondientes pretensiones de validez. De allí que, entonces el discurso, para Habermas, constituye una forma de problematizar pretensiones de validez (Habermas, 1985:78), donde lo que se examina son: las razones que fundamentan las pretensiones de validez, como ocurre en el discurso teórico; las razones que fundamentan la corrección de una acción o una norma de acción, como se procede en el discurso práctico; en tanto la inteligibilidad de la acción, en cuanto pretensión, únicamente es una condición para que exista comunicación y es a lo que Habermas denomina discurso explicativo y supone, también, un reconocimiento recíproco de las pretensiones de validez; en tanto que la veracidad de una acción, como pretensión, nos dirá Habermas, no se dirime discursivamente sino en las propias acciones, es allí donde se expresa la sinceridad de los actos de habla (Habermas, 1987). Lo que causa cierta duda es que para Habermas el discurso siempre procede como “una situación ideal de habla” (Habermas, 1989:153) en que se dirimen pretensiones de validez, cuando en los contextos histórico-sociales concretos esas pretensiones de validez quedan aunadas a la justificación de intereses específicos de grupos y clases sociales.

Cabe señalar que Habermas, también ofrece una clasificación de las pretensiones de validez vinculándolas a los actos de habla, por una parte y a dos formas de crítica, del modo siguiente:

- 1) Acto de habla constatativo (afirmar, narrar, referir, explicar, predecir, negar, impugnar), el hablante pretende que su enunciado es verdadero.
- 2) Acto de habla regulativo (mandatos, exigencias, amonestaciones, excusas, recomendaciones, consejos), el hablante pretende que lo enunciado sea correcto.
- 3) Acto de habla representativo (revelar, descubrir, admitir, ocultar, engañar, despistar, expresar), el hablante pretende que lo enunciado sea sincero o veraz.
- 4) Crítica estética: pretensión de adecuación a estándares de valor
- 5) Crítica terapéutica: enunciados expresivos: pretensión de veracidad o sinceridad

En tanto que la inteligibilidad se presenta como el reconocimiento recíproco de pretensiones de validez. (Habermas, 1985).

A partir de lo anterior, podemos avanzar hacia una distinción entre lo que son los discursos teóricos, los discursos prácticos y los discursos del poder como una argumentación que pretende fundarse en un presunto saber (históricamente ese saber se ha modificado) que legitima las decisiones de la autoridad política constituida bajo argumentos que “desvían” la discusión de las constelaciones de intereses, de las contradicciones sociales efectivas, hacia un principio de autoridad de tal modo que, el discurso del poder se erige, y funda, ideologías legitimantes: es allí donde ubicamos el punto de inflexión en que el discurso del poder, propio de las instituciones políticas y económicas que organizan el dominio de clase en la sociedad, hacen del lenguaje que emplean su medio de imposición, de coacción para hacer admitir las pretensiones de dominio como pretensiones de validez respecto a la consideración de la realidad, de los problemas que la constituyen y del modo de superarlos de una manera unilateral.

A partir de lo anterior se puede plantear que la violencia que se expande con las políticas educativas consiste en la manera en que se despliega una ideología, en la forma de un lenguaje particular que pretende imponer una única forma de comprender e interpretar la realidad con el fin de mantener el dominio sobre las clases sociales subalternas mediante las instituciones políticas establecidas.

IDEOLOGÍA, DE LA DEFORMACIÓN DE LA REALIDAD AL BLOQUEO DE LA COMUNICACIÓN

Empecemos con Ricoeur, cuando sostiene que ideología y utopía se oponen y complementan para constituir “la imaginación social y cultural” (Ricoeur, 1994:45), pero el propósito de Ricoeur es mostrar que, tanto utopía como ideología están en la base de la construcción de las identidades y, por tanto, cumplen funciones de integración social. Empero Ricoeur, asume que, siguiendo a Marx y a Althusser, se puede advertir que la ideología tiene una función deformadora que se aplica como un criterio de demarcación entre lo real y lo ideológico (lo imaginario) (Ricoeur, 1994: 240), en tanto que al examinar a Althusser la ideología se opone a la ciencia; de

ambos autores, Ricoeur extrae la conclusión de que tanto la teoría como la ideología se sirven del lenguaje, de lo simbólico, pues llega a aseverar que “las llamadas causas reales nunca se manifiestan como tales en la existencia humana sino que siempre lo hacen en un modo simbólico. Y es este modo simbólico lo que queda secundariamente deformado” (Ricoeur, 1994: 174, 179): lo que se deforma no es la realidad, sino el lenguaje en que se expresa la realidad.

Ricoeur añade una tercera función a la ideología, extraída de los planteamientos de Max Weber y Geertz, que cumple una función legitimadora:

La ideología funciona para agregar cierta plusvalía a nuestra creencia a fin de que nuestra creencia pueda satisfacer los requerimientos de la autoridad. La idea marxista de la deformación tiene más sentido si decimos que la función de la ideología es siempre legitimar una pretensión de legitimidad, agregando un suplemento a nuestra espontánea creencia. La función de la ideología en esta fase consiste en llenar la brecha de credibilidad que existe en todos los sistemas de autoridad (Ricoeur, 1994: 213).

Siguiendo, pues el camino propuesto por Ricoeur, se llegan a examinar las funciones que se atribuyen a la ideología, las cuales concurren, finalmente, en la justificación de una autoridad, en tanto que la deformación que produce proviene del modo en que lo simbólico es deformado, en aras del mantenimiento de la integración social, lo cual hay que entender como mantenimiento – justificación– de un orden económico y político signado por relaciones de dominio.

Así, pues, en un camino más cercano a Marx, tenemos a Habermas que nos provee de una comprensión de la ideología como deformación sistemática de la comunicación entre los integrantes de una sociedad de clases (Habermas, 1975:44), lo cual equivale a sostener que lo que se produce es una pérdida del diálogo como base de sucesivas crisis de legitimación; aunque no habría que olvidar que, para Habermas el conocimiento científico tecnológico deviene en ideología cuando se pone al servicio de la justificación de situaciones de desigualdad (Habermas, 1996: 86 y ss.), lo cual supone que la ideología expresa un desanclaje entre fundamentación epistemológica y ética en el discurso, pero: ¿de dónde brota

la exigencia de una ideología? De manera fenoménica, en la medida que una ideología produce una conciencia invertida de la realidad, que se manifiesta en un lenguaje particular mediante el cual se racionalizan el conjunto de coacciones que pesan sobre las relaciones que establecen entre sí los seres humanos, donde el dominio directo se transmuta en consentimiento, la violencia tiende a instalarse en las formas de comunicación, que, en las sociedades capitalistas tiene su base material en la inversión que opera la relación capitalista, ya que:

hace su aparición asimismo la mistificación inherente a la *relación capitalista*. La facultad que el trabajo tiene de conservar el valor se presenta como facultad de autoconservación del capital; la facultad del trabajo de generar valor, como facultad de autovalorización del capital, y en conjunto, y por definición, el trabajo *objetivado* aparece como si utilizara al trabajo *vivo* (Marx, 2001:55).

Lo cual ya había planteado Marx como un proceso de extrañamiento de la propia actividad del trabajador que ocurre al profundizarse el proceso de “valorización del mundo de las cosas”:

Lo que este hecho expresa es, sencillamente, lo siguiente: el objeto producido por el trabajo, su producto, se enfrenta a él (el obrero) como *algo extraño*, como un *poder independiente* del productor. El producto del trabajo que se ha plasmado, materializado en un objeto, es la objetivación del trabajo. La realización del trabajo es su objetivación (Marx, 1968:75).

Esa escisión entre realización del trabajo y objetivación del mismo se convierte en el punto clave de la elaboración de las ideologías, puesto que lo que se trata de justificar es el modo en que se produce una pérdida en la realización del trabajo y, en consecuencia, una pérdida del objeto de trabajo que se convierte en poder sobre una parte de los hombres, los productores directos, de tal modo que el mismo trabajador “se comporta hacia el *producto de su trabajo* como hacia un objeto *ajeno*”. Por lo tanto, la base sobre la que emergen las ideologías es enteramente material, el proceso mismo de dominio político, el poder que se ejerce sobre los gobernados, tiene su fundamento en esos procesos mediante

los cuales la realización del trabajo se objetiva y se convierte en poder, es decir, en capacidad de disponer de los trabajadores y sus productos, la cual se ve amplificada por la extensión de la división del trabajo. Con esto lo que se quiere decir es que, si solo se considera a la ideología como una falsa conciencia se estaría en la situación que Marx cuestionaba a aquellos que sostenían que bastaba con modificar los pensamientos de los hombres para transformar sus vidas. Así, para entender las ideologías y el papel que cumplen, dirá Marx:

Las premisas de donde partimos no son bases arbitrarias, ni dogmas; son bases reales que nada más en la imaginación podemos abstraer. Son los individuos reales, su actividad y sus condiciones materiales de vida, tanto las que encontraron ya preparadas como las que crearon con su propio esfuerzo. Estas bases son, pues, comprobables por una vía puramente empírica (Marx, 1985:24).

Si bien, la ideología tiene una base material cuya raíz se encuentra en los modos en que se objetiva el trabajo y se convierte en un poder ajeno a los hombres, entonces, se puede interpretar que el anclaje de la ideología se realiza bajo determinadas condiciones materiales de existencia, las cuales operan en dos sentidos, uno en que se expresa lo ya constituido, lo objetivo (condiciones materiales ya existentes) y, otro, que se refiere a lo que los hombres construyen en cada época, en cada sociedad, lo subjetivo (condiciones producidas por su propia actividad). Situación que podemos interpretar como la constitución de un contexto de intereses, en la medida que se reconoce la división de los hombres en clases sociales con capacidad de actuar tanto sobre las condiciones que heredan como sobre las que ellas mismas forjan. De allí, entonces que pueda afirmarse que el problema de la ideología no consiste en crear una conciencia falsa, sino en producir un nexo de continuidad entre lo real (condiciones materiales de existencia) y su representación, entre la praxis y las concepciones que de ella se hacen los hombres para justificar una forma específica de alienación respecto a su actividad práctica que se les opone como un poder ajeno.

Así, lo que una ideología justifica, en primer lugar, es la *separación* —o extrañamiento— en que nos hallamos en nuestra propia actividad. En segundo lugar, sobre esa base se fundamenta el ejercicio del poder, como parte de determinadas condiciones materiales de existencia, que se presenta como la única forma posible de organización política de la sociedad, esto es, el concepto de ideología deriva hacia la idea de una clase gobernante, de una clase dominante que, en lo económico es resultado de la extensión de la división del trabajo y los intercambios basados en la gran industria (Marx, 1985:95-97). Condición material sobre la cual se erigen las concepciones teóricas de autonomía de lo político (del Estado, específicamente), ya sea en la versión liberal de un Estado por encima de los conflictos sociales, o como autonomía relativa del Estado respecto de las contradicciones de clases para mantener las condiciones capitalistas.

En esa inversión de la relación entre trabajo y capital se anuda todo el proceso de cosificación del sujeto pensante, hablante y actuante que aparece inmerso en un plexo de instituciones y sus discursos, de tal modo que pareciera que las distintas formas de violencia brotan de las estructuras sociales, de los discursos institucionalizados, y no de la manera en que están organizadas las relaciones entre el hombre y los productos de su trabajo, entre su actividad material y el conjunto de ideas y representaciones respecto de la misma. Pero semejante inversión de la realidad solo es posible en la medida que se expande la subsunción real del trabajo al capital, la cual permite liberar al capitalista:

(...) del trabajo directo y solo trabajo como *capitalista*, como supervisor y director del proceso: por así decirlo, que ejerza la función, dotada de voluntad y conciencia, del capital empeñado en su proceso de valorización. Esa ampliación de la escala constituye también la base real sobre la cual se alza el modo de producción específicamente capitalista en condiciones históricas por lo demás favorables, como por ejemplo las del siglo xvi, aunque desde luego puede aparecer de manera *esporádica* y sin enseñorearse de la sociedad, en puntos aislados, dentro de formas sociales más antiguas (Marx, 2001:57).

Marx abunda en la argumentación para señalar que, la subsunción formal del trabajo en el capital, surge directamente del proceso de intercambio de mercancías y solo cuando el comprador emerge como “poseedor de las condiciones de trabajo” el vendedor queda bajo la dependencia económica del comprador, o solo a merced de circunstancias políticas previas, esto es, solo cuando las condiciones objetivas y subjetivas de trabajo se enfrentan al productor directo como capital, como ajenas, se concreta la subsunción del trabajo en el capital; así pues, el proceso laboral puede mantenerse invariable “desde el punto de vista *tecnológico*”... solo que ahora como proceso laboral subordinado al capital. No obstante, en el proceso de producción mismo... se desarrollan 1) una relación económica de hegemonía y subordinación, puesto que es el capitalista quien consume la capacidad de trabajo, y por tanto la vigila y dirige, y 2) una gran continuidad e intensidad del trabajo y una economía mayor en el empleo de las condiciones de trabajo (Marx, 2001:61).

De esto se sigue que, si bien las ideologías tienen una base material, al orientarse hacia la justificación de un poder devenido de dicha base material, muestran una estructura de poder, es decir, el ejercicio de poder de una clase social sobre el conjunto de la sociedad, como queda claro cuando Marx sostiene que:

las ideas de la clase dominante son en cada época las ideas dominantes, es decir, la clase que ejerce el poder *material* en la sociedad, resulta al mismo tiempo la fuerza *espiritual* dominante. La clase que controla los medios de la producción material controla también los medios de producción intelectual, de tal manera, que en general las ideas de los que no disponen de los medios de producción intelectual son sometidas a las ideas de la clase dominante. Las ideas dominantes no son más que la expresión ideal de las relaciones materiales dominantes, o sea, las mismas relaciones materiales dominantes concebidas como ideas, es decir, la expresión de las relaciones que hacen de una clase determinada una clase dominante, en una palabra son las ideas de su dominio (Marx, 2001:64).

A partir de lo anterior se puede aseverar que la ideología, al expresar conceptualmente las relaciones materiales, tiene como cometido justificar idealmente el poder que ejerce la clase social

que detenta los medios de producción, situación que, de manera fáctica la constituye en la fuerza que gobierna y requiere fundamentar tanto las relaciones materiales como las relaciones de poder. Con ello se abren paso los temas de la hegemonía y la legitimidad. Pues si bien se puede afirmar que la base material del gobierno de una clase dominante descansa en la propiedad de los medios de producción ese solo hecho no explica la manera en que se mantiene en el poder conteniendo los embates de las clases dominadas y hasta aceptando el dominio, o bien como otras clases subalternas tendrían la posibilidad de acceder al poder. Tampoco el simple hecho de que una clase social disponga de los medios de producción le asegura el control sobre los “medios de producción intelectual”, pues aún queda por explicar cómo es que un interés dominante —que es un interés particular— se llega a constituir en una idea dominante, una idea rectora.

Hasta este momento podemos advertir que las ideologías se vinculan con dos ámbitos: por una parte justifican las diferencias y desigualdades de clases que emergen de un orden económico, y, por otra parte, justifican una forma de gobierno, un uso específico del poder político que reposa en la distinción entre gobernantes y gobernados. En ambos casos el Estado aparece como la instancia que contiene los potenciales de conflicto social mediante su transformación en derechos sociales que tienen su correlato en el intervencionismo estatal como mecanismo que corrige los desequilibrios económicos y sociales que dieron como resultado las políticas de bienestar social, la ampliación de la democracia representativa y la regulación estatal de la economía en las condiciones capitalistas.

En este caso Gramsci advierte que no se trata de:

(...) partir del punto de vista de que el Estado no «castiga»... y de que lucha solo contra la «peligrosidad» social. En realidad el Estado debe ser considerado como «educador» en cuanto tiende justamente a crear un nuevo tipo o nivel de civilización. Por el hecho de que se opera esencialmente sobre las fuerzas económicas, reorganizando y desarrollando el aparato de producción económica, innovando la estructura, no debe extraerse la conclusión de que los hechos de superestructura deben abandonarse a

sí mismos, a su desarrollo espontáneo, a una germinación casual y esporádica. El Estado, también en este campo, es un instrumento de «racionalización», de aceleración y taylorización, obra según un plan, urge, incita, solicita y «castiga» ya que una vez creadas las condiciones en las cuales es «posible» un determinado modo de vida, la «acción» o la omisión criminal deben tener una sanción punitiva, de importancia moral y no solo un juicio de peligrosidad genérica. El derecho es el aspecto represivo y negativo de toda la actividad positiva de formación civil desplegada por el Estado (Gramsci, 1986:117).

Atendiendo a la idea del Estado como síntesis de las relaciones que hacen a una clase social dominante, se puede interpretar el fragmento gramsciano, como el imperativo que impone la clase que domina: asimilar a su forma de vida a las clases subalternas para poder garantizar su dominio, mediante el uso de la coerción directa, pero sobre todo mediante formas racionalizadas del dominio, lo cual puede ser interpretado como el desarrollo de formas de violencia simbólica organizadas en términos de funciones estatales vinculadas a la organización cultural y moral de las masas mediante las instituciones educativas, el derecho y los tribunales (Gramsci, 1986:161) que se sintonizan con el desarrollo de las fuerzas productivas. Así, con Gramsci se atisba una posibilidad de transformación de la sociedad donde el conjunto de instituciones sociales y políticas son susceptibles de disputa política, a pesar de que constituyan una estructura mediante la cual se organiza el dominio de las clases dominantes.

Empero hasta aquí se puede entender la ideología como una forma de inversión de la realidad que brota del proceso mismo de producción; sin embargo, al quedar organizada en conexión con la cultura, la moral y las relaciones de producción adquieren una función legitimante. Lo que se puede advertir es que si la ideología primariamente cumple la función de deformación de la realidad para justificar la cosificación de los seres humanos en el proceso de producción, desde allí comienza ya a legitimar la apropiación privada de la riqueza socialmente producida, pero su efecto se amplifica cuando se extiende a las instituciones que permiten organizar el dominio político y a legitimar diversas formas de desigualdad social.

Ahora bien, cuando se ha pretendido recuperar el concepto de ideología, para examinar problemáticas sociales actuales, aunque se mantiene la idea de que sirve para ocultar u opacar la realidad, se tiende a vincularla a las cuestiones de la integración social como sostiene Beriain cuando se propone: "...desvelar «las fuerzas sociales» visibles e invisibles que operan *en* las sociedades modernas encargándose de la integración simbólica, de la integración funcional y de la integración moral. Tematizar la integración significa asimismo dar cuenta de su «alteridad», de la ausencia o déficit de integración, en la forma de fragmentación cultural, anomía o crisis económica", pero a partir de las "dinámicas, los principios que estructuran las relaciones sociales en las sociedades modernas", entre la que destaca la diferenciación social (Beriain, 1996:9).

Así Beriain sostiene: "la diferenciación significa que una unidad es dividida en dos o más unidades que difieren de la original en estructura y en función", y coloca el ejemplo ya reiterado de la unidad productiva agrícola y la unidad productiva industrial (Beriain, 1996:26), para declarar que la diferenciación implica que:

(...) dos roles y dos colectividades han sido diferenciados y sus funciones separadas. La diferenciación es progresiva cuando las nuevas unidades realizan sus funciones mejor que la unidad antigua, cuando el proceso de diferenciación es al mismo tiempo un proceso de *incremento adaptativo* de todas las unidades implicadas... no toda diferenciación es progresiva. La unidad original cede funciones en orden a desarrollar su función primaria, pero las nuevas unidades deben ser integradas. Solo si consiguen su *inclusión* completa en una sociedad pueden incrementar su propia capacidad adaptativa, así como la de la sociedad a la que pertenecen (Beriain, 1996:26).

El problema que se plantea Beriain, como funcionalista, es que se trata de una universalización (inclusión) del acceso a distintos contextos funcionales, al menos porque todos se convierten en "sujetos de derechos", en consecuencia la categoría aplica para describir la evolución social en términos de un progresivo incremento de "las posibilidades de la sociedad en el ámbito de las metas y de las funciones, por tanto la sociedad precisa de una más abstracta y universal base de legitimación", tan funcionalista es el

planteamiento que se apela a Parsons para identificar la universalización de la legitimación con una “*generalización de valores*” de tal manera que “se articula en torno a un modelo de valores instituido de acuerdo a una alta generalidad, de tal manera que pueda legitimar una mayor variedad de metas y funciones de las unidades sociales” (Beriaín, 1996:27), pero hay algo más en Joshexto: la idea de que la “diferenciación de los sistemas sociales” logra estabilizar la evolución social, “posibilita mantener y reproducir los avances en el marco de sistemas diferenciados y entornos particulares” (Beriaín, 1996:28).

Así, lo que podemos advertir es que, el concepto de ideología, es recuperado en tres sentidos –adscritos a supuestos epistemológicos muy claros–, pues por una parte, desde el marxismo a la teoría crítica, la ideología permite establecer la manera en que la realidad social concreta es deformada, velada, ya sea para imponer intereses de una clase social como intereses generales de la sociedad, o como un modo de anular las posibilidades de plantear situaciones de intereses generalizables, en consecuencia permite expresar formas de imposición, de legitimación, de situaciones de desigualdad; por otra parte se tiene la perspectiva hermenéutica (representada por Ricoeur) que entiende la ideología como deformación de la función simbólica cuando se ata a exigencias de integración social; por último, desde una perspectiva empírico-analítica –como es el caso del funcionalismo– la ideología se entiende desde el punto de vista de las exigencias de legitimación que plantea la diferenciación de los sistemas sociales, mediante una generalización de valores, logrando estabilizar la evolución social, esto es, mantener y reproducir los marcos normativos de los sistemas de acción social diferenciados como un todo.

VIOLENCIA, DE LA FUNDAMENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA AL BLOQUEO ÉTICO

Ahora bien, hemos planteado que la ideología, en lo fundamental, es concebida como una forma lingüística de inversión, de deformación, de la conciencia que se tiene de la realidad, en consecuencia se puede expresar como una forma de bloqueo, o deformación, en los procesos de comunicación, por tanto, constituye una expresión de la violencia entre clases sociales. De allí que tengamos que revisar la mane-

ra en que se conceptualiza la violencia, indicando que existen, al menos, tres posibilidades de teorización que, al mismo tiempo, constituyen posibilidades de investigación. Para abordar este aspecto se recupera, principalmente, el planteamiento de Fromm para quien el desarrollo de las teorías acerca de los seres humanos está en conexión directa con las condiciones materiales de existencia, así sostiene:

En el capitalismo decimonónico, el poder se basaba en gran parte en el ejercicio de principios patriarcales estrictos, apoyados moralmente por la autoridad de Dios y del rey. El capitalismo cibernético, con sus empresas centralizadas gigantescas y su capacidad de dar a los trabajadores pan y entretenimiento, puede dominar por la manipulación psicológica y la ingeniería humana. Necesita un hombre muy maleable y fácil de influenciar, no uno cuyos “instintos” se controlen mediante el temor a la autoridad. Finalmente, la sociedad industrial contemporánea ve el objeto de la vida de modo diferente que la del siglo pasado... la visión contemporánea es de consumo ilimitado y de poder ilimitado sobre la naturaleza. Los hombres se inflaman con el sueño de llegar un día a dominar la naturaleza por completo y ser, pues, como Dios; ¿por qué, entonces, no podrían dominar totalmente la naturaleza *humana*? (Fromm, 1986:88).

Así, Fromm destaca el carácter histórico de las teorías sociales y sus discusiones y, al mismo tiempo, pone en evidencia que, en el desarrollo de tales teorías se pone en juego una pretensión de poder, no solo de validez, puesto que el conocimiento que se genera, tiende en gran parte, a orientarse hacia una aspiración a dominar a los hombres, pues siempre existe una contestación a esa pretensión de dominio. Al considerar esa condición del conocimiento social, se puede entender el modo en que se vincula al desarrollo de ideologías. Asimismo ese es el marco desde el cual distingue tres tipos de teorías que tematizan la violencia, donde observa una forma empírico-analítica –ilustrada por el conductismo– donde la violencia se concibe como algo innato y es equiparada con agresión cuya finalidad es adaptativa a un medio; otra perspectiva, que aparece ya como superación del conductismo, la denomina instintivismo y, en ella incluye al psicoanálisis que, a la vez, lo considera la superación del conductismo y del instintivis-

mo (Fromm, 1986:90), dado que incorpora la subjetividad como algo subyacente, como impulso que lleva a obrar de un modo determinado; y finalmente, una orientación crítica donde la violencia se concibe como expresión de la irracionalidad del sistema social, de las formas de producción y de la organización política. El punto de conexión entre conductismo e instintivismo lo ubica en “una premisa básica: que el hombre no tiene psique con estructura y leyes propias” (Fromm, 1986:83).

Así pues, con Fromm se advierte que, en el desarrollo de las teorías respecto a la violencia se constata un continuo desplazamiento de las cuestiones epistemológicas de las valoraciones éticas, pues con ellas se pretende desterrar pasiones y emociones; en realidad, en esas teorías, está operando la pretensión de poder y se están expresando un conjunto de ideas acerca del hombre emergidas de las condiciones de desarrollo del capital, ya que en la sociedad actual:

(...) El carácter mercantil todo [lo] transforma en artículo de comercio —no solo las cosas sino la persona misma, su energía física, sus destrezas, conocimientos, opiniones, sentimientos y aun sus sonrisas—. Este tipo caracterológico es un fenómeno históricamente nuevo, ya que es el producto de un capitalismo plenamente desarrollado que gira en torno al mercado —el mercado de artículos de comercio, el mercado del trabajo y el mercado de personalidades— y cuyo principio es lograr un beneficio mediante un intercambio favorable” (Fromm, 1986:347).

Son las condiciones materiales y el conjunto de ideas que se forjan respecto a ellas las que se ponen en juego al formular las diversas teorías sociales y, son ellas, también, las que marcan el signo de los debates teóricos y permiten distinguir el interés que guía la producción de conocimientos. Esta es la condición necesaria para proceder a formular, como hace Fromm, una crítica a las teorías que pretenden explicar la violencia como algo innato, instintivo, que, por lo tanto, le permite cuestionar el equívoco en que se incurre para denominar, con la misma palabra actos que son distintos, como es el caso de la palabra agresión con la cual se alude a actos de protección, lo mismo que a actos destructivos o que expresan una impetuosidad. Así nos dice, refiriéndose a Lorenz:

(...) Su concepto de agresión es originalmente el de un impulso biológicamente adaptativo, desarrollado por evolución, que sirve para la supervivencia del individuo y de la especie. Pero como ha aplicado también el nombre de ‘agresión’ al vehemente anhelo de derramar sangre y la crueldad, la conclusión es que todas esas pasiones irracionales son también innatas, y dado que se entiende que causa las guerras el placer de matar, la conclusión ulterior es que las guerras se deben a una tendencia destructiva innata de la naturaleza humana (Fromm, 2004:14).

Justamente allí se encuentra el vicio del razonamiento de las teorías psicológicas conductistas e instintivistas, pues giran en torno al silogismo que considera la agresión como expresión biológica de la adaptación, y terminan por suponer que la agresión es innata y, por tanto, la destructividad y crueldad humanas son agresión, en consecuencia resultan innatas. Con esa forma de razonamiento se diluye la comprensión de las causas de la agresión, de allí, entonces que, aunque las preocupaciones por la violencia y la destructividad se han incrementado, es posible advertir que tales preocupaciones, históricamente, han transitado por los temores a la guerra a partir de los años sesenta,—bajo un signo teórico dominante que coloca el énfasis en el estudio del comportamiento—pero que terminaron en la ideología “que contribuye a calmar el temor de lo que sucederá y a racionalizar la sensación de impotencia” (Fromm, 2004:16-17), de allí que proponga “analizar la irracionalidad de nuestro sistema social y a violar los tabúes que se ocultan detrás de palabras graves, como ‘defensa’, ‘honor’ y ‘patriotismo’. Nada que no sea un análisis en profundidad de nuestro sistema social puede revelar las razones de ese incremento de destructividad o sugerir modos y medios de reducirlo” (Fromm, 2004:17), pero justo allí es donde advierte un obstáculo en el terreno mismo de la teoría, pues con el desarrollo de “la teoría instintivista se ofrece a ahorrarnos la pesada labor de realizar ese análisis. Implica que, aunque todo deba perecer, podemos al menos hacerlo con la convicción de que nuestra ‘naturaleza’ nos impuso ese destino fatal y que comprendamos por qué todo tenía que ocurrir como ocurrió” (Fromm, 2004:17).

Fromm establece una cierta distancia entre las teorías instintivistas y el conductismo, pues presenta a las primeras como un modo de

incorporar la subjetividad como algo subyacente, como impulso que lleva a obrar de un modo determinado, en tanto que el conductismo únicamente se preocupa por “el modo que tiene [el hombre] de conducirse y el condicionamiento social que configura su comportamiento”, pero en ambos casos se destierran las pasiones y emociones como datos no científicos (Fromm, 2004:17-18).

En un intento por avanzar más allá de los planteamientos instintivistas y conductistas, Fromm procede a “distinguir en el hombre *dos tipos de agresión enteramente diferentes*. El primero, que comparte con todos los animales, es un impulso filogenéticamente programado para atacar (o huir) cuando están amenazados intereses vitales. Esta agresión ‘benigna’, defensiva, está al servicio de la supervivencia del individuo y de la especie, es biológicamente adaptativa y cesa cuando cesa la amenaza. El otro tipo, la agresión ‘maligna’, o sea la crueldad y destructividad, es específico de la especie humana y se halla virtualmente ausente en la mayoría de los mamíferos; no está programada filogenéticamente y no es biológicamente adaptativa; no tiene ninguna finalidad y su satisfacción es placentera” (Fromm, 2004:18).

Fromm apunta que la violencia difundida por la sociedad se pretende asociar con estados de esquizofrenia o trastornos autísticos, de tal modo que la “destructividad humana” puede atribuirse a una condición personal, y se puede interpretar como una enfermedad. Sin embargo, advierte que lo que revelan distintos estudios es que las personas esquizofrénicas, cuando se les “deja en paz” conviven sin dificultades:

(...) Pero a la persona ‘normal’ de esquizofrenia poco marcada no la dejan sola. La importunan y atropellan, lastiman su delicada sensibilidad muchas veces al día, de modo que ciertamente podríamos entender que esta patología de lo normal engendraría destructividad en muchos individuos. Menos, naturalmente, entre los mejor adaptados al sistema social y más en aquellos que ni tienen compensaciones sociales ni ocupan en la estructura un lugar de importancia para ellos: los pobres, los negros, los jóvenes, los desempleados (Fromm, 2004:354).

De allí que sugiere que el problema radica en “la pérdida de la facultad de pensar en función de visiones constructivas [esa] es en

sí una grave amenaza para la supervivencia” (Fromm, 2004:355), por lo tanto:

(...) La violencia y la destructividad son otra consecuencia no menos peligrosa del aburrimiento insuficientemente compensado. Con suma frecuencia toman la forma pasiva de atracción por los relatos de crímenes, accidentes fatales y otras escenas de sangre y crueldad que son el pan de cada día suministrado al público por la prensa, la radio y la televisión. La gente reacciona ansiosamente a esos relatos porque son el medio más rápido de producir excitación y aliviar así el aburrimiento sin actividad interna (Fromm, 2004:251).

Con Fromm se tiene, entonces, una crítica a los supuestos epistemológicos de las teorías sobre la violencia, específicamente, cuando pretenden explicar sus causas, su origen, para producir visiones donde la violencia se deposita en el individuo ya sea por una disposición natural o innata, o porque queda desligado del conjunto de normas sociales. Ante ello procura delinear una teoría donde la violencia solo constituye la forma de expresión de la pérdida de la facultad de pensar con perspectivas de futuro, como resultado del aburrimiento no compensado, que tiene sus raíces en los procesos civilizatorios y la creciente racionalización de la vida, mostrando, al mismo tiempo, que la producción de conocimientos en torno a la violencia ha estado asociada a una aspiración de dominio sobre los hombres: esa violencia no se presenta inmediatamente como agresión, sino bajo formas extremadamente racionalizadas, como jurisdicción de las relaciones entre los hombres o como acción educativa para imponer un modo unilateral de vida, de organización de los sujetos socializados.

La violencia en la escuela

Si seguimos el planteamiento de Fromm, podemos apuntar ciertas tendencias epistemológicas en el estudio de la violencia, de modo particular, cuando se refiere a la escuela. En este terreno encontramos una abundante literatura donde la violencia es tratada en términos de *maltrato* (Valadez, 2008; Ortega, 2008), de *acoso* (Olweus, 1998; Muzás, 2007; Voors, 2005; Castro, 2006), como

resultado de la *indisciplina* (García, 2008; Ortega y del Rey, 2003), o bien como *desprecio*, especialmente para tratar las relaciones de género o de reconocimiento de la otredad (Fisas, 2004), en ese mar de propuestas de investigación domina el interés por prevenir la violencia mediante la reordenación de las formas de convivencia en las aulas, o bien, disminuyendo lo que se consideran causas de conflictos que, por lo regular, son ubicados en desajustes del sujeto respecto a la observancia de determinadas normas. Por ello destacan las perspectivas que examinan la violencia como resultado de “promesas incumplidas y ausencia de perspectivas de futuro” en franco cuestionamiento a las teorías que la conciben como resultado de la pobreza o de determinismos naturalistas (Bleichmar, 2008), o los trabajos que colocan la atención en la construcción de subjetividades, aunque tiendan a ubicarse desde una teoría sistémica (Kalbermatter, 2005).

La última perspectiva subjetivista, tal como se presenta en la propuesta de Kalbermatter, considera que “la violencia es una cualidad determinada de la agresión: la virulencia destructiva de la misma y es privativa del ser humano” (Kalbermatter, 2005:17) y le atribuye “al menos tres elementos específicamente humanos”:

1. Es un comportamiento que tiene intencionalidad de daño, lo logre o no, inmediata o mediatamente. El daño apunta a la integridad del otro, un igual que es reducido al dominio del victimario.
2. Es renuncia a la representación del otro como igual, lo que implica que el otro es considerado por el que ejerce violencia como un inferior en dignidad y derechos: es codificado, objetivizado o reificado con el fin de someterlo a nuestro dominio.
3. Tiene siempre un sustrato ideológico: especialmente en el siglo recién concluido, el fomento de la violencia adquirió un soporte filosófico y teórico, que legitimó la violencia de unos en contra de otros: a la violencia reaccionaria se le opuso la violencia revolucionaria, a la violencia subversiva, se le opuso la violencia del Estado, en este caso el lenguaje tiene un papel relevante (Kalbermatter, 2005:17).

Kalbermatter procede a tipificar las formas de violencia como:

- (...) Personal, que ha comenzado a ser sancionada con más certeza en estos últimos tiempos de la humanidad.
- (...) Interpersonal, es aquella que se expresa con el otro, cultural o social con el semejante inmediato –‘el vecino’– o con un referente externo respecto de la sociedad: tiene un carácter anónimo.
- (...) Institucionalizada, que es así porque es aceptada socialmente, no es cuestionada; hay un menor grado de identificación, no es un sujeto el que imparte violencia sino la propia sociedad; es una violencia que viene desde ‘arriba’... las instituciones tienen todo el poder para condenarnos, pero nosotros, más allá de lo formal declamativo, no tenemos posibilidad de condenar lo institucional... Este último tipo de violencia se ejerce siempre desde un plano superior en cualquier tipo de sociedad, y admite cierta amplitud interpretativa en los actos, puesto que depende de la particularidad cultural (Kalbermatter, 2005:18-19).

Sin embargo, Kalbermatter al asumir una perspectiva teórica sistémica, concibe a la institución escolar como un “espacio donde conviven el interjuego de poderes y también las intenciones de alterar el orden institucional establecido, se observa que estas últimas están más presentes cuando ese orden no responde a las necesidades y expectativas de sus miembros” (Kalbermatter, 2005:83). Desde esa perspectiva sostiene que “la violencia puede instalarse en la escuela como una forma de comunicación, de autoafirmación, de consecución de objetivos, que afecta el clima social y obstaculiza su función específica, socializar, transmitir conocimientos y enriquecer los modelos de socialización...” (Kalbermatter, 2005:83), la violencia en las escuelas, entonces, la reduce a la deformación en el cumplimiento de la función que tiene la institución escolar; asimismo, acorde con el planteamiento sistémico la explica a partir de la interacción de la escuela con ciertas “condicionantes sociales”, pero la veta funcionalista se perfila en el modo de reducir la violencia a una conducta de los jóvenes respecto a lo instituido, pues se afirma:

La institución escolar es un sistema abierto que interactúa intensamente con su medio, en el cual impactan condicionantes socia-

les –marginalidad, discriminación, pobreza, crisis de valores sociales y éticos, desigualdad de oportunidades– que contribuyen a provocar reacciones frecuentemente violentas. Y es la conducta de los jóvenes que se pone de manifiesto en la escuela, la consecuencia de estos condicionantes, que catalizados desde su subjetividad, provocan actitudes de disconformismo, desorientación respecto a los valores, protesta contra todo orden instituido, y conductas autodestructivas” (Kalbermatter, 2005:83-84).

Justamente, como cuestiona Bleichmar, la violencia termina por concebirse como resultado de condiciones de pobreza y se manifiesta como rechazo a lo instituido: la subjetividad es confinada a un dualismo que opone conformismo/disconformismo, orientación/desorientación, protesta/no protesta que se conjugan en ambientes institucionales donde se condena sin posibilidad de condenar, donde el lenguaje sirve a los fines de la justificación de un poder impuesto desde arriba. Con todo, el planteamiento de Kalbermatter nos coloca en la posibilidad de comprender la violencia como resultado de procesos de constitución de subjetividades deformadas.

Otra perspectiva de teorizar la violencia en el ámbito escolar es la de Pross cuando dirige la atención hacia las maneras en que se han tratado de entender las causas de la violencia expresada en los conflictos bélicos y el modo en que *transitan* de una “violencia brutal” *hacia* “las disputas, principalmente simbólicas, entre las potencias atómicas rivales; son medios de dirección que se utilizan para legitimar determinadas pretensiones de poder” (Pross y Romano, 1989:15). Lo que nos manifiesta Pross es el modo en que la violencia directa es racionalizada y asume el carácter de violencia simbólica. El camino que sigue, para examinar la violencia simbólica, es advirtiéndole el modo en que se utilizan los signos que aluden a valores, y nos dice: la violencia simbólica “se realiza mediante la *yuxtaposición* de sus signos, pero que se fundamenta mediante valores que se piensan situados *unos por encima de otros*” (Pross y Romano, 1989:74) y añade que:

Los símbolos son signos que indican valores. Nunca están solos, sino dentro de determinados órdenes. En el plano de los hechos, los órdenes espaciales están separados y unidos por signos. Pero

en el ámbito de los valores vivimos en representaciones verticales. Toda cultura, toda religión, toda ciencia, se justifica por valores “supremos” que tienen su polo opuesto en los valores “inferiores” también “extremos”. Trasladar la *jerarquía de valores* a la yuxtaposición de sus signos es la tarea que hay que resolver siempre de nuevo. No tomar arriba y abajo como algo objetivo, sino como expresión simbólica de representaciones de valor, o actuar como si los hombres estuviesen unos por encima de otros y no unos al lado de otros, esta es la decisión que debe tomar el sujeto (Pross y Romano, 1989:74).

Así, la primera operación en la constitución de la violencia simbólica, según Pross, en el sentido de racionalización de la violencia directa, física, consiste en una jerarquización de valores que permitan representar un determinado orden, separándolo o uniéndolo a otros órdenes, de esa manera todo lenguaje se convierte en representación de condiciones empíricas, de allí que la exigencia de interpretación, se convierte en la segunda operación –pero ahora desde el punto de vista de la investigación– que posibilita comprender el modo en que se representan el orden y las condiciones empíricas, como lugar donde se instala la violencia simbólica pues señala:

Es cierto que los avances científicos solo se efectuaron cuando actuó este regulador de la humanidad. Pero también hay que ver que, debido a su orientación vertical, la propia ciencia no fomenta sin más la coexistencia de los hombres. El mismo lenguaje y los modelos consiguientes de descripción de condiciones empíricas está orientado verticalmente y, por lo tanto, necesita interpretación. Y mucho más los simbolismos de la presentación en la exposición de la ciencia y de la política (Pross y Romano, 1989:74).

De ese modo, son dos elementos los que destaca Pross para comprender la violencia: primero advertir la manera en que se constituye un orden jerarquizado y, luego interpretar ese orden ya que como “‘formas simbólicas’ significa estudiar las relaciones de la ‘violencia simbólica’ en el conflicto entre la orientación vertical y la praxis horizontal. Lo que decide el futuro no es la altura a la

que se coloquen los valores, sino cómo pueden traducirse a las proporciones de la coexistencia humana” (Pross y Romano, 1989:74).

En este caso, lo que destaca es el argumento de que la violencia, en particular la simbólica, tiene un modo de justificación de un orden (vertical/horizontal) y que se produce en los mismos procesos de interpretación; así, desde esa perspectiva se comprende la violencia en términos de poder, de gobierno, de fuerza, en cuanto la violencia simbólica dirige, establece una disposición de cosas y personas, delimita espacios, funciones, etc. (Pross y Romano, 1989:75), todo lo cual es convertido en símbolos específicos que se transforman en signos de ciertos valores. De ese modo las relaciones de fuerza, en términos físicos, son desplazadas por mecanismos que tienden a imponer “la validez de ciertos significados... La idea de violencia como *menoscabo corporal* (*vis*, violencia, *violence*) pasa a segundo plano mientras se respeta la violencia simbólica” que se oculta bajo las formas de la validez consensual de los significados, pero siempre mantiene la amenaza de uso de la fuerza bruta”, pues la violencia simbólica está expresando pretensiones de poder (Pross y Romano, 1989:75).

Uno de los puntos débiles de Pross es considerar que existe un orden básico que rige la acciones humanas, el cual es deformado por la violencia simbólica —en cuanto implica pretensiones de poder—, ya que “en el contacto elemental nos sometemos unos a otros en el sonido, en el gesto, en la mímica y, finalmente, en el tacto. Los medios de la prensa y los medios electrónicos reproducen este modelo básico de la violencia simbólica. Hacen que determinados significados adquieran *validez*” (Pross y Romano, 1989:76), pero justamente, presuponer un orden básico lesirve para ubicar aquello que es deformado, disminuido, o perdido en la comunicación entre sujetos, de tal manera que la violencia simbólica se presenta como capacidad de imponer símbolos en un tiempo y espacio determinados que aluden a los valores considerados fundantes de un orden básico, de tal modo que esos símbolos están adheridos a un tiempo, a un espacio y a una población: delinear un orden político que se presenta como “acto común de comunicación” (Pross y Romano, 1989:115), así toda la “simbología” se dirige al control social mediante procesos comunicativos deformados.

En realidad los medios de comunicación (prensa, cine) son los mecanismos mediante los cuales la violencia simbólica se instala bajo “una filosofía del *éxito social a cualquier precio*”; sin embargo, en lugar de proseguir con el núcleo racional que contiene el argumento respecto a que esa filosofía solo es posible en una sociedad donde se ha producido una profunda indiferenciación social respecto a las formas de obtención de ingresos —es decir, el trabajo se ha empobrecido, no solo materialmente, sino intelectualmente—, Pross termina por establecer un correlato entre acción violenta y su promoción a través de medios, como las series de televisión, donde “es la escena dominada por el *derecho del más fuerte*, no la de los ideales democráticos de igualdad y dignidad humana, ni siquiera el orden del Estado de derecho, cuyos signos se exhiben a fin de *proteger* el derecho a los que por su constitución orgánica son *más débiles*. Donde rige la violencia no rige el derecho. Y donde impera el derecho, se dirige contra la arbitrariedad”, de esa manera se impone “la violencia simbólica del derecho, de la cual están alejadas las mayorías que “viven diariamente la *victoriosa violencia bruta* dentro de sus cuatro paredes y para ampliación del yo” (Pross y Romano, 1989:94).

El punto más débil de su planteamiento es creer que la irrupción de otros medios electrónicos incide en “las posibilidades de comunicación. La sociedad es lo que son sus posibilidades de comunicación”, pues la idea de base es que permiten interpretaciones más plurales (Pross y Romano, 1989:96), pluralidad de interpretaciones, supondría entonces, superación de las limitaciones normativas (del orden vigente) para lograr la comunicación, esto es, pasar del poder que selecciona, impone y excluye mediante un conjunto de símbolos y prescripciones (véase Pross y Romano, 1989:112), a la pretensión de poder que se expresa como “el poder de imponer a otros seres humanos la validez de significado mediante signos, con el efecto de que estos otros seres humanos se identifiquen con el significado válido” (Pross y Romano, 1989:113). En esta definición se pueden advertir las huellas del concepto de dominación de Weber cuando la define a partir de una noción de poder que supone la “posibilidad de imponer la propia voluntad sobre la conducta ajena” de donde se sigue que “la dominación puede presentarse en las formas más diversas” (Weber, 2008:696), pero Weber diluye el concepto de poder por el

de dominación ya que en la dominación distingue dos tipos: “la dominación mediante una constelación de intereses... [y] la autoridad (poder de mando y deber de obediencia), con ello desliga las relaciones de poder de las condiciones económicas, pues la dominación en ese ámbito la restringe a ‘las influencias’ que, a causa de cualquier posesión (o de los precios fijados en el mercado), se ejercen sobre el tráfico formalmente ‘libre’ de los dominados, que se inspiran en su propio interés. El último se basa en el hecho de recurrir al deber de obediencia con absoluta independencia de toda suerte de motivos e intereses” (Weber, 2008:696). En tanto que Pross describe el poder como una imposición unívoca de significados.

Una versión peculiar de la violencia la proporciona María Jesús Izquierdo que, en un intento por recuperar la subjetividad (Izquierdo, 1998), parte de un señalamiento que confronta por un lado, lo social y político oponiendo la violencia a la democracia, por otro la violencia se resigna al “binomio agresor/víctima, donde el agresor es un hombre y la víctima una mujer. El resultado es que de una parte se define como problema el uso de la violencia, aislando el fenómeno, tomándolo como algo excepcional, y por la otra se supone que el no violento es víctima y solo víctima, su relación con el hecho violento no es otra cosa que la de sufrirlo. Se realiza una definición de realidad en que el sujeto agente es malo y el sujeto paciente bueno. Si el malo es el que hace las cosas, ¿qué hemos de esperar, que sea el malo quien las cambie?, ¿quién, si no, puede cambiar las cosas? Las leyes, los jueces, los tribunales, la policía; o, si se toma la línea terapéutica, los psiquiatras. La víctima se sitúa ante la agresión en una posición infantil, esperando que el primo de *Zumosol* llegue y ponga a los niños malos en su sitio, o que el papá Estado se haga cargo del problema. Se niega el carácter necesariamente conflictivo de las relaciones sociales, suponiendo que los conflictos y las luchas son una amenaza a la vida social, no su substancia misma” (Izquierdo, 1998:61); sin embargo, la autora nos advierte que ello solo crea un círculo vicioso pues justifica la violencia “contra los violentos”.

Algo que resulta claro, en las distintas investigaciones sobre la violencia en las escuelas, más allá de la caracterización de sus formas y de la pretensión de prevenirla, es que, la violencia que se despliega en todos los ámbitos de la educación, en lo fundamental,

adquiere formas simbólicas, es decir, hace uso del lenguaje, aspira a controlar y regular las formas de comunicación entre los sujetos en todos los órdenes de su actividad.

DE POLÍTICAS PÚBLICAS A POLÍTICAS EDUCATIVAS

Sin entrar en el terreno de la discusión de las políticas públicas, se asume que las políticas educativas constituyen uno de sus componentes, concebidos como un medio para la consecución de fines de las políticas públicas, aunque ellas se propongan sus propios fines y planteen sus propios medios. Sin embargo, en la actualidad se ha estado transitando de las políticas públicas diseñadas en el ámbito nacional hacia políticas públicas globales, es decir, las diseñadas desde los organismos internacionales, que se han venido forjando desde la década de 1970, y tienen como base la transformación de los procesos de acumulación y la organización y administración de las empresas. Para imponerse han elaborado un discurso teórico que puso en cuestión el llamado estado de bienestar que se constituyó, sobre todo, a partir de la Segunda Guerra Mundial, así como el proyecto social nacional —que se planteaba como distinto al capitalismo o al socialismo real— que forjaron un conjunto de países que se autodenominaron No Alineados, luego “Tercer Mundistas” y que suponían un desarrollo propio fundado en el control de sus recursos naturales y la conformación de un mercado interno. La implantación de las políticas globales opera mediante reuniones de ministros en cada área de intervención de las políticas públicas, de donde emergen recomendaciones que se presentan como acuerdos entre países. De allí ha surgido, como una exigencia fundamental para el desarrollo y el crecimiento económico, la transformación de la educación, en general, pero de modo especial de la educación superior y, en particular, de la universidad pública.

El discurso de las políticas educativas, un ejemplo

El discurso dominante en las políticas educativas plantea la exigencia de transformar la educación, aunque de modo particular se refiere a la educación superior. Para ello parte de un *diagnóstico* que abunda en estadísticas donde se asevera que se ha producido un deterioro de la *calidad de la educación* debido a la masificación, a la

ineficiencia de las instituciones, a la pobre formación de profesores, y a la escasa pertinencia de sus programas educativos; de allí deriva la exigencia de transformar la educación superior en función de los imperativos de la globalización, para lograr un sistema homogéneo de créditos que posibiliten la movilidad, para reorientar los programas educativos hacia la inserción laboral, para asegurar la equidad en el ingreso y permanencia (mediante exámenes y becas), para diversificar las fuentes de financiamiento (mediante el cobro de cuotas y mercantilización de los todos los productos y servicios), el control de la formación y la actividad de los profesores, para que las instituciones constituyan los medios para lograr el acceso al conocimiento, su adaptación y transferencia para reducir la brecha entre países desarrollados y en vías de desarrollo.

Ahora bien, para dar viabilidad a ese discurso de las políticas – que expresa todo un proyecto de reorganización de la educación superior en función de los imperativos de la globalización– las propuestas de reforma, en el ámbito curricular, están contenidas en el llamado Proceso Bolonia y son asumidas bajo la denominación de Proyecto Tunning.

Así, lo que vemos es que las políticas educativas han venido estructurando un discurso que se funda en el binomio deterioro de la calidad de la educación/mejora de la calidad que se presenta como un diagnóstico técnicamente elaborado dado que aporta datos estadísticos sobre inscripción, retención, inserción laboral, uso de nuevas tecnologías, etc., de allí se delinear una serie de medios para alcanzar los objetivos propuestos que giran en torno a una modificación de planes de estudio, de regulación del acceso, de control sobre la actividad de los profesores, de asignación de recursos financieros conforme a criterios de mercado... De ese modo se advierte cómo se gesta una estructura de coacciones que hace uso de una fundamentación teórica provista por las teorías neoliberales, a partir de la cual se plantean problemas por solucionar y los medios de que dispone. Decimos que gesta una estructura de coacciones debido a que impone un lenguaje (productividad y competitividad), una forma *única* de comprender la realidad educativa y superar los problemas que plantea, que toma formas de concreción que exacerbaban los procesos de selección y exclusión social. Precisamente, el carácter coactivo, la univocidad de dichas políticas da lugar a una serie de cuestionamientos que comienzan

por criticarlas debido a que suponen una modificación radical del proyecto de universidad pública que, “se produce a partir del momento en que se inicia el cambio de estrategia de acumulación” (Ramírez, 2001:99), lo cual ha llevado a una privatización que se introduce en el conocimiento y en las condiciones de trabajo, en la transformación del gobierno universitario y sus consecuencias en la autonomía como han señalado Ramírez (2001:9, 18-19, 201), Aboites (1997:15, 50-52, 72, 367, 274), Ibarra-Colado (1993; 2001:129), y Varela-Petito (1996).

La educación superior y la universidad pública en particular se reestructuradas a partir de las recomendaciones de los organismos financieros y no financieros mundiales. Los argumentos para promover la reforma de la educación superior pública han consistido en el cuestionamiento a la masificación y el deterioro de la calidad, así como la insuficiencia de recursos financieros, de allí que se insista en “nuevas fórmulas de financiamiento complementario a los recursos fiscales”; así los ejes de la reforma a las universidades han descansado en la modificación de las formas de financiamiento, el control sobre los programas educativos y sobre el ingreso a la educación superior, así como nuevos controles sobre el trabajo y el salario de los académicos. Por supuesto que el desarrollo de investigaciones, como las referidas, que ponen en evidencia el carácter destructivo de las políticas educativas hacia la educación superior, así como el tipo de violencias que instaura sobre los sujetos alumnos y profesores, se puede constatar también a otro nivel de concreción, como se puso de manifiesto cuando en México, en 1991, la Comisión Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CONPES) fijó diez líneas prioritarias que tenían como eje “el fomento de la calidad de la educación superior” que eran:

1. Actualización curricular y mejoramiento de la calidad en la formación de profesionales.
2. Formación de profesores.
3. Formación de investigadores.
4. Revisión y readecuación de la oferta educativa.
5. Definición de una identidad institucional en materia de investigación y posgrado.
6. Actualización de la infraestructura académica.

7. Reordenación de la administración y la normativa.
8. Sistema institucional de información.
9. Diversificación de las fuentes de financiamiento.
10. Impulso a la participación de los sectores social y productivo en las áreas de la educación superior (Rubio, 2000).

Tres años después la ANUIES promovió una nueva política para educación superior, que no es más que la concreción particular de las recomendaciones de los organismos financieros mundiales, pues esa nueva política se encaminó a la:

- Redefinición de la misión general de la universidad mexicana y de la misión de cada institución universitaria en particular.
- Creación de un sistema nacional de acreditación.
- Institucionalización de referencias mínimas de calidad para el funcionamiento de las universidades.
- Establecimiento de nuevos fundamentos para los procesos regulares de asignación presupuestaria y para los de asignación de los fondos extraordinarios para proyectos especiales.
- Definición del *status quo* de la carrera académica del personal docente y de investigación (ANUIES, 1994).

Destaca, entonces, cómo las políticas educativas nacionales no solo imponen un discurso de la calidad, para legitimar nuevas formas de regulación y control social sobre las instituciones y los sujetos de la educación, sino que operan como mecanismos que van sintonizando las políticas nacionales a las recomendaciones de los organismos financieros internacionales, donde lo relevante, como es claro en el caso de la ANUIES, se presenta como acciones para la mejora de la calidad y para la diversificación de las fuentes de financiamiento, la reorientación de los estudios profesionales y la promoción de la participación de los “sectores social y productivo”, así como tendencias a regular el ingreso y las condiciones de trabajo de los académicos.

Sin embargo se puede advertir que, no solo desde la investigación se produce una crítica al discurso y las prácticas que instauran las políticas educativas, sino desde los otros sujetos afectados por las políticas: entre los estudiantes también se produce un

cuestionamiento que asume la forma de movilizaciones donde destacan un conjunto de demandas que repudian las prácticas y a las instituciones establecidas para regular y controlar a la educación. Estos estudiantes han desarrollado una contrargumentación, respecto a los argumentos de las autoridades de apego a la institucionalidad, pero reivindicando la legalidad de sus movilizaciones como derecho a la libertad de expresión que reivindica el derecho universal a la educación, con ello buscan contener el uso de la fuerza directa por parte del Estado, ante la ineficacia de las argumentaciones que descalifican la resistencia, la protesta, como si fuera una oposición al cambio o como defensa de privilegios. Así, la contestación estudiantil a las políticas educativas, durante toda la primera década del 2000, muestra que la violencia instaurada en la educación tiende a contrarrestar la capacidad de organización y movilización de los sujetos, de allí que concretamente se exprese como represión de las movilizaciones, y simbólicamente asuma el recurso de resistencia al cambio o defensa de privilegios para descalificar la validez de las demandas que, en las distintas movilizaciones estudiantiles han venido destacando: la defensa de la educación superior pública, la participación de las comunidades académicas en las reformas a los planes de estudio, la democratización del gobierno universitario y, en especial, el repudio a las reducciones presupuestales a la educación superior pública y en contra del aumento de las cuotas.

En la actualidad, destacan dos movimientos estudiantiles que cuestionan las políticas educativas, uno en Europa, especialmente en España, y otro en América Latina, en Chile. En el primero el eje ha sido la impugnación del Proceso Bolonia, indicando que implica un retiro del Estado en la regulación de los estudios, lo cual en apariencia fortalece la autonomía, cuando en realidad le confiere mayor poder a las burocracias universitarias y abre las puertas a los representantes empresariales, así como a las burocracias sindicales. Se denuncia que se impone la idea de la “salida productiva” en detrimento de las humanidades, es decir, que la reforma al *currículum* supone la modificación de los estudios profesionales por un nuevo sistema que se rige por grados y posgrados, donde los grados constarán de un primer curso de carácter general compartido por distintas ramas profesionales, que sería más parecido a un tercer curso de bachillerato que a un primer curso de

estudios universitarios; mientras que en el segundo y tercer curso se impartirán asignaturas obligatorias y optativas junto a actividades dirigidas a la “capacitación de habilidades”; finalmente, el cuarto curso estaría orientado, fundamentalmente, “a la realización de prácticas no remuneradas en empresas”, de allí que los estudiantes consideren que esta última medida lleva a que ellos paguen por trabajar en lugar de recibir un salario, puesto que los estudiantes pagan por los créditos que se otorgan a tales prácticas: este es un punto nodal de la oposición a la reforma a los estudios universitarios que propone el Proceso de Bolonia, pues los estudiantes consideran que el sistema de grados, y la tendencia a imponer la realización de prácticas por las que ellos pagan, constituye un modo de asegurar a las empresas una cantidad anual de estudiantes que trabajen de manera gratuita, lo cual solo refuerza “la precariedad y la temporalidad del mercado de trabajo”.

En cuanto a la reorganización del posgrado como un sistema de masters, en reemplazo de los doctorados existentes, consideran los estudiantes que solo reforzarían la “elitización de la educación superior”, a la vez que coloca a muchos de esos estudios en manos de las empresas, pues por una parte “las tasas no estarán sujetas a ninguna regulación, sino a la oferta y demanda. En este curso 2007-08, el precio de un crédito de master triplica el precio del crédito de una licenciatura. Masters que por otro lado pueden ser dirigidos por empresas privadas, como actualmente ya sucede con la Cátedra Repsol en la Universidad Carlos iii (UCIII) de Madrid. Los postgrados divididos en dos años ofrecerán al estudiante, tal y como sucede en los grados, un curso entero de prácticas no remuneradas en empresas. Pagado también a precio europeo, cercano a los 8.000 euros al año como afirman algunas fuentes”, al respecto, véanse los blogs de estudiantes de diversas universidades españolas, tales como: noabolonia.wordpress.com (Sevilla); especialbolonia.wordpress.com (Barcelona); www.universitatpublica.org (PMDUP); infobolonia.blogspot.com (Madrid).

Por su parte, los estudiantes chilenos han constituido el Movimiento Social por una Educación Pública y Gratuita, desde abril de 2011 han incrementado sus movilizaciones en rechazo a la política gubernamental, específicamente ante la expedición de la Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación, que estable-

ce “la creación de una Superintendencia y la Agencia de la Calidad de la Educación” y reitera el establecimiento de cuotas.

Justificando la medida, el presidente Sebastián Piñera dice “nada es gratis en la vida y al final lo paga todo la sociedad a través de los impuestos”; los estudiantes exigen una nueva propuesta de Ley y un plebiscito, como puede verse en “Mantienen estudiantes chilenos sus demandas a pesar de ley gubernamental”, disponible en: <http://www.radiohc.cu/noticias/internacionales/4409-mantienen-estudiantes-chilenos-sus-demandas-a-pegar-de-ley-gube> [10 de octubre de 2011]; y “Las demandas de los estudiantes chilenos en 12 idiomas”, consultado en <http://www.animalpolitico.com/2011/08/las-demandas-de-los-estudiantes-chilenos-en-12-idiomas/> [12 de noviembre de 2011]; así como exigen mayor financiamiento a la educación pública, gratuidad en toda la educación pública, antes que una reorganización de créditos para los estudios. Las movilizaciones, y los argumentos, de los estudiantes se comprenden debido a que, en Chile, la privatización de la educación ha avanzado más rápido que en el resto de los países latinoamericanos, desde la época de Augusto Pinochet, que, en 1980, expidió la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza mediante la cual se dejó en manos privadas la mayor parte de la educación, pero fue hasta 2006, cuando los estudiantes comenzaron a movilizarse en contra de dicha Ley, logrando que se emitiera otra en 2009 (Ley General de Educación), pero no introdujo cambios significativos, como puede leerse en “Movilización estudiantil en Chile de 2011”, disponible en: http://es.wikipedia.org/wiki/Movilizaci%C3%B3n_estudiantil_en_Chile_de_2011 [15 de noviembre de 2011]. Hay que destacar que ha incluido a estudiantes de todos los niveles educativos, así como a padres de familia y organizaciones sindicales.

PARA UNA CRÍTICA A LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS

Así, antes que formular conclusiones apuntamos hacia el comienzo, y recuperación de una crítica a las políticas educativas en tanto que elaboran un discurso donde las pretensiones de validez son transformadas en pretensiones de poder, pues en ese discurso se instala

una estructura de coacciones que se somete a crítica por parte de los sujetos afectados por ese discurso.

Es notorio que el punto de coincidencia entre los sujetos es la necesidad de una reforma educativa, pero difieren en los modos de concebirla, pues desde el discurso de las políticas educativas se tiende a reprimir la posibilidad de realizarlas desde una recuperación de intereses generalizables ya que, como ha señalado Carlos Alberto Torres:

El impacto de la globalización en los colegios y universidades es tanto directo como indirecto. Un ejemplo de un efecto directo es la forma en la que las economías nacionales están reestructurando sus sistemas de apoyo para la educación superior como una consecuencia del cambio de las prioridades económicas y las políticas de ajuste estructural dictadas desde arriba. Ejemplos de efectos indirectos incluyen la forma mediante la cual la guerra contra el terrorismo ha venido a limitar la libertad académica y el flujo transnacional de profesores y estudiantes, o la forma en la cual la cultura académica en algunas universidades de América Latina está cambiando de una orientación colectivista hacia ideales asociados con el individualismo. Lo que está claro es que las diversas manifestaciones de la globalización tienen el potencial para producir diferentes clases de efectos, aunque desenmarañar causa y efecto puede ser bastante problemático (Torres, 2007, p. 62).

El pronunciamiento en contra de las políticas educativas, tanto de profesores como de estudiantes, somete a crítica la manera en que las recomendaciones de los organismos financieros mundiales, las políticas globales con sus reformas universitarias, desmantelan la universidad pública y devastan el ámbito del bienestar social; por tal razón cuestiona los recortes al financiamiento público y el incremento de las cuotas, la transformación de las ayudas económicas en becas crédito, la comercialización del conocimiento, y las reformas universitarias armadas con base en el Proceso de Bolonia al constituir el mecanismo de mercantilización de la educación superior. También somete a crítica la idea de calidad de la educación asociada a una sujeción mayor a las exigencias del ámbito productivo y de organización empresarial, así como la

injerencia empresarial en el gobierno universitario, ello no significa oponerse a una transformación de la universidad pública, antes bien plantea un cambio de la educación superior para democratizar las decisiones, para lograr una mayor participación de las comunidades académicas en la reforma curricular y garantizar el libre acceso a la educación superior. De ese modo, las mismas críticas a las políticas educativas, ponen al descubierto el contenido ideológico de las políticas educativas, en cuanto todo su proyecto de reforma expresa una estructura de coacciones que instaure nuevas formas de regulación y control social sobre los sujetos en beneficio de pretensiones de poder, es decir, de intereses particulares, como son los de las empresas y el capital financiero. De allí que procure delinear una propuesta de transformación de la educación pública, en particular de la educación superior, como un bien colectivo en cuanto permite eliminar desigualdades sociales y construir una sociedad más justa.

REFERENCIAS

- Aboites, Hugo. (1997). *Viento del norte: TLC y privatización de la educación superior en México*. México: Plaza y Valdés.
- ANUIES. (1994). Avances de la universidad pública en México. ANUIES. Obtenido de http://www.anuies.mx./p_anuies/publicaciones/libros/lib41/000.htm
- Barrón, Margarita. (2007). *Violencia*. Córdoba, Argentina: Brujas.
- Baudrillard, Jean y Morín, Edgar. (2004). *La violencia del mundo*. Barcelona: Paidós.
- Beriain, Josetxo. (1996). *La integración en las sociedades modernas*. Barcelona: Anthropos.
- Bleichmar, Silvia. (2008). *Violencia social-violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades*. Buenos Aires: Novedades Educativas de México.
- Castro-Santander, Alejandro. (2006). *Violencia silenciosa en la escuela. Dinámica del acoso escolar y laboral*. Buenos Aires: Editorial Bonum.

- Fisas-Armengol, Vicenç. (2004). *El sexo de la violencia: género y cultura de la violencia*. Barcelona: Icaria.
- Fromm, Erich. (2004). *Anatomía de la destructividad humana*. México: Siglo XXI.
- García Correa, Antonio. (2008). *La disciplina escolar. Guía docente*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Gramsci, Antonio. (1986). *Cuadernos de la cárcel. Notas sobre Maquiavelo, sobre política y sobre el Estado moderno*. México: Juan Pablos.
- Gramsci, Antonio. (2005). *Antonio Gramsci: Antología*. México: Siglo XXI.
- Habermas, Jürgen. (1975). *Problemas de legitimación en el capitalismo tardío*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Habermas, Jürgen. (1985). Ética del discurso. En Jürgen Habermas. *Conciencia moral y acción comunicativa*. Barcelona: Península.
- Habermas, Jürgen. (1989). Teoría de la verdad. En Jürgen Habermas. *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Madrid: Cátedra.
- Habermas, Jürgen. (2008) (I). *Teoría de la acción comunicativa*. México: Taurus.
- Habermas, Jürgen. (2008) (II). *Teoría de la acción comunicativa*. México: Taurus.
- Ianni, Octavio. (1987). *Imperialismo y cultura de la violencia en América latina*. México: Siglo XXI.
- Ibarra-Colado, Eduardo. (1993). *La universidad ante el espejo de la excelencia: en juegos organizacionales*. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Iztapalapa.
- Ibarra-Colado, Eduardo. (2001). *La universidad en México hoy: gubernamentalidad y modernización*. México: UNAM.
- Izquierdo, María de Jesús. (1998). Las órdenes de la violencia: especie, sexo y género. En Vicenç Fisas, *El sexo de la violencia: género y cultura de la violencia*. Barcelona: Icaria.
- Kalbermatter, María Cristina. (2005). *Violencia: ¿esencia o construcción?: ¿víctimas o victimarios?* Córdova, Argentina: Brujas.
- Marx, Karl. (1968). *Manuscritos económico-filosóficos de 1844*. México: Grijalbo.
- Marx, Karl y Engels, Friedrich. (1985). *La ideología alemana*. México: Ediciones de Cultura Popular.

- Marx, Karl. (1994). La ideología en general y la ideología alemana en particular. En Karl Marx y Friedrich Engels. *La ideología alemana. Feuerbach. Contraposición entre la concepción materialista y la idealista*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Marx, Karl. (2001). *Libro I, capítulo VI, inédito: resultados del proceso inmediato de producción*. México: Siglo XXI.
- Muzas Rubio, Estíbaliz. (2007). *Acoso escolar: desarrollo, prevención y herramientas de trabajo*. Madrid: Narca Ediciones.
- Olweus, Dan. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- Ortega-Ruiz, Rosario y del Rey-Alamillo, Rosario. (2003). *La violencia escolar: estrategias de prevención*. Barcelona: Grao.
- Ortega-Soto, Martha, Castañeda Reyes, José Carlos y Lazarín Miranda, Federico. (2004). *Violencia: estado y sociedad: una perspectiva histórica*. México: H. Cámara de Diputados, LIX Legislatura.
- Pross, Harry. (1989). *La violencia de los símbolos sociales*. Barcelona: Anthropos Editorial.
- Ramírez Martínez, Rosa María. (2001). *Políticas de la universidad pública: el discurso de la calidad*. Toluca: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Ricoeur, Paul. (1994). *Ideología y Utopía*. Barcelona: Gedisa.
- Sobrevilla, David. (1991). Derecho y moral (Dos lecciones). En *El Derecho, la política y la ética: actas del II Coloquio Alemán-latinoamericano de Filosofía, Lima, 1987*. México: Siglo XXI.
- Torres, Carlos Alberto. (2007). Globalización y Educación Superior en las Américas. *Theomai. Estudios sobre sociedad y desarrollo*, 15. Obtenido de http://revista-theomai.unq.edu.ar/NUMERO15/ArtTorres_15.pdf
- Valadez-Figueroa, Isabel. (2008). Violencia escolar: Maltrato entre iguales en escuelas secundarias de la Zona Metropolitana de Guadalajara. *Informe de estudio*. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara.
- Ortega Ruiz, Rosario. (2008). *Malos tratos entre escolares*. España: Ministerio de Educación.
- Van Dijk, Teun y Mendizábal, Iván Rodrigo. (1999). Análisis del discurso social y político. Quito, Ecuador. Obtenido de <http://repository.unm.edu/bitstream/handle/1928/10551>

/An%C3%A1lisis%20discurso%20social%20pol%C3%ADtico.pdf?sequence=1

Varela-Petito, Gonzalo. (1996). *Después del 68: respuesta de la política educativa a la crisis universitaria*. México: UNAM.

Voors, William. (2005). *Bullying: el acoso escolar. El libro que todos los padres deben conocer*. Barcelona: Oniro.

Weber, Max. (2008). *Economía y sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica.

DESCONTENTO, INDISCIPLINA Y ¿VIOLENCIA ESCOLAR?: DISCURSOS Y MODOS EDUCATIVOS EN EL INSTITUTO CIENTÍFICO Y LITERARIO DEL ESTADO DE MÉXICO

Antonio Padilla-Arroyo*

Alcira Soler-Durán**

Resumen

Este texto tiene una idea central: la institución educativa en un campo de conflicto. Esta idea hace hincapié en la violencia como un componente esencial a partir del cual se organizó un sistema jerárquico de orden que legitima la violencia y que se distribuye en todo el sistema. De esta manera, la violencia no es arbitraria, sino controlada y aceptada por los actores y la institución.

Palabras clave: violencia, conflicto, educación, institución.

Discontent, indisciplina and violence? school: speeches and educational modes in the Literary and Scientific Institute of the State of Mexico.

Abstract

This text has a central idea: the educational institution in a field of conflict. This idea emphasizes violence as an essential component from which a hierarchical system of order that legitimizes violence

-Antonio Padilla es profesor-investigador titular en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Doctor en Historia. Sus líneas de investigación actuales versan sobre historia social e historia cultural de los siglos xix y xx. Desarrolla proyectos sobre infancia, educación especial, discapacidad, violencia escolar, entre otros. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores.

-Alcira Soler es profesora-investigadora titular "A" de Tiempo Completo, en la UAEM, Morelos, en el Instituto de Ciencias de la Educación. Es doctora en Estudios Latinoamericanos por la UNAM y miembro del Cuerpo Académico Consolidado "Cultura y Educación. Devenir y actualidad". Sus líneas de investigación: Estudio de los "Movimientos estudiantiles con énfasis en el 68 en México".

throughout the distribution system and its functions are organized. In this way, violence is not arbitrary, but controlled and accepted by the actors and the institution.

Keywords: violence, education, conflict, institution.

BREVÍSIMA RELACIÓN Y COMPENDIO

El tema de la violencia en las instituciones educativas tanto privadas como públicas, en particular las de educación superior, se ha convertido en uno de los asuntos más importantes en la agenda de la investigación educativa. Esta afirmación puede constatare con facilidad si depositamos nuestra mirada en la producción académica de la última década tanto a nivel nacional como internacional: Con el propósito de ofrecer un dato de la importancia que ha adquirido el estudio de la violencia escolar remitimos a los números 26, de julio-septiembre, y 27, octubre-diciembre, volumen X, ambos de 2005, de la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, del Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Los textos ahí publicados son un ejemplo de la variedad de problemas, enfoques, conceptos, definiciones, ámbitos, actores, prácticas, regiones geográficas y niveles educativos que forman parte de la discusión teórica y metodológica, así como de los instrumentos de recolección empírica en el campo de la violencia escolar. Resulta digno de destacar el interés y, sin duda, la preocupación por el tema por medio del número de visitas, 49416, que han tenido los trabajos en conjunto desde su publicación en línea, desde enero de 2007 hasta la fecha en que realicé la consulta, 7 de septiembre de 2011. A este respecto, cabe hacer dos observaciones: primera, que todos son trabajos contemporáneos, lo cual me lleva a considerar la necesidad e importancia de emprender de manera sistemática trabajos históricos que den cuenta de las rupturas y continuidades de la “violencia escolar” en sus múltiples dimensiones, incluidos los actores; y, segunda, que los textos comprenden casi todos los ciclos educativos, con excepción del nivel preescolar y superior. Llama la atención que especialmente de este último no hubiera un solo texto, lo que, desde luego, no quiere decir que no existan investigaciones, pero que, en esta ocasión, no fueron dadas a conocer. De igual manera, en un ejercicio

académico, el lector puede acceder a un número considerable de trabajos mediante el internet.

Derivado de las investigaciones en torno y de la violencia escolar, uno de los consensos entre los profesionales e investigadores de este campo es que esta tiene múltiples expresiones y que se disemina en todos los espacios del acontecer cotidiano y de los dispositivos institucionales y por extensión en los ámbitos educativos. Por lo tanto, si nos colocamos en la tesitura de admitir que hay cierta inmanencia e indudable dosis de coerción o de poder legítimo o legitimado que se despliega por medio de normas formales e informales, de la misma manera habría que reconocer que una de las novedades de las sociedades contemporáneas es que asistimos tanto a la redefinición de prácticas culturales que, si bien han estado presentes en el quehacer escolar, en la actualidad se consideran agresivas, así como nuevos modos y rangos de violencia, con sus símbolos, signos y rituales. Esta circunstancia obliga a interrogarnos en torno a los alcances y a las dimensiones, al sentido y significado de sus usos y a situar en el centro de la reflexión la cuestión de si estamos, como testigos y protagonistas, ante una crisis estratégica de la educación y su soporte material, la institución educativa, y, lo más importante, a preguntarnos acerca de a qué y a quiénes beneficia un clima escolar que hostiga, limita o excluye a diversos agentes educativos y que contiene la violencia de clase social, género y raza; cuando se hace referencia a la violencia en el mundo escolar, esta suele asociarse a manifestaciones físicas tales como destrozos, peleas, robos, etcétera. No obstante, estas serían sus manifestaciones más extremas pues existen formas más sutiles e invisibles, como veremos más adelante.

Al parecer, las “nuevas y viejas” maneras de ejercicio de la violencia exteriorizan un profundo malestar en torno a y dentro de lo que se define como sistemas educativos modernos. ¿Por qué la aparición y el recrudecimiento de la violencia simbólica y de manifestaciones más agresivas de violencia física?, ¿por qué la denuncia, el interés y la preocupación de docentes, intelectuales y autoridades? Las respuestas, como es obvio, son múltiples y con diferentes categorías según sus efectos. Una de ellas es que se ha visibilizado la violencia en la medida en que los actores educativos han sufrido las secuelas de la crisis del sistema de enseñanza y que, ante una circunstancia muchas veces inexplicable, los ha

conducido a emplear, de manera paradójica, un discurso de descalificación y exclusión, así como a reforzar visiones de racismo intelectual, atribuyendo la frecuencia e intensidad de las acciones de violencia a factores biológicos, psicológicos, sociales y culturales que enfatizan los patrones de conducta como patologías individuales o como acciones y costumbres de ciertos colectivos. Ángeles (2007) señala que una de las expresiones que mayor atención ha recibido es el llamado *bullying* en tanto que concentra todas estas conductas y resume las definiciones de violencia escolar. Las causas de la perpetración del *bullying* son muy complejas. Asimismo, distintos autores apuntan con mayor o menor grado a variables como: falta de autoestima por parte de la víctima, problemas familiares, currículum inadecuado, sociedad competitiva, violencia del sistema, organización escolar excesivamente rígida, o por falta de concienciación de dicha problemática. Lo que resulta del consenso general es que las circunstancias que intervienen para que se den casos de *bullying* son multifactoriales. Desde esta perspectiva, se tiene que atender cada caso de manera individualizada, además se deben adoptar medidas claras y contundentes dentro del mundo escolar

Otra respuesta preliminar puede ser que el sistema educativo ha enfrentado problemas relativamente nuevos derivados del acceso sin precedentes de personas que pueden estar desprovistas, en su sentido más exacto, de las predisposiciones socialmente construidas que exige un ambiente educativo y, por lo tanto, que se presenta un desfase entre los sujetos a educar y el tipo de institución que los aloja. En este orden de ideas, tales preocupaciones derivan en la idea de que estos sujetos devalúan los títulos escolares y los puestos de trabajo que van a ocupar gracias a tales títulos. Esto explica las reformas que han impulsado las actuales autoridades educativas, sobre todo federales, en todo el sistema educativo, pero que involucra al subsistema de educación superior con la introducción del modelo de administración gerencial que ha exacerbado los mecanismos de fragmentación de la vida académica y, por lo tanto, de individualización y de violencia simbólica. Una de sus manifestaciones más típicas es la reforma a la legislación escolar que legitima estas prácticas de violencia institucional. Por lo que respecta al concepto de violencia, Galtung (1985) la define como “algo evitable que obstaculiza la autorrealización humana explicando que

las personas sufran realizaciones afectivas, somáticas y mentales, (...) por debajo de sus realizaciones potenciales”. Asimismo, Jordi Planella (1998) la considera como aquella situación o situaciones en que dos o más individuos se encuentran en una confrontación en la cual una o más de una de las personas afectadas sale perjudicada, siendo agredida física o psicológicamente. Ambos véanse en Lleó (2011).

De acuerdo con Ángeles (2011) es cada vez más patente la olla a presión que representa un centro escolar debido a que la violencia abarca muchos más actos, mensajes o situaciones violentas. Tal es el caso del *bullying*, de difícil traducción al castellano o a cualquier lengua derivada del latín. La traducción aproximada, si forzamos un posible carácter literal, sería la de bravucón o matón, y como acción propia del *bully* o matón, en este concepto estarían los maltratos o amenazas de que intimidan, tiranizan o aíslan, y por ello convierten a alguien en víctima. Los países nórdicos y germanos lo denominan *mobbing* y los anglosajones *bullying*. El *bullying* puede definirse como “una violencia prolongada y que se repite, tanto mental como física, llevada a cabo por un individuo o grupo y dirigida contra un individuo que no es capaz de defenderse ante dicha situación, convirtiéndose en víctima”. En este sentido, existen tres factores básicos que siempre se dan para que un hecho se considere *bullying*: ha de existir una víctima (indefensa) atacada por un abusón, o grupo de abusones, es una relación de poder entre el más fuerte y el más débil; debe suceder durante un período de tiempo prolongado (un mes, etc.) y de forma repetida (más de dos o tres veces); la naturaleza de la agresión puede ser física, verbal o psicológica.

En resumen la violencia escolar, desde la violencia simbólica hasta las formas más agresivas, como el *mobbing* y el *bullying*, no puede asumirse como realidades neutras o atribuibles a disposiciones subjetivas de individuos o de colectivos, como determinadas familias, sobre todo las más pobres, sino por el contrario, reconocer su historicidad y por lo tanto, demostrar que son producto de las diferencias y las desigualdades sociales. De ahí la importancia de no “naturalizarlas” y de poner en duda las narraciones científicas de la sociología, la política, la antropología, la psicología, la psiquiatría, la medicina, la biología o la neurofisiología. Más aún no podemos consentir en que esas prácticas naturalicen las desigualdades sociales; a este respecto, una

rigurosa y estimulante explicación acerca de procesos, prácticas discursivas e instituciones sociales (incluidas las educativas), que se involucran en la objetivación y naturalización de hechos sociales son los textos de Bourdieu (2009; 2010 respectivamente), que bien puede esclarecer lo que sucede en el mundo educativo, en especial con la problemática de la violencia escolar.

En todo caso, consideramos que una tarea primordial es el estudio de los vínculos entre educación y violencia o, para ser más exactos, reconocer lo que se nos ha impuesto como una realidad y cuyo resultado ha sido una redefinición de los nexos entre dichos términos, a saber, la violencia escolar o, de mayor amplitud y contenido, la violencia educativa. Así estaríamos en condiciones para develar las formas de legitimación de segundo orden, es decir, cómo se duplica la legitimación escolar en tanto discriminación legítima, que la mayoría de las veces se realiza mediante los discursos de la ciencia, así como de nuestras afirmaciones que elaboramos y proponemos, haciéndolas aparecer como aceptables por y para todos. En este recuento, Osorio advierte la importancia de reconocer otras dimensiones que ayudan a esclarecer las circunstancias que propician la violencia en las aulas:

También hay que considerar la declinación del orden democrático en las organizaciones educativas, tratando de rescatar, desde el punto de vista filosófico, el valor del concepto de “experiencia” como modo de supervivencia institucional. ¿Por qué “la experiencia” de asistir a la escuela es un valor que hay que rescatar? Porque esa “experiencia” es lo que va a fundar la posibilidad de que los jóvenes participen del proceso escolar. La “experiencia” quiere decir que cuando los niños y jóvenes van a las escuelas deben sentir que ese lugar les pertenece, que ellos participan y que registran que su presencia y su palabra tienen valor, tanto como para modificar esa realidad. No es posible que ellos queden fuera del proceso educativo y perciban que nada de lo que dicen puede llegar a modificar lo que ocurre en las aulas (Osorio, 2008: 22).

Por lo demás, en los momentos en que se suceden los atropellos y las arbitrariedades, se profundizan los privilegios y se refuerzan las relaciones de dominación, se imponen con mayor vigor las obligaciones y las sanciones, se crea un clima, real o supuesto, de inseguridad y miedo, todo lo cual se convierten en los

pilares discursivos de las autoridades políticas y educativas, así como de otros sectores, en especial de algunos sectores de la jerarquía católica y de grupos empresariales ligados a los medios de comunicación, de manera destacada, algunos espacios noticiosos y de difusión de noticias; resulta paradójico que esos mismos agentes y agencias apelen tanto a la tolerancia, al respeto a la diversidad, al rescate de interculturalidad, como mecanismos de control y de sujeción social y política.

En este contexto, no deja de llamar la atención que se intente y se ensaye, con cada vez mayor éxito, cercar o encerrar a las instituciones de educación superior en un sentido simbólico y físico, con la intención de legitimar nuevos mecanismos de intervención y vigilancia sobre los actores, según una lógica de distribución y organización de responsabilidades y obligaciones de los actores: funcionarios, investigadores, docentes, alumnos, estudiantes, y que se intente reestructurar los espacios con formas “suaves” de violencia, como las cámaras de video, regulación de los accesos, vigilancia privada, etc., es decir, bajo un nuevo panóptico y un nuevo poder disciplinario.

Es oportuno considerar que existen formas de violencia legítimas y “naturales” en el funcionamiento regular de las escuelas, de las organizaciones y los sistemas educativos. Desde ese supuesto, el examen de las instituciones educativas implica reconocer que el ejercicio de la violencia tiene varios aspectos y diversos grados, los cuales podrían explicarse y justificarse en cuanto a que su labor conlleva la imposición de una disciplina que se despliega sobre el cuerpo y la mente por medio de mecanismos que aseguren encarnar u objetivar usos, costumbres, disposiciones e inclinaciones, que regulan y organizan la enseñanza y el aprendizaje de un lenguaje, de unas ideas, de unos valores, de unas creencias y de unas percepciones en los sujetos, en una palabra, de inculcar un *habitus* acorde con los fines educativos que los actores o que los grupos sociales confieren a la institución escolar y de ese modo cumplir con las expectativas sociales, ya se trate de una formación general, de una profesión (sobre todo en el caso de la educación superior), o del dominio de campos del saber específicos y, por supuesto, de la delicada tarea de formar al futuro ciudadano.

En este sentido, estimamos que no habría una objeción substancial en convenir que la escuela ha tenido entre sus obligaciones

primordiales la de contribuir a la integración de los individuos a la sociedad mediante su formación y desarrollo, la inculcación de valores, su función socializadora, así como la enseñanza y el aprendizaje de conocimientos disciplinares formales e informales, explícitos e implícitos, según los distintos ciclos educativos, denominaciones y propósitos determinados. De esta manera la institución educativa construye relaciones, signos y significados entre una concepción del mundo, la sociedad, los individuos para prefigurar y orientar su lugar en él. Desde esta perspectiva, la organización educativa, como dispositivo institucional burocrático, enfrentaría una severa crisis de capacidad para mantener el orden escolar y de regular los conflictos y las tensiones que involucran todas las esferas de su quehacer cotidiano y que atrapa a todos los actores, porque estos no se reconocen ni se identifican con la institución que los contiene. De ahí que busquen y se esfuercen por expresarse en sus particularidades ya como docentes, padres de familia, niños y niñas, lo que condensa en un clima escolar que se multiplica en acciones de fuga y, en los casos más extremos, de auténtica rebelión.

Tal vez una variante de la descripción de las prácticas y del significado de la violencia sea introducir elementos para una connotación más tolerante y positiva que nos ponga en condiciones de repensar la pertinencia de relacionarla con ciertos comportamientos y en una definición que involucre variados niveles de conflicto. Así, para Lleó (2011), el concepto de conflicto aparece generalmente cargado con una valoración negativa en razón de que se confunde conflicto con violencia, es decir, alude a una expresión extrema, a una patología. Desde esta perspectiva, un conflicto no implica obligadamente violencia, por el contrario, puede ser un dispositivo para resolver un estado de tensión de forma no-violenta. Lleó sostiene que la violencia no es innata en los seres humanos sino que es un aprendizaje, es decir, es un producto cultural, mientras que el conflicto sí es consustancial a la vida humana, algo natural y por tanto inevitable. De esta manera, más que eliminar el conflicto, de lo que se trata es aprender a regularlo creativa y constructivamente de forma no-violenta, ya que es una energía y una oportunidad para el cambio. De ahí que representaciones y usos que eran juzgados como tolerables en la medida en que cohesionaban y hacían posible el funcionamiento de las instituciones educativas sean consideradas como agresivas.

Como ya se ha mencionado, los usos de la violencia se depositan en la autoridad a la cual se le reconocen y delegan capacidades y atribuciones de una organización del grupo y que implica un renunciamiento de los individuos con el fin de que la institución educativa realice sus objetivos. De este modo, se cede a ella el ejercicio de la fuerza, lo cual necesariamente supone una dominación que se proyecta en prácticas de control, vigilancia y coerción en tanto poder “legítimo”. De ahí que sea útil reflexionar acerca de si la autoridad que se confía a la escuela no se ha perdido o debilitado, y en consecuencia, es cada vez menor su capacidad para cumplir con las responsabilidades que se le confiaron, de tal modo que las expresiones de violencia serían evidencia de la pérdida cada vez mayor de credibilidad y por ende de su poder legítimo. Esto explicaría, en gran medida, la multiplicación de las acciones de la llamada violencia escolar y que, cada vez más, ese mismo poder pretende desconocer, mitigar o suprimir.

Por eso, las definiciones de violencia escolar involucran a los actores del proceso educativo en cuanto que son factores esenciales de la realidad educativa. De esta manera, la reflexión en torno a las implicaciones de la violencia escolar debe reconocer el universo que lo compone y desde ahí examinar, diseccionar, cada uno de los elementos que la constituyen, con el objetivo de precisar el sentido y el significado, las expresiones, y los alcances de la problemática de esta. Como ya se ha anotado, la violencia escolar ha estado siempre presente pero ha sido ocultada y silenciada por razones históricas diversas, algunas de las cuales pretendemos explicar más adelante. En todo caso, lo novedoso es que emerge a la superficie a través de comportamientos que se agravan día a día con características y con resultados distintivos. En términos conceptuales, Marchori (2011) sostiene que la violencia escolar es una violencia particular que se caracteriza por los siguientes elementos: el espacio de victimización que es la propia escuela, el lugar donde se desarrolla el proceso educativo; los participantes de la violencia, en numerosos casos, son alumnos, personal docente, autoridades, preceptores escolares, que participan no controlar, con su propia vulnerabilidad, la violencia por diversos motivos; la institución favorece un mayor grado de permisibilidad y en esa medida se agravan los comportamientos violentos que desvalorizan el papel y la función social del maestro, y deterioran la infraes-

estructura edilicia escolar, debido a la falta de mantenimiento, lo que se constituye en unos de los símbolos más visibles de la desorganización y violencia escolar: la existencia de una línea endeble entre autores de los hechos de violencia y las víctimas (2011).

Estas líneas son fundamentales porque permiten dilucidar y trazar una agenda de investigación en torno a qué es la violencia, cuál es su origen, los motivos que explican por qué la brecha entre los discursos, los lenguajes que moldean y los fines que justifican la escuela y las prácticas, usos, actitudes y acciones que serían propias de la violencia se ha ido ensanchando. En esta dirección, de acuerdo con Camargo (2011), en la institución educativa se dan diferentes procesos interactivos, no solo interpersonales, sino también en relación con el conocimiento y con las normas, reglamentos y componentes de la organización y administración escolar que pueden constituirse en factores de agresión, tensión y, a veces, violencia entre todos sus miembros: del maestro hacia el alumno y de este hacia el maestro, entre alumnos, de la comunidad hacia el maestro, y entre maestros. Camargo introduce un concepto que puede ser útil para comprender algunas causas de estas interacciones que pueden convertirse y caracterizarse como modos de violencia: “semillas de violencia” que aparecen asociadas a la gestión institucional a través de formas autoritarias del ejercicio del poder y la autoridad, del recorte de oportunidades de participación, a concepciones y prácticas antidemocráticas, a la ausencia de valores ciudadanos, tales como tolerancia, respeto a la diferencia y la justicia, inexistencia de diálogo y negociación como mecanismos de resolución de conflictos, desconocimiento e irrespeto de reglas de convivencia, disfuncionalidad de los mecanismos de justicia, concepciones de conocimiento dogmáticas y formas de transmisión autoritarias.

De hecho, hay autores que explican que las manifestaciones de la violencia escolar no se originan en la escuela y sus espacios, en particular en las aulas, sino en el medio social y que aquellas se “reflejan” en ellas por lo que prefieren definirla como violencia en las escuelas.

A este respecto no deja de ser sugerente la idea de Michel de Certeau (1999) acerca del valor, los significados y los significantes de las expresiones de violencia en las sociedades contemporáneas, sobre todo en las sociedades occidentales; esta podría ayudarnos a

comprender la naturaleza y el significado de la violencia escolar o, en términos más genéricos, la violencia en las aulas. De Certeau anota lo siguiente:

Los actos de violencia son designados, justamente, como ‘manifestaciones’. Aspiran a quebrar y desenmascarar la economía alienante del medio y el totalitarismo de la identidad. Desde este punto vista, el ultraje se convierte en ‘pasión moral’. Se hace gesto porque pesa un embargo sobre las palabras. [Estos actos] atraviesan como una protesta un universo saturado. La reconquista de lo anónimo crea lo análogo de un ‘rumor’, donde la palabra tiene al comienzo la forma de una ruptura, de un impacto, de una blasfemia (1999: 77).

Osorio sostiene una idea que considero sugerente y muy rica en términos teóricos y metodológicos para comprender la cuestión de la violencia escolar:

La noción de violencia escolar es una construcción social. Es un concepto construido desde el imaginario colectivo e impuesto por la opinión pública a partir, claro está, de una realidad cotidiana violenta. Y esta construcción social es solidaria con la responsabilidad que les cabe a las comunidades, que son las que construyen este tipo de nociones. El fenómeno de la violencia escolar se implanta como un discurso que permite construir una imagen sobre la realidad social. Esta imagen hace las veces de una envoltura formal de la problemática. Y entonces, esta realidad así planteada, paradójicamente, pacifica. ¿Por qué? Porque el “fenómeno” de la violencia escolar aparece, entonces, delimitado y ajustado a una idea más inteligible, más aprehensible. De este modo se puede ejercer vigilancia y control social sobre ella, con el objetivo de dominar lo que se presenta como caos y descontrol (Osorio, 2008: 21-22).

LOS USOS DE LA “VIOLENCIA” EN LAS NARRATIVAS

Acaso por la tarea que se le ha atribuido y desempeñado históricamente, con sus profundas transformaciones pero igualmente con sus persistentes continuidades, no deja de ser incongruente que el discurso educativo siga sosteniendo que la institución educativa sea

uno de los espacios, sino “el espacio”, con viejos y nuevos papeles, para la constitución de individuos en la democracia, la equidad, la participación, la tolerancia y el respeto a la diversidad, en otros términos, en la formación de ciudadanos y de ciudadanía, sobre todo cuando más debilitada se encuentra, pues la violencia escolar es motivo de preocupación creciente (Camargo-Abello: 2011). Así, las narrativas de la escuela como forjadora de sujetos democráticos, tolerantes, dispuestos a aceptar la diversidad y la equidad pierden su significado concreto ante la negación, en los hechos, de los grupos sociales portadores, o que demandan la puesta en práctica y la vigencia real de esos principios y actitudes. De ahí la pertinencia de evidenciar la contradicción entre discursos y prácticas culturales, o sea los usos, los comportamientos que deberían ser cotidianos del accionar institucional de la escuela, por lo que el espacio que se abre, es ocupado por el lenguaje de la violencia como expresión de ese malestar acumulado entre los actores.

De Certeau (1999) plantea instrumentos teóricos y metodológicos que posibilitan comprender qué es, cómo opera y cuál es ese lenguaje de la violencia en general y escolar. Para de Certeau, ese lenguaje puede representar un llamado a la instauración de un “nuevo” orden social, y por eso la importancia que reviste tanto para el aparato burocrático, el cual pretende mantenerla bajo su control no para no suprimirla sino para regularla como parte de su legitimidad, como para los actores que la ejercen, incluida la propia autoridad, lo cual representa un desafío a un orden que ya no tiene correspondencia entre lo que dice y hace; de ahí su carácter de desafío que, al contrario de lo que podría pensarse, demanda ser incluido en planos de igualdad. En este sentido, el lenguaje de la violencia se expresa en gestos, actitudes, acciones; es decir, es más corporal que el lenguaje hablado porque este ha sido apropiado por la autoridad y el aparato burocrático.

De Certeau (1999) lo apunta, con la lucidez que lo caracteriza, en los siguientes términos:

Esta agresión tiene por característica una manera de tratar el lenguaje y no la adición de algunos giros, funciones o enunciados de más. Político, erótico o gratuito, el ultraje maltrata la lengua. No funda, golpea. Es un estilo, una manera de hablar. Es la fiesta efímera, surge como el absurdo. Por eso mismo, revela la violen-

cia encerrada en una orden. Desencadena el furor. Hace brotar la cólera entre los que habitan en un sistema de producción. Pero, una vez que este juego de la verdad ha llevado [a] la violencia a la superficie de un orden, ¿qué puede pasar? [...] Pese a todo, esta violencia queda en la *expresividad*. Permanece como un discurso de protesta, aun si es el revés y la ruptura de discurso universal de la mediación. No está desvinculada de la impotencia propia de un lenguaje desconectado de la violencia que niega. Dicho de otro modo, no articula una fuerza distinta y declarada entre los otros. [Es un signo]. Obra los posibles. A este propósito, es pertinente. Pero no crea. Disuelve, pero no instaura. Lo cierto es que la violencia indica un cambio necesario. Ni la seguridad alienante de un orden anónimo, ni el desafío de la pura violencia pueden responder a la tarea que se torna urgente, la tautología reinante de los objetos a los cuales parece haberse identificado la salvación de los nuevos siervos” (de Certeau, 1999: 77-79).

Solo una lucha puede hacerse cargo de lo que la violencia se contenta con significar y lograr un trabajo articulado sobre sus fuerzas. La desmitificación del lenguaje por la violencia obra sobre un combate político, efectivo y no solo literario, que implica tomar en serio los riesgos del compromiso con los reprimidos que defienden y promueven la diferencia.

En este texto partimos de una idea central: la institución educativa es un campo de conflicto. Esta idea subraya la violencia como un componente esencial con base en el cual se organiza un sistema jerárquico de orden que legitima la violencia y su distribución a lo largo del sistema y de sus elementos. Por lo tanto, esta no es arbitraria sino regulada y aceptada por los actores y la institución. Se trata, asimismo, de una dominación que la institución educativa practica por medio de lo que Bourdieu define como “una visión meritocrática” que se despliega en:

(...) la distribución de las posiciones jerárquicas, a través del ajuste de los títulos (escolares), cuyo papel es capital en la preparación para la obrerización... La idea, inculcada por la Escuela, de que las personas tienen los puestos que se merecen en función de su instrucción y de sus *títulos*, juega un papel determinante en la imposición de las jerarquías en el trabajo y fuera del traba-

jo: considerar el título escolar como el título nobiliario de nuestra sociedad no es una analogía salvaje; tiene un papel capital en este proceso de inculcación de las buenas maneras en las relaciones de clase (2003:53).

Para fines analíticos, se retoman algunas definiciones que son de uso común del concepto disciplina a fin de precisar la diferencia entre este término y el de violencia escolar. Se conoce como disciplina a la capacidad que puede ser desarrollada por cualquier ser humano y que implica, para toda circunstancia u ocasión, la puesta en práctica de una actuación ordenada y perseverante, para obtener un bien o fin determinado. Resulta indispensable tener o disponer de un orden personal que nos organice para alcanzarlo de un modo más concreto, prolijo y sin fisuras. La escuela por ser un actor social que integra individuos que provienen de diferentes clases sociales y experiencias, necesita de un sistema organizado de disciplina que garantice el orden y el buen funcionamiento; esto en cuanto a los rasgos generales del concepto, en tanto, que el concepto de disciplina es un término ampliamente utilizado en el ámbito académico y que en este contexto, toma la denominación de disciplina escolar, se trata del código de conducta que deberán observar y cumplir tanto alumnos como maestros y que se encuentra dispuesto en cualquier reglamento escolar. En este no solamente se fijarán y estipularán, los horarios de entrada, salida, de finalización de las clases, de recreación, el uniforme que deben vestir los alumnos, sino también el modelo de comportamiento que se espera que los alumnos cumplan mientras estén en la institución escolar, por ejemplo, no decir malas palabras, no agredirse entre sí, respetar las órdenes y decisiones de los maestros, pedir permiso en caso de que deban abandonar la clase por alguna razón, entre otras cuestiones.

Además, en estos reglamentos se contendrán las sanciones de las que pueden ser plausibles los alumnos que no cumplan con algunas de estas situaciones propuestas. También, el término disciplina suele ser usado para referirse a un campo de estudio determinado que es pensado o investigado en una escuela superior o universidad, por ejemplo, la psicología, la sociología, la filosofía, etcétera. (<http://www.definiciónabc.com/social/disciplina.php>. Consulta 26 de febrero de 2011).

Por su parte, el *Diccionario de Psicología* de Warren (2007) atribuye varios significados a la disciplina. 1. Entrenamiento mediante reglas y ejercicios especificados. 2. Vigilancia o control de la conducta de discípulos o subordinados. 3. Control de la conducta mediante recompensas y castigos. 4. Todo programa que tiende a adaptar al niño [o al individuo, agrego yo], a la vida social. 5. Una rama de la enseñanza dispuesta para el estudio sistemático. *Disciplinar*: castigar o educar (Warren, 2007: 94).

De esta manera, la idea de Bourdieu (2003) de violencia simbólica tiene validez en tanto que en algunos significados está implícita la “amenaza” del uso de la violencia física o psicológica en caso de cuestionar el orden escolar que se legitima en el discurso de la disciplina.

En este sentido, el propio Bourdieu (2003) indica distintos planos de estudio para comprender y explicar quiénes, cuáles, cómo y porqué emplean la violencia en circunstancias de “extrema” tensión y conflictos, esto es un modelo teórico y metodológico para nuestra investigación: los recursos y límites de la lucha, la ilegitimidad de determinados medios y de los fines, la “estructura de las reivindicaciones”, los interlocutores válidos y sus modos de comunicación, “la estructura de los instrumentos de lucha”, lo que conlleva el análisis de los valores, la afirmación de la cohesión del grupo, la ruptura colectiva con el orden cotidiano que produce, y el tipo de organización.

En este periodo de estudio una de las características más notables del Instituto Científico y Literario, antecedente directo y matriz de la Universidad Autónoma del Estado de México, como sucede con diversas de nuestras instituciones de educación superior que tuvieron su origen y su simiente en sus pares en los estados, albergaba en sus centenarias instalaciones una abrumadora mayoría de hombres, de futuros profesionistas y por lo tanto el acceso sumamente limitado de mujeres a los estudios superiores. Este hecho al mismo tiempo descubre y oculta la reproducción de una de las formas de violencia simbólica y de exclusión de género. Tal circunstancia no es menor pues al recorrer los espacios físicos y simbólicos, se aprecia que la distribución de los lugares y los tiempos de trabajo, de recreo y de estudio, están en función de las necesidades materiales y espirituales de un establecimiento educativo dedicado a los jóvenes. Y si

entramos a los detalles de la organización de los estudios, en especial de los planes y programas de estudio, la distribución de los tiempos escolares, la graduación del conocimiento y de la enseñanza de las disciplinas, los responsables de impartir las materias, la integración de los órganos de dirección del plantel, se advierte la concepción del sujeto a formar, el hombre/profesionista. Además, los usos del lenguaje cotidiano y disciplinario, las normas internas, están diseñadas para referirse a lo masculino.

INDISCIPLINA, DESORDEN, REBELDÍA

Entre las décadas de los años 20y los 40 del siglo xx, los actores educativos vivieron y protagonizaron momentos fundamentales que cuestionaron ideas, discursos y prácticas de disciplina y violencia institucional, así como los afanes por imprimir nuevos perfiles de la vida escolar en el Instituto Científico Literario. Esos momentos se expresaron en el cuestionamiento profundo a diversas manifestaciones de violencia tanto simbólicas como físicas que supusieron confrontaciones que culminaron en enfrentamientos físicos entre/contra actores internos y externos, en formas de protesta que fueron desde el rechazo a medidas correctivas, hasta la huelga estudiantil, abriendo periodos de nuevas expresiones simbólicas, rituales y lenguajes que legitimaban tales formas de disciplina y violencia (Gutiérrez, 2010).

En este marco de inestabilidad, por no decir de franca ruptura del orden escolar, se sitúa un informe de labores del director de un plantel en el que da cuenta del ambiente que privaba en el plantel que presuntamente dirigía. Destaca en el texto, su reflexión en torno al valor, al significado y las prácticas de la disciplina; la violencia y la organización escolar que prevalecía en el instituto durante el periodo que comprendía su informe. Quizá uno de los aspectos más notables del mismo es que analiza el tema de la disciplina a partir de lo que juzga un clima social poco propicio y que influía directamente en el quehacer institucional. Lleó Fernández (2011) establece la diferencia entre el problema de la victimización como una expresión de la violencia y las malas relaciones entre escolares, lo cual puede extenderse a todos los actores educativos que se involucran en la institución educativa, con

algunas características semejantes. Las malas relaciones son un problema más generalizado pero menos intenso. Cuestiones como la indisciplina o el mal comportamiento, son fenómenos perturbadores que alteran la buena marcha de la vida escolar, pero que no deberíamos considerar verdaderos problemas de violencia. En este sentido, hay que distinguir entre indisciplina y violencia escolar; la primera puede derivar en formas de protesta y de desafío al orden escolar “legítimo”; y la segunda, como mecanismo de intimidación, como práctica de control y vigilancia.

A este respecto, Gómez apuntaba lo siguiente:

La disciplina en el plantel deja mucho que desear, *quizá porque estamos en un periodo de desintegración social en todo el mundo que se hace notar esencialmente en los pueblos que apenas [se] están formando su propia cultura*[cursivas mías]. Enseguida, el directivo del plantel educativo, aseguraba que sus esfuerzos por terminar con la indisciplina habían tenido algunos logros, pues aseguraba “sin embargo, algo se consiguió por lo que se refiere a los alumnos, pues se organizó y llevó a término una excursión al Monte de las Cruces... y fue para mí altamente satisfactorio que dentro del mayor orden se haya realizado puntualmente el programa preparado”.

Así, una actividad académica que en condiciones normales y rutinarias pasaría casi inadvertida, adquiriendo un valor simbólico muy significativo al grado de que mereció ser destacada porque devela el deterioro de la vida académica, al mismo tiempo fue comentada con una pincelada de optimismo con miras a recuperar el equilibrio institucional. Más adelante, el director del plantel recordaba el motivo central que explicaba la situación irregular, esto es, el movimiento de huelga que se había prolongado por cerca de tres semanas y que había roto la estabilidad educativa. Contra lo que pudiera pensarse, el directivo afirmaba que de ninguna manera podía atribuirse la causa al estado de disciplina a dicho movimiento, “*si la huelga del 3 al 20 de julio pudiera tomarse como indicio de falta de disciplina entre los alumnos, debo afirmar con énfasis que no es así porque los alumnos estuvieron absolutamente correctos en la junta que tuve con ellos y durante la huelga* [cursivas mías]. Robustecen la afirmación de un mejoramiento en la disciplina estos hechos: ha-

berse revocado la huelga y no haber secundado la huelga de las otras escuelas llevada a término (...)” (AHUAEM, caja 200, expediente 6938, 1936).

Esto puede constarse en la necesidad de concluir el conflicto que se expresa en el acento conciliador de Gómez, a la sazón director del Instituto para calificar el comportamiento de los estudiantes paristas, este reconoció que era necesario readecuar parte del andamiaje institucional, empezando por un aspecto que resulta crucial para recuperar la legitimidad y la capacidad de interlocución de la autoridad con respecto a los otros autores, el marco legal que fue modificado, es decir, la Ley Orgánica del Instituto Científico y Literario del Estado de México, entre las consecuencias positivas de la huelga (Padilla, 2010).

Varios años después, en 1940, precisamente en el marco de la aplicación de la recién aprobada Ley Orgánica del Instituto Científico y Literario del Estado de México que, entre otras atribuciones, facultaba al principal órgano colegiado, el Consejo Directivo del plantel escolar, para nombrar a su director definitivo, se presentó una movilización estudiantil dirigida por la Sociedad de Alumnos, la cual decretó una huelga para demandar la inmediata destitución de la persona en quien había caído dicho nombramiento, el profesor Enrique González Vargas. Según expresó el Consejo Directivo, ante la situación creada por la huelga, este tenía el deber de dirigirse a la “opinión pública” para informar sobre tal circunstancia y las determinaciones que habían adoptado para solucionarla. Desde luego, los miembros del Consejo se arrogaban la autoridad total de vigilar el orden y de tener la capacidad para aplicar las facultades y responsabilidades que la ley les confería. Así, al asumirse como órgano legítimo, censuraba el proceder de los estudiantes no solo porque la representación estudiantil se había negado a participar en el Consejo, sino porque había expresado su “absoluta inconformidad” con el nombramiento de González y de inmediato habían advertido de las “LAS GRAVES CONSECUENCIAS QUE TAL DESIGNACIÓN TRAERÍAN CONSIGO” (AHUAEM, c. 206, expediente. 7111, 1940).

Como puede observarse, colocar en el texto las letras mayúsculas tenía el propósito de acentuar el tono de amenaza al orden escolar que significaba la posición de la representación estudiantil. En contraste, para poner en duda la legitimidad de la postura de

los estudiantes, se señalaba que antes de proceder a la votación se habían expuesto las razones a favor y en contra del nombramiento y el “único argumento” que habían esgrimido los estudiantes durante la discusión, había sido “que el lic. González no contaba con la simpatía de los estudiantes”. En este marco, aunque las autoridades no explicaron a qué se referían con las anunciadas “graves consecuencias”, al día siguiente de la resolución del Consejo, se declaró la huelga estudiantil y se puso un plazo de 48 horas para que se removiera a González. Ante la situación, el Consejo convocó a una reunión para valorar la situación. El propio Consejo reconoció el requerimiento, lo que en la práctica ponía tela de juicio tanto la autoridad del director como del propio Consejo Directivo. Frente a tal postura de los estudiantes, ambas autoridades habían decidido asumir sus facultades y deliberar acerca de las decisiones que habría que tomar. Esto explica porqué su acuerdo de dirigirse no ya a los estudiantes que en la práctica desconocían a estas instancias de gobierno escolar, sino de buscar en otras instancias la legitimidad, esto es, de recurrir a la “opinión pública” para exponer las razones que respaldaba la designación del director impugnado, al mismo tiempo que exhibir las sinrazones de los estudiantes en huelga.

En su manifiesto el Consejo, así en abstracto sin referirse ni aclarar qué sectores estaban representados, aseguraba que había apreciado “en toda su significación el alcance ulterior que la actitud de los estudiantes pudiera tener”, para enseguida alegar lo que en verdad era la cuestión que más le preocupaba y que estaba en el fondo de la posición de este, a saber, “la abierta rebeldía de los estudiantes a la autoridad del Consejo”, actitud que, según este, “carecía en absoluto de base legal” (AHUAEM, c. 206, exp. 7111, 1940). Por tales razones, añadía, no podía permitir tal estado de cosas ante “la gravedad que entrañaría sentar un precedente de absurda tolerancia” sobre todo cuando por primera vez se aplicaba la Ley Orgánica vigente y, por lo tanto, la necesidad de proceder de manera enérgica ante el “riesgo de fracaso que seguramente correría una sanción poco enérgica y en desproporción con la importancia del hecho”. En este contexto, es útil recuperar a Bourdieu (2003) para el análisis de la violencia simbólica la cual se enmascara y se legitima por medio de lo que define como “*las conveniencias colectivas*”, es decir, el conjunto de normas, evidente-

mente muy variables según las épocas y las sociedades, que se imponen a los dominados en un determinado momento del tiempo” (Bourdieu, 2003) y que, para el caso de las instituciones educativas, podríamos caracterizar como cultura escolar, a fin de registrar cuáles fueron los límites que se impusieron los antagonistas y protagonistas de lo que consideraban la “lucha conveniente”, o en otras palabras, los límites de la violencia simbólica y la violencia física, el orden de las conveniencias y las censuras lingüísticas que se autoimpusieron, así como sus resultados.

El Consejo Directivo admitía que en el fondo de tal situación había motivos más estructurales y que alcanzaban un momento crítico, “la situación general de indisciplina que va minando, en forma alarmante ya, a los planteles educativos”. A estas alturas, en una aquilataban “la actitud altiva de los rebeldes, bella y plausible”, siempre que respondiese “a motivos generosos, pero inusitada y censurable cuando obedece a móviles de simpatía personal”, inflexión paternal y que pretendía ser comprensiva. No obstante el tono utilizado por ese órgano, no deja de sorprender con la determinación que esa instancia acordó, “la cancelación general de inscripciones, a reserva de volverlas a abrir cuando lo juzgue pertinente el mismo ya citado consejo”, más aún cuando aseguraba contar con “la adhesión declarada por 125 alumnos a la resolución del Consejo”. Tampoco deja de ser extraño que se hiciera referencia al hecho de que los estudiantes “rebeldes” habían nombrado a un director alerno en la figura del doctor Gustavo Baz, quien ocupaba el cargo de Rector de la Universidad Nacional Autónoma de México. Al parecer, la causa de aludir a este hecho fue precisamente para descalificar el nombramiento, pues “el Consejo ni siquiera tomó en cuenta dicha designación” porque la votación había favorecido a González y para exhibir “la falta de conocimiento de la Ley Orgánica por parte de los inconformes”.

Lo paradójico es que al intentar mostrar el aparente o real desconocimiento, en realidad se manifestaba el temor de las autoridades ante su presunta ilegitimidad al hacer notar el poco cuidado legal de los “inconformes” en el nombramiento de Baz y dejaba una sombra de duda sobre la calidad de este al señalar que quedaba fuera de toda duda, “su buena opinión y fama”. ¿Era indispensable esta aclaración? (AHUAEM, c. 206, exp. 7111, 1940).

Por su lado, los estudiantes paristas tampoco habían dejado dudas sobre su posición y así se lo habían informado a quien se ostentaba como director, aunque se cuidaron de reconocerle tal carácter. En un escrito dirigido al “Señor Licenciado Enrique González V.”, la Sociedad de Alumnos del Instituto le comunicaba que la mayoría de alumnos le señalaba “un plazo para presentar su renuncia” y le informaba que en sesión general de la representación estudiantil se había nombrado al doctor Gustavo Baz como director del plantel y le daba un lapso de 48 horas para que presentara su renuncia a partir de la fecha en que había sido ratificado por el Consejo Directivo. En otras palabras, fijaban los límites de ruptura entre la Sociedad de Alumnos y el Consejo que se asumía como la autoridad máxima del establecimiento educativo: la primera anunció la suspensión de labores durante el tiempo que le había establecido a González para que presentara su dimisión y, todavía más, aclaraban que de no proceder en ese sentido, se aplicarían “medidas más drásticas”. Como ya se ha señalado, un par de días después de este anuncio, el Consejo Directivo acordó aplicar medidas severas “que el caso requiere”. Así, para contrarrestar el efecto del acuerdo tomado por la Sociedad de Alumnos, el propio Consejo declaró la suspensión “indefinida de las labores” hasta que lo estimara conveniente el propio Consejo y señalaba que sus disposiciones habían sido acordadas por unanimidad de los representantes de los profesores y de los empleados administrativos, es decir, por la mayoría, lo que le daba un carácter legal (AHUAEM, c. 206, exp. 7111, 1940).

Conviene reflexionar acerca de una de las cuestiones más sensibles del orden escolar: su funcionamiento normal, la legitimidad de los órganos que lo administran, así como de las relaciones internas entre sus integrantes. La respuesta estudiantil frente a la determinación del Consejo Directivo al designar al director del plantel que había propuesto el gobernador de la entidad, reveló un problema fundamental, esto es, objetar el ejercicio de la autoridad y por lo tanto la legitimidad que se confería como representante institucional. Esta situación se hizo más evidente en la postura que expresaron un par de profesores del Instituto al dirigirse al director, sin mencionar el nombre de este, para informarle que habían recibido una circular del Consejo Directivo en la que les consultaba “su opinión sobre la legalidad del H. Consejo Directivo” y, por lo que puede inferirse de sus respuestas, su opinión se

dividía en varios aspectos. Así, con respecto a si consideraban legal la representación del profesorado en la integración ante el Consejo, respondieron que sí, pero, a la siguiente interrogante que al parecer se refería a si ese órgano funcionaba “ilegalmente”, cito textualmente, respondieron que sí que era ilegal debido a que “no está integrado por la *totalidad de las representaciones que lo constituyen* [cursivas mías]”, quizá ante la sorpresa del director, y lo que resulta aún más repentino era su abierta “protesta respetuosa pero enérgicamente como Institutenses [*sic*] por tratar de obligarlos a impartir sus cátedras en un local totalmente extraño y sin ningún historial a su casa de estudios”, calificando esa decisión como un acto que se separaba de toda norma legal, lo que despejaba cualquier duda sobre su postura (AHUAEM, c. 206, exp. 7111, 1940).

Es decir, esos profesores reivindicaban dos elementos fundamentales del orden escolar legítimo: primero, la representación legal que otorgaban en su condición de catedráticos depositada en una instancia académica, el Consejo Directivo, pero que al no estar integrada por otras representaciones igualmente reconocidas, en este caso de los estudiantes, no podía considerarse como plenamente constituido, y, segundo, la identidad material y simbólica que simbolizaba el edificio escolar como lugar de trabajo y de tradición pedagógica. En efecto, al fijar su protesta contra la decisión de trasladarse a otras instalaciones para realizar sus actividades, expresaban un rechazo a la violencia o, al menos, a la arbitrariedad con que la autoridad trataba de imponer y, que por añadidura, desconocía los actos de la misma poniéndola en entredicho. Es cierto que se trató de una ruptura transitoria del orden legal y legítimo que tendría que resolverse a riesgo de poner en peligro la continuidad de la institución educativa. De ahí que, para restablecer el orden académico fuera necesario la renuncia del director González Vargas, tal y como ocurrió a los pocos días, el 30 de abril. En una reunión de los profesores y catedráticos del Instituto, se informó que el gobernador del estado había conocido de la renuncia de González y que en uso de sus atribuciones había propuesto al Consejo Directivo que fuera nombrado a cargo un antiguo estudiante y profesor del Instituto, el Lic. Alfonso Ortega.

Una vez aprobada la propuesta, Ortega reconoció de inmediato que el plantel escolar enfrentaba dificultades que tenían que ser resueltas mediante la creación de instancias debidamente reconocidas por las normas legales y que garantizaran la vuelta a la normalidad

escolar. Ortega anunció que había planteado la creación de una instancia que se avocara en atender y solucionar un tema que había sido de especial preocupación para las autoridades desde hacía ya varios años, el problema de la disciplina, “tarea de hacer frente a (esta) situación de todos conocida”, en realidad era un eufemismo para no decir de indisciplina y desorden. En todo caso, para el flamante director Ortega, el meollo del asunto que demandaba el mayor escrúpulo posible, cual significaba por lo pronto recuperar la imagen del director. En primer lugar, había que restablecer lo que Bourdieu denomina las conveniencias colectivas y las censuras lingüísticas. En la sesión con los profesores reivindicó en primer lugar su “cariño por el Instituto”, el cual lo comprometía a “desarrollar una labor de disciplina y de amor al trabajo”, es decir, modificó el lenguaje de la violencia por el lenguaje del trabajo y la conciliación. En esa dirección, recordó que ya había ocupado el cargo, pero “ahora obraría con más serenidad pues ya que tenía muchas experiencias” para, a continuación, advertir que estaba dispuesto a mantener la disciplina” y para ello no dudaría en apoyar a “*todos los catedráticos* pidiendo que se le considerara no como una *autoridad sino como un amigo* [cursivas mías]”.

Siguiendo el hilo de su narración, por primera vez Ortega se refirió “a los casos de indisciplina” y a las sanciones que debían imponerse, las cuales deberían ser fijadas por un órgano competente que, según propuso, sería el Tribunal de Honor que se encargaría de “juzgar los casos de indisciplina del personal docente, preparadores, ayudantes, alumnos y personal administrativo” y evitó el tema de la inestabilidad generalizada que existía en el plantel. Una de las novedades de ese Tribunal, cuya composición mayoritaria era de alumnos y profesores, incorporaba al personal administrativo y lo más novedoso la representación de los padres de familia, aunque esta última tendría derecho a voz pero no a voto (AHUAEM, c. 206, exp. 7111, 1940). Ahora bien, Ortega centraba su atención en los “casos de indisciplina” y dejaba de lado el escenario en la que estos se producían, esto no quiere decir que lo desconociera. De hecho, estaba consciente de la importancia de restablecer la gobernabilidad del Instituto y, después de subrayar su voluntad de conciliación, pasó a puntualizar las principales líneas discursivas y de acción que caracterizarían su administración académica. En un “aviso” que dirigió a alumnos, padres de familia y tutores, así como al personal docente y administrativo

reiteró su compromiso, “más que una promesa verbalista”, de impulsar la reorganización del Instituto “sobre bases legales de trabajo, moral y disciplina”, principios y actitudes que en realidad era un reconocimiento implícito del estado de cosas, por lo que estaba dispuesto a atender cada una de las peticiones que se le formularan “siempre que fueran respetuosas y decentes” y que tuvieran como finalidad mantener el prestigio y las labores escolares para luego advertir que en caso contrario no dudaría en aplicar los “correctivos, a quienes demuestren con sus actos que no son indignos [sic] de vivir en un establecimiento educativo”. Al fijar su postura de autoridad, Ortega informaba que se había negado a presentarse públicamente porque para él los actos de esa naturaleza deberían destinarse únicamente para actos de solemnidad o “bien para laborar ordenadamente”, es decir, intentaba limitar las reuniones que tuvieran como propósito debatir asuntos que podían derivar en expresiones colectivas de inconformidad. Para despejar cualquier duda acerca de la conducta que habría de seguir sostuvo que su idea era “no hacer política, ni permitirla entre personas o grupos del establecimiento”, así como tomar medidas para que “todos calmen sus excitaciones”, desterraran “pasiones insanas y consejos perversos” y sustituirlas por el trabajo, el amor y la disciplina. También sostenía su disposición a mantener una actitud comprensiva hacia los estudiantes, pues el futuro de los alumnos dependía de una “sana comprensión de sus problemas y de su posición frente a la escuela, la familia y la patria” (AHUAEM, c. 206, exp. 7114, 1940).

Pocos días después de fijar su posición y pese al tono moderado que Ortega había empleado para dirigirse a los diversos sectores que integraban el Instituto, el Consejo Directivo anunció la expulsión definitiva de 35 alumnos, decisión que según el propio texto contaba con el respaldo del Ejecutivo del Estado. La medida se decretó cuando ya se había aprobado la creación del Tribunal del Honor, el cual tenía esta facultad, y se habían nombrado los representantes estudiantiles ante este (AHUAEM, c. 206, exp. 7114, 1940). Desde luego, esas resoluciones no fueron aceptadas de inmediato por lo que fueron impugnadas, pero en un nuevo ambiente institucional lo que develaba un cambio sustancial de las relaciones internas. Al parecer existía un consenso mínimo para que funcionaran las autoridades con un margen aceptable de legitimidad. Esto se

puso de manifiesto en las objeciones a esas medidas que se dirimieron en los órganos académicos al inicio del conflicto, habían sido calificadas de “ilegales” o al menos cuestionadas en su integración y en sus decisiones.

En una sesión del Consejo Directivo, máxima autoridad del Instituto, se procedió a revisar las peticiones para reconsiderar la expulsión de cada uno los estudiantes cesados. Conviene destacar que el documento donde se detallan y desglosan las deliberaciones y el dictamen es sumamente interesante porque dan cuenta de los niveles en los que se plantean los ejercicios de la violencia y las razones que los justifican. Aparecen ideas, valores, gestos, actitudes del lenguaje de la violencia tanto de la autoridad que lo utiliza para, paradójicamente, legitimarse como de otros actores que habían permanecido ocultos. Esto se puso en claro cuando el Consejo Directivo rechazó la mayoría de las solicitudes y, para justificar su posición, recurría a un discurso mordaz que descalificaba las acciones estudiantiles y la conducta de los alumnos. En primer lugar, describe a un grupo de personajes que, según se aseguraba, tenían el mayor grado de responsabilidad:

Resulta de incontrovertible veracidad, por ser hechos públicos y notorios, que en todo género de reuniones estudiantiles, con motivo y en ocasión de la huelga fueron cabezas sobresalientes por su incorrección y propósitos de escándalo [...] Los mismos alumnos eran líderes que arrastraban a sus compañeros a todo género de excesos, con la intervención de connotados elementos de desorden, como lo es el señor Manuel Estrada Ocampo, admitido por el señor Lic. Eduardo Perera Castillo, condicionalmente y en propósitos regenerativos(AHUAEM, c. 206, exp. 7114, 1940).

En ese mismo documento también puede leerse:

H. Consejo Directivo: “La Comisión que subscribe ha hecho una investigación que descansa en los informes de los prefectos, de los catedráticos y de los estudiantes para determinar el grado de responsabilidad de los alumnos expulsados...; Circular. El Consejo Directivo del Instituto, Patria, Ciencia y Trabajo. Toluca, Méx., 30 de mayo de 1940. El director, Lic. Alfonso Ortega”.

Asimismo, se alegaba que esos mismos estudiantes habían encabezado el “movimiento de indisciplina” en contra de la clase del profesor Uribe Ruiz, a quien se le había agredido físicamente en un acto público. De esta manera, la narrativa del texto introdujo nuevos elementos anteriores a la huelga, causa directa del enjuiciamiento contra los expulsados, para justificar la ratificación de la severa pena pues algunos de ellos habían tolerado y “cooperado con su presencia a dar impunidad”. A ello se añadían las acusaciones por agresiones físicas que habían sufrido otros profesores, quienes habían sido golpeados, raptados o injuriados, “llegando en alboroto censurable”. Así, por haber participado en la convocatoria y en la declaración de la huelga, así como en los actos violentos que se describían, se juzgaba que los sancionados compartían una responsabilidad colectiva en tanto que “figuran como directores de la huelga”, promoviendo “la ruptura de la disciplina escolar”, “continuarán el estado de huelga”, “la necesidad represiva decretada por este organismo director”. Estas consideraciones, en realidad tenían su origen más inquietante, lo que el notario y catedrático del Instituto Protasio I. Gómez había calificado de “clima de desintegración social”. El Consejo Directivo identificó y exhibió a los actores que, según él, habían tenido relaciones estrechas con los estudiantes huelguistas porque eran “quienes conservan íntimo contacto con los excatedráticos cesados y con los factores políticos que han estado agitando la indisciplina [sic]” (AHUAEM, c. 206, exp. 7114, 1940).

Ahora bien, un aspecto revelador de los usos de la violencia es la presión que recibieron los estudiantes que gozaban de una beca otorgada por el gobierno estatal para obligarlos a desistirse de su apoyo a la huelga y a recibir clases fuera de las instalaciones del Instituto. Dichas becas se les dispensaban en razón de su buen desempeño académico y por su condición de pobreza. Ante la negativa de estos, el Consejo había decidido su expulsión definitiva, pero en consideración de la solicitud de los padres o tutores, de las pesquisas ordenadas por el mismo, se había concluido que su participación había sido mínima y por sus antecedentes de conducta y aprovechamiento se les autorizaba una “admisión condicional con apercibimiento de que si se mezclan en desórdenes futuros, dejando incumplida su promesa de buena conducta, será ratificada su expulsión definitiva”. Enseguida aparecía un grupo de participantes que,

por su propia invisibilidad, se les presentaba en una condición precaria y desvalorizada en la lógica institucional. Este grupo se integraba por mujeresestudiantes que recibieron la gracia de una sanción menor, “exclusión de expulsión a favor de...”, por lo que únicamente se les imponía un amonestación o bien la “expulsión de un mes” sin dar mayores detalles de los motivos para reconsiderar sus casos y sus sentencias (AHUAEM, c. 206, exp. 7114, 1940).

A este respecto, cabe apuntar que puede reconocerse que hay factores que pueden ser fuentes de conflicto y tensiones, de indisciplina y de desorden escolar; pero estos tienen un límite y pueden ser acotados. En general, lo que no es permisible es que puedan conducir a una ruptura del orden interno, y menos, que esta sea atribuible a la pérdida de autoridad, que en su ejercicio, entraña, y por eso misma propicia el malestar y las acciones que conducen a disentir de la base o de algunos principios de la autoridad y de su legitimidad. Por eso, cuando la autoridad y el funcionamiento del orden escolar se discuten y se debilitan, la autoridad organiza una narrativa que inculpa a los “otros” como influencias negativas, con el propósito de desacreditar ciertas prácticas al juzgarlas agresivas e ilegítimas, y de ese modo desautorizarlas, erigiéndose en la única y exclusiva representante de la institución. Así, el Consejo ordenó que “no penetren al establecimiento personas ajenas al mismo; esencialmente que los prefectos hagan salir de él a toda persona que no guarde el respeto y las composturas debidas”, como si estas fueran conocidas por todos y consustanciales a los individuos y a los alumnos en particular (AHUAEM, c. 206, exp. 7114, 1940). Así, en el recuento de hechos realizado por el Consejo Directivo se consideró que los estudiantes que habían “roto el compromiso de honor”, que habían cometido “actos delictuosos”, que habían proferido “injurias y amenazas”, que habían mostrado poca voluntad “no acatando las medidas disciplinarias y de conciliación” y, una nueva relación de actos que no habían sido mencionados”, el hecho de escribir en los libros de registro de profesores “no solo frases ofensivas para algunos de los catedráticos que denigran al estudiantado y al mismo profesorado”, sino por haber lanzado cohetes que impedían impartir a los profesores sus cátedras de manera normal. Para dar una prueba palmaria de la legitimidad y legalidad de sus decisiones, el Consejo destacó que parte de la lista de los estudiantes involucrados en esas acciones la

había proporcionado la Sociedad de Alumnos “legalmente reconocida” y más aún que esta había hecho “la petición oficial de su expulsión a este Consejo” (AHUAEM, c. 206, exp. 7114, 1940).

De esta manera, la narrativa de la violencia tuvo como pilar poner en entredicho la huelga como recurso de protesta e inconformidad pues, según se infiere del razonamiento del Consejo Directivo, esta había sido ilegal e ilegítima, aunque se hubiera logrado el nombrar a un nuevo director, o crear el Tribunal de Honor, o mejorar las condiciones materiales del plantel, porque no se otorgaron nuevas facultades que se orientaran a obtener la autonomía del Instituto. En suma, desde la perspectiva del Consejo, el conjunto de acciones de los estudiantes no tenían ninguna razón legítima que los justificara; ya no había espacio para ser comprensivos, tal y como había prometido Ortega que sería el principio de esta al anunciar su designación como director del plantel.

En esta nueva situación, al parecer los principales protagonistas de los acontecimientos reconocieron que no existían las condiciones para escalar la confrontación y aceptaron las resoluciones y los acuerdos adoptados, pues ya no hubo mayores impugnaciones de los afectados, ya de los padres, de los tutores o de los alumnos. Con ello se restablecía plenamente la autoridad académica de las diversas instancias que la configuraban, empezando por el Consejo Directivo y el director; es decir, el monopolio de la violencia legítima se depositaba en autoridades debidamente reconocidas por todos los actores. Las determinaciones que se aprobaron y las narrativas que se desplegaron para poner fin al conflicto pueden considerarse extremas, la expulsión definitiva por sí misma es una forma de estigma y exclusión cultural y social; al mismo tiempo, como parte del nuevo arreglo institucional, diversas piezas del dispositivo educativo tuvieron que replantearse a raíz de su agotamiento e incapacidad para regular la vida interna. Su pérdida de legitimidad como autoridad es un ejemplo del ejercicio de la violencia simbólica y física legítimas, pero esta no puede considerarse como definitiva pues la estabilidad del orden escolar demanda redefinir permanentemente sus equilibrios que se expresan en las normas institucionales, pues fijan las relaciones y los espacios en los que se desenvuelven y conviven los actores.

LA DIFÍCIL MISIÓN: EDUCAR EN EL SABER Y PARA LA DISCIPLINA

Uno de los rasgos más sobresalientes que definen y caracterizan a la institución escolar es la legitimidad de los saberes que inculca. Otro de los rasgos más sobresalientes del Instituto Científico y Literario se exacerbó en este lapso de tiempo: el *racismo de la inteligencia* “cuyo poder se base en parte en la posesión de títulos que, como los escolares, se consideran garantía de inteligencia” que se manifiesta en usos de la violencia que pretende censurar, en último término suprimir, los modos de expresión burdos o populares. Así, en este periodo se presentaron, por parte de las autoridades educativas, contenidos disciplinares orientados a inculcar una concepción del mundo legítimo mediante la aprobación científica de distintos discursos: se introducen y fortalecen autores, individuos y disciplinas tanto científicas, como sociales y humanísticas que pretenden legitimar el orden del conocimiento, de la sociedad y la naturaleza, para así excluir a otros autores y otras disciplinas en apariencia poco consistentes con los procedimientos específicos de lo que se define como ciencia. Asimismo, se emplea para justificar exclusiones escolares mediante la expulsión de profesores, alumnos y, aun autoridades, con el pretexto de su bajo rendimiento escolar, medido por su falta de capacidad para demostrar el dominio de conocimientos o su “carencia” de voluntad para aceptar las sanciones escolares.

Tal vez uno de los instrumentos del dispositivo institucional que, en apariencia es el más aséptico y objetivo, el que menos violencia simbólica encierra y ejerce, el más acabado y perfecto por su alto nivel de elaboración, su sentido simbólico, su sistematicidad y la graduación de sus contenidos, sean los planes y programas de estudio que las autoridades académicas reconocen como una de las fuentes de legitimidad académica. En ellos se establecen las disciplinas a examinar, el proceso de enseñanza y aprendizaje, las habilidades materiales e intelectuales que se deben inculcar y que los estudiantes tienen que dominar, la distribución del tiempo y los lugares en las que deben impartirse, el número de horas destinadas a ellas a fin de garantizar su dominio conceptual, distribuidas regularmente por semana y la cantidad de las clases a lo largo del ciclo o año escolar, los periodos, la intensidad, el tipo de pruebas y la finalidades de ellas según se trate de pruebas ora-

les, escritas y prácticas, las tareas diarias, para medir el aprovechamiento escolar individual y colectivo, las actividades cotidianas, el número de alumnos para garantizar un rendimiento escolar adecuado y uniforme, incluidos los periodos para la preparación de los exámenes y los plazos de las vacaciones; todos ellos aspectos centrales, aunque no los únicos. De ahí la importancia que reviste su supervisión y observación en tanto que este organiza un conjunto de jerarquías académicas que están reconocidas por las normas y los reglamentos que regulan la vida académica. Los instrumentos en los que se condensan estos aspectos son los planes y programas por lo que se constituye el eje del proceso educativo y el discurso de la violencia simbólica por excelencia.

Ejemplo de la naturaleza de este dispositivo así como del significado y de la importancia que se le atribuye al programa del curso como espacio disciplinario de la mente y del cuerpo, es el oficio que dirigió el profesor Nicolás Reyes, dirigido al director de Educación Pública del Estado de México porque ilustra con nitidez varios aspectos de la concepción y de las prácticas institucionales que, en su caso, hacía suyas y que compartía plenamente, promoviendo la disciplina escolar en su doble significado que buscaba imponer entre los estudiantes. Un primer aspecto a destacar es el tono de conformidad que emplea Reyes para poner a salvo su buen nombre y despejar cualquier sospecha acerca de su capacidad académica y personal para imponer y mantener el orden en su clase (AHEM, Fondo Educación, Sección Educación, fechas extremas 1937-1938, Instituto Científico y Literario/Relativo a la huelga de alumnos del Plantel, Toluca, de julio de 1938). En este sentido, destaca la autoridad a la que se dirigía, y los términos que utiliza para esclarecer lo que consideraba acusaciones infundadas sobre su talento y sus cualidades académicas, el director de Educación Pública en el Estado de México, sin duda, no tenía nada fuera de lo común. Lo que sí lo era es que señalara que un escrito afín análogo hubiese sido entregado a la Sociedad de Alumnos del Instituto en el que asentaba que se había visto obligado a tomar medidas rigurosas para “seguir conservando la disciplina de los cursos de Geografía, que son a mi cargo”.

Y, todavía más, que Reyes expuso que tales medidas tenían el objetivo de defender “los intereses de los alumnos”, lo que resultaba natural si se entendía por estos, la calidad, la libertad, , el respeto;

no obstante, lo más enigmático fue que Reyes sostuviera que el único deseo que guiaba su conducta fuera “que todos mis actos sean justificados dentro de una línea de justicia” y, sobre todo, que solicitara ante los “miembros de la mesa directiva (que) se sirvan nombrarme personal que estimen conveniente a efecto de que cuando me vea obligado a retirar de la clase a los alumnos que no vayan dispuestos a trabajar, sean esos representantes los que, ante ustedes, justifiquen mis actos” (AHEM, Fondo Educación, Sección Educación, fechas extremas 1937-1938, Instituto Científico y Literario/Relativo a la huelga de alumnos del Plantel, Toluca, de julio de 1938). De las palabras y actos de Reyes, es posible identificar varios niveles de acciones o ejercicios de violencia simbólica, así como de rechazo/aceptación, que ponen en marcha los instrumentos para asegurar la legalidad y legitimidad de los actos de la autoridad, de la violencia misma, entre los actores educativos. Puede inferirse, que la posición de debilidad es manifiesta al dirigirse a instancias que, al final de cuentas, atestiguan su proceder, pero, para justificarla, apela a su calidad académica, esto es, a su saber disciplinario y al conocimiento de la naturaleza de los sujetos a los que debe inculcar este saber. Reyes argumenta la razón de su determinación adoptada y su eficacia: “Debo además manifestarles que en ninguna época he suspendido mis clases por indisciplina; pues una vez alejados los elementos que tratan de alterar el orden, trabajo con el mayor número dispuesto a aprovechar el tiempo y de este modo lleno todos los puntos de mis programas” (AHEM, Fondo Educación, Sección Educación, fechas extremas 1937-1938, Instituto Científico y Literario/Relativo a la huelga de alumnos del Plantel, Toluca, de julio de 1938).

No obstante, reconocía el estado de indisciplina que imperaba en su clase e intentaba caracterizar tanto el origen como las prácticas en las que se materializa, o más aún, la forma en que se encarnaban en el sentido físico y material de la expresión. Por ser un documento paradigmático de violencia escolar, de soportes simbólicos, de sus modalidades, y de los sujetos que la ejercían, vale la pena citar en extenso, la parte respectiva del texto de Reyes:

A mi modo de ver entiendo que la indisciplina consiste:

Primero: En que alumnos perezosos y turbulentos desorganicen el orden.

Segundo: Que el maestro deje hacer lo que los alumnos les plazca.

Tercero: Que los mismos alumnos comprendan que el profesor se discimula [sic] y no toma ninguna medida para evitarlo y entonces el maestro es un juguete de los alumnos.

Cuarto: Que los sres. prefectos les conste que el profesor, a pesar de un desorden, nunca [sic] pide un castigo para los alumnos.

Quinto: Que el mismo profesor, dentro del tiempo de clase, se ocupe de otras cuestiones que nada tengan que ver con las materias a su cargo. A todo esto yo le llamo indisciplina. En mi caso no he permitido nada de esto.

Reyes continuaba con el repaso de comportamientos, correctos e incorrectos y, si bien se cuidaba de señalar que del mayor número de alumnos había recibido “estimación y respeto, que siempre les he agradecido”, indicaba que eran pocos y bien conocidos los alumnos que se distinguían por su indisciplina por lo que concluía con “de nada tengo que quejarme”. Y al respecto sostenía:

Conozco la psicología de los alumnos porque he vivido con ellos durante VEINTIUN AÑOS [sic]sin INTERRUPCION [sic] y porque fui estudiante. Todo ese tiempo sin interrupción, en el Instituto como maestro en la preparatoria y en la Escuela de Comercio. Luego no soy un profesor novicio que se sienta desorientado por las ACTIVIDADES [sic]que le corresponden desempeñar, después de veintiún años de luchas constantes (AHM, Fondo Educación, Sección Educación, fechas extremas 1937-1938, Instituto Científico y Literario/Relativo a la huelga de alumnos del Plantel, Toluca, de julio de 1938).

Así una vez aclarado este punto, el profesor pasó a autoevaluar su habilidad para la enseñanza de su materia y de la rigurosidad con la que procedía para refrendar su calidad de maestro. De este modo sus actividades comenzaban con algo elemental: la puntualidad en el comienzo y la terminación de su materia, y, enseguida, quizá el comportamiento simbólico; nunca llegó a su materia sin antes haber preparado los puntos a tratar, tal y como podían confirmarlo los mismos estudiantes. Para Reyes, estas actitudes lo dotaban de una autoridad moral y académica indispensable para

imponer los castigos que a su juicio merecían quienes no cumplían con sus instrucciones. Es cierto que, aclaraba con cierta circunspección, que no dependía de él que se ejecutaran estos por lo que se deslindaba de toda responsabilidad, aunque no dejaba de lamentarse de que “casi la mayor parte de los alumnos” no las cumplían debido a que las personas encargadas de hacerlos efectivos no lo hacían, por “causas que solo ellos conocen y las cuales están fuera de mis atribuciones”.

Con un dejo de ingenuidad se preguntaba: “¿Pueden corregirse de ese modo los alumnos inquietos?” y luego explicaba en qué consistían sus correctivos: retiraba de la clase a los alumnos inquietos y les imponía un castigo de retención, que consistía en alargar su presencia en el establecimiento educativo, según la gravedad y falta cometida. Así frente a la acusación de que actuaba con debilidad exigía que se le hiciera saber qué “¿otra cosa (pudiera adoptar) para la disciplina?”, y, con un toque de ironía, concluía: “Les agradeceré me inspiren otras medidas”. No obstante, quizá en una actitud de abierto desafío o de franca resignación, señalaba que había decidido retirar a los jefes de grupo que había nombrado la Dirección del Plantel con el objeto de que la Sociedad de Alumnos designara “aquellos representantes a quienes consten las causas por las que impongo un castigo”. Sin embargo, tuvo que admitir que esa decisión había provocado “un desorden en que tuve que llamar la atención de los alumnos que no guardaron respeto ni para Uds. Mismos”, es decir, para la Sociedad de Alumnos, y reprochaba que “estaba segurísimo de que saliendo Uds. imponía el orden, como lo hice, la prueba la tengo en que no hubo después un castigado” (AHEM, Fondo Educación, Sección Educación, fechas extremas 1937-1938, Instituto Científico y Literario/Relativo a la huelga de alumnos del Plantel, Toluca, de julio de 1938).

REFLEXIONES FINALES

En este texto se examinaron algunas facetas que pueden caracterizarse como modos de violencia escolar. Para ello se revisaron algunas definiciones de esta, las cuales permiten visibilizar e identificar diversos niveles teóricos y metodológicos, así como distintas mani-

festaciones y problemas que se involucran en su estudio. En general, existe un consenso en torno a que la violencia escolar debe enmarcarse en su propia historicidad, esto es, en su connotación según sus tiempos y espacios específicos. De este modo, se considera que la violencia en general es una construcción cultural en la medida en que ideas y actitudes, valores y comportamientos que se consideran inherentes en los procesos enseñanza y aprendizaje y de convivencia social, inherentes en ciertas circunstancias; en otras son estimadas como formas de agresión que rebasan el ámbito de lo permisible, porque atentan contra la institución educativa y sus actores, por ejemplo. A este respecto, cabe aclarar que los conceptos y descripciones de la violencia escolar, como modelos de comprensión y explicación de la realidad educativa, contribuyen a esclarecer procesos, estructuras y actores en tanto prácticas discursivas y prácticas sociales. De ahí su utilidad. Por su parte, la indagación histórica permite enriquecerlos al relativizar sus hallazgos, sus tesis y conceptos; también porque los hace inteligibles en su conformación. En otras palabras, en este trabajo se recuperan ideas, conceptos y niveles analíticos que, desde mi punto de vista, son pertinentes para comprender e interpretar el pasado educativo, en particular para el análisis de representaciones, usos, ejercicios y espacios en los que se despliega la violencia escolar.

Aquí se presentaron distintos casos en los que se muestran modalidades de violencia, simbólicas y físicas, tanto legítimas como ilegítimas, entre ellas, indisciplina personal y colectiva, agresiones verbales y físicas, hasta la protesta, la rebeldía y la huelga, así como el recurso retórico del lenguaje de la violencia, por igual oral y corporal, que pusieron en entredicho la autoridad, el monopolio, y la capacidad de su utilización tanto de agentes que la personifican como de normas y prácticas que la organizan y la regulan. Se puso especial énfasis en la descripción y el examen de la lógica discursiva por medio de narrativas que puntualizaban sujetos, actos y acciones que, desde la perspectiva de la *autoridad*, fueron juzgadas como lesivas y altamente agresivas para la conservación y el orden escolar. De ahí los momentos y los ámbitos en los que fluctuó el lenguaje de la estridencia y el lenguaje de la medida, del conflicto a la conciliación, del cuestionamiento de la institución educativa a la reforma del dispositivo institucional, de las sanciones a los arreglos y ala delimi-

tación y a la función de las prácticas de la violencia, de su significado, como un producto del conflicto y aún de la violencia escolar. En suma, las narrativas aquí ofrecidas revelan un fragmento del mundo escolar que se asocia a esta.

REFERENCIAS

- Ángeles Palacios, Martha Beatriz (2011). “Violencia escolar y bullying”. Obtenido de <http://paideia.synaptium.net/pub/pesegpatt2/violescolar/index.htm>. Recuperado 6 de junio de 2016.
- Bourdieu, Pierre. (2003). *Cuestiones de sociología*. Madrid: Ediciones Istmo.
- Bourdieu, Pierre. (2009). *El sentido práctico*. México: Siglo XXI.
- Bourdieu, Pierre. (2010). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- Camargo-Abello, Marina. (7 de septiembre de 2011). Violencia escolar y violencia social. Obtenido de: http://www.acosomoral.org/pdf/rce34_03ensa.pdf
- De Certeau, Michell. (1999). *La cultura en plural*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Gutiérrez-Garduño, María del Carmen. (2010). Rebelión estudiantil. En Antonio Padilla-Arroyo y Alcira Soler-Durán. *Voces y disidencias juveniles: rebeldía, movilización y cultura en América latina*. México: Universidad del Estado de Morelos/Juan Pablos Editor.
- Gutiérrez-Garduño, María del Carmen. (2011). *Abriendo brecha. Las mujeres en las escuelas profesionales del Estado de México*. México: ISCEEM.
- Lleó-Fernández, Rocío. (14 de noviembre de 2011). La violencia en los colegios. Una revisión bibliográfica. Obtenido de: http://www.jornadasconvivenciamurcia.com/doc/la_violencia_en_los_colegios_revisión_bibliografica-rocio_lleo.pdf
- Marchiori, Hilda. (16 de agosto de 2011). Criminología: Violencia escolar, necesidad de mediación. Obtenido de: <http://www2.convivencia.edu.uy/web/wp-content/uploads/2013/12/Criminolog%C3%ADa-Violencia-Escolar.pdf>

- Osorio, Fernando. (2008). *Violencia en las escuelas. Un análisis desde la subjetividad*. Buenos Aires: Noveduc.
- Padilla-Arroyo, Antonio y Soler-Durán, Alcira. (2010). Disidencias, combates y lucha por la autonomía universitaria. En Antonio Padilla-Arroyo y Alcira Soler-Durán. *Voces y disidencias juveniles: rebeldía, movilización y cultura en América Latina*. México: Universidad Autónoma del Estado de Morelos/Juan Pablos Editor.
- Torres Meza, Jorge (1984). "Datos y reflexiones sobre la Autonomía del Instituto Científico y Literario del Estado de México", En Pichardo Cruz, Juan Josafat, et al., Testimonios sobre la autonomía institutense. Edición conmemorativa del XL aniversario de la autonomía institutense y universitaria, Toluca, México: Universidad Autónoma del Estado de México
- Warren, Howard Crosby. (2007). *Diccionario de Psicología*. México: Fondo de Cultura Económica.

VIOLENCIA E INVESTIGACIÓN

Luis Rodolfo Ibarra-Rivas*

Resumen

Este trabajo parte del supuesto de que estudiantes defienden sus representaciones sociales sobre ciencia, científico y producción científica; cuando les demandan algo distinto a su formas de valorar; entonces, transmitir el oficio científico se dificulta. En ese momento emerge una forma de violencia: bajo ciertas condiciones educativas, la imposición de un arbitrario cultural distinto al que tienen los estudiantes, se hace necesario. Educar no siempre debe ser ajeno a cierta violencia. Los resultados muestran la reticencia a la labor del científico, aunque a él lo valoran necesario: no se identifican con esa función social ni con quien la ejecuta. A la ciencia la estiman rigurosa y la caracterizan por el llamado método científico. Modificar representaciones sociales estudiantiles no siempre es ajeno a cierta violencia.

Palabras clave: educación, ciencia-científico, representaciones sociales, violencia.

Abstract

This work assumes that students defend their social representations about science, scientist and scientific production. When they are demanded something that differs from what they value, harder to transmit it becomes the trade of the scientist. At that point, a form of violence emerges: under certain educative conditions, it becomes necessary to impose a cultural standard different from the one held by the students. Education should not always be distant from certain types of violence. The results show that students are reticent to the work of a scientist, while simultaneously deeming it necessary: they do not identify themselves with that social function or, with the person who fulfills it. Science is thought as rigorous and charac-

*Profesor-investigador de la Universidad Autónoma de Querétaro. Indaga prácticas socio-educativas con apoyo de teorías sociológicas y pedagógicas. Es investigador reconocido por el SNI. Ejerce la docencia en la maestría en Ciencias de la Educación y en la licenciatura en Innovación y Gestión Educativa.

terized by the so-called scientific method. The modification of student's social representations is not always without some violence.

Keywords: education, science, scientist, social representation, violence.

1. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

La universidad pública tiene tres funciones primordiales: (1) docencia y formación de estudiantes en sus diversos grados y modalidades, (2) producción de conocimiento y (3) difusión de su producción. Si la universidad tiene tales propósitos, es conveniente investigar cómo sucede el desarrollo de dos de ellas: investigación y formación dentro de ese campo. Es necesario porque existen fuerzas sociales o estructuras que favorecen el desarrollo de esas funciones y otras que lo impiden, y, además, porque quizá no se conozcan suficientemente. Un sociólogo francés señaló que en la transmisión del oficio de investigar existen formas duraderas de ser y de valorar que se reproducen en los campos educativos sin tener plena conciencia de ello (Bourdieu, 1995: 162-163). No existe en la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ) suficiente información empírica y teórica sobre estos procesos; aun cuando sí se avanzó en ello (Franco, 2005 y González, 2004; 2008), según algunos trabajos que muestran los resultados de indagar los procesos de transmitir el oficio de investigar.

La experiencia como profesor universitario me permite advertir problemas relacionados con prácticas socio-educativas de enseñar o propiciar el trabajo humano del oficio de investigar. De manera informal, en conversaciones con colegas académicos, expresamos una preocupación común: enfrentar estudiantes poco participativos, muy callados con respecto a lo que se enseña, pero muy parlanchines entre ellos sobre sus propios asuntos; los alumnos muestran poco interés por lo que el profesor dice o hace en las aulas y poca respuesta a las tareas que se les asignan. Es un lugar común escuchar: "...los muchachos no buscan información, se conforman con lo dado en clase, no cuestionan, aprenden de memoria". Profesores de seminarios de investigación acaso no comprendan que sus alumnos no comprenden (Bachelard, 1981:

20); quizá una limitante sería es la representación social de infalibilidad al explicar: todos comprenden lo que enseño. Tal vez, como señaló Bachelard, no tengan idea de sus fracasos y se las atribuyan a sus estudiantes.

Los estudiantes, en general, se quejan de poca integración en los conocimientos, de clases muy teóricas y con escasa relación con la práctica investigativa, incluso se quejan de clases aburridas, muy pesadas, difíciles, o que juzgan sin relación con el ejercicio de profesional. No es común que relacionen la investigación con su ejercicio profesional. Quizá ni sus profesores la encuentren o, al menos, no se la hicieron ver. Los estudiantes acaso no valoren que su ignorancia o algún tipo de sentimientos los llevan a despreciar la oferta de prácticas socio-educativas dirigidas a la investigación, ni su disposicionalidad predeterminada (Vattimo 2002: 36-38). El tedio y el aburrimiento no se explican por sí mismos, alguna responsabilidad tiene el maestro, los contenidos, el grupo, y otra más, la disposición de los estudiantes a investigar.

Formar profesionales en un área científica imperiosamente debiera abrazar *el trabajo humano* sobre investigar (Ibarra,2010). Debiera ser irrecusable generar en los jóvenes en formación, representaciones sociales que los conduzcan a valorar las actividades humanas que forman al ser humano: (1) aprender: actividad explicada por diversas teorías de la psicología de la educación; (2) conocer: tarea que la epistemología explica de distintas maneras; (3) pensar: labor que distintos filósofos estudian y materializan con la producción de conceptos, teorías o modelos; (4) reflexionar: actividad que conduce a tomar una postura política, ética, estética o, en general, en el desarrollo humano; reflexionar o formular juicios se facilita si se conocen teorías de esos ámbitos; y (5) la acción inteligente o praxis: también es mostrada por filósofos cuando comentan nexos entre teorías y acciones humanas. Estas cinco actividades conforman el “trabajo humano”.

Es necesario el “trabajo humano” en las prácticas socio-educativas que contribuyen a apropiarse del oficio de investigar. Lo que el sentido común docente llama “proceso enseñanza-aprendizaje” esconde bajo ese rubro las cinco actividades antes enunciadas. Es ocultado porque con dos verbos, “aprender”y“enseñar”, se dejan de lado por otras acciones que

realizan las personas al formarse. Por ejemplo, es usual que algún profesor, ante un conflicto ético o político, pretenda llevar a sus alumnos a que tomen una postura de manera consciente o deliberada; una forma es “enseñando”: en la mayoría de los casos propinan un sermón; aunque también existen otras prácticas socio-educativas en las que profesores colocan en situaciones dilemáticas a sus estudiantes para que, mediante el diálogo y la reflexión, se generen algunos acuerdos y, en consecuencia, algunas posturas compartidas.

Otro caso, lo “poco participativo”, queja de maestros sobre alumnos, está relacionado con un reclamo de una toma de posición distinta ante la ciencia: dejar de ser espectador y en su lugar contribuir a recrearla, tanto en el proceso educativo como en sus productos. Ni qué decir de que, esos dos verbos (enseñar-aprender) también encubren otras extraordinarias capacidades humanas: conocer de manera autónoma y transformar la realidad o *praxis*, en condiciones socio-históricas determinadas.

En el aula, y fuera de ella, ocurren prácticas educativas, también hay otras prácticas de naturaleza lúdica, de relación social e, incluso, otras amorosas. En momentos el juego y la conversación, ajenos a lo educativo, dinamizan a profesores y estudiantes; cuando así se viven esas relaciones, para algunos es un desorden. Este, el supuesto desorden, luego puede dar lugar a otro orden superior en el terreno educativo. En aulas, facultades y fuera de la UAQ existen prácticas humanas con fines distintos a los educativos. En ocasiones las prácticas sociales favorecen las prácticas educativas. En otras las dificultan, aunque luego puedan reorientarse con trabajo humano de maestros y alumnos. Dicho con un adagio, “el hombre no solo vive de pan”, la similitud es “maestros y estudiantes no solo viven con miras de educar”. Existen prácticas sociales no suficientemente conocidas. Aquí se adelanta que la conversación con fines ajenos a los contenidos educativos, también forma parte de la transmisión del oficio de investigar.

Se decidió investigar “prácticas socio-educativas” vinculadas con la “transmisión del oficio de investigar”. Admitimos, pues, “trabajo humano”, “juego”, “conversación” y “prácticas socio-educativas” y no “práctica docente” ni “proceso enseñanza-aprendizaje”. Se asumieron esos conceptos y las teorías que le dan

sentido porque tienen mayor capacidad heurística. De manera similar, se denominó “el oficio de investigar” porque es una actividad humana que tiene mucho de un arte: está relacionado con teorías, pero no se limita a ellas. Requiere de acciones específicas para realizarlo; por ejemplo, leer, extractar o criticar investigaciones o teorías, también conocida esta práctica como “fichar” o, bien, utilizar equipo y materiales específicos de laboratorio. Las prácticas, por caso, “fichar” o pesar con una balanza analítica, también son necesarias pero insuficientes para el oficio de investigar.

Sobre la base aportada por Durkheim (1993), acerca de qué es la pedagogía y la educación, se encuentra que el oficio de investigar requiere de: (1) teorías o ideas de apoyo, por ejemplo, sobre las cinco actividades del trabajo humano o de una disciplina específica como la psicología o la química inorgánica; (2) prácticas o modos de proceder al investigar; (3) posturas ante la realidad, es decir, un cierto tipo de sentimientos que contienen e impulsan al investigador: vergüenza de ofrecer resultados sin soporte o producir ciencia que vaya en detrimento de sectores de la población o, en otros casos, el gusto o la alegría de traer el mundo al mundo; y aquí se agrega, (4) relaciones sociales en las que se da el juego y la conversación fuera de fines educativos, aunque con alguna relación con ellos.

Resultados de indagaciones recientes (Díaz-Mejía, 2010) mostraron que en la UAQ, la docencia se ejerce por intuición o imitación, se ejerce pues con el soporte del sentido común docente de cada facultad. El estudio de Díaz-Mejía muestra que los maestros expresaron que llegaron al campo docente sin formación didáctica pedagógica. La mayoría supuso que son condiciones indispensables para enseñar: dominio de contenidos, gusto por la docencia y vocación. Las representaciones sociales docentes, a propósito de transmitir el oficio de investigar, acaso lleven a pensar que es factible transmitir la práctica de la investigación sin ser el propio maestro o profesora un investigador. Quizá sea común que las materias de métodos de investigación o epistemología no las ofrezcan académicos con experiencia investigativa.

Se desconocía si los maestros responsables de trabajar en el área de investigación en la Facultad de Psicología son

investigadores con producción fehaciente: libros, artículos, ponencias o conferencias. Se ignoraba también cuáles eran sus principales preocupaciones o intereses teórico-investigativos. Estas fueron algunas de las aristas a indagar: ¿el maestro que enseña a investigar qué formación teórico-práctica tiene, tanto para investigar, como para enseñar a indagar? En otras palabras, ¿cuáles son sus formas duraderas de ser y de valorar en el ámbito de la investigación?, ¿cuáles son sus representaciones sociales de la forma de transmitir el oficio de investigador?

En un trabajo reciente (Ibarra, 2007) se muestran las dificultades inherentes a prácticas educativas de un maestro y sus alumnos al transmitir el oficio de investigar. En ese trabajo se ilustran formas de reacción estudiantil ante la enseñanza de la investigación. Las más de ellas no favorecen ni se interesan por indagar. Las respuestas de la mayoría de estudiantes, motivo de esa investigación, dejan ver que los jóvenes ignoran que ignoran y, además, ponen en práctica estrategias para no investigar, para salir de su desconocimiento; por ejemplo, discuten y culpan a otros de su condición de ignorancia o, bien, les da flojera indagar o aducen que su empleo no se los permite y, en lugar de vencer su ignorancia, simplemente, opinan. Desconocen, por ejemplo, al investigar, diferencias entre aprender, conocer, pensar reflexionar, o actuar con inteligencia (Ibarra, 2010). Otros pocos estudiantes sí se percataron de su ignorancia: luego de vencer obstáculos epistemológicos, construyeron un objeto de estudio. Gracias a formas pertinentes y plausibles de relación social, investigaron para encarar su desconocimiento.

En ese trabajo (Ibarra, 2010), el énfasis de la investigación estuvo en las respuestas de los estudiantes ante la exigencia de indagar, así como en las dificultades que sorteaba el maestro al transmitir el oficio de investigar. Solo ahora, se valoró que esas respuestas “obedecen aun algo que no es del todo conocido”: representaciones sociales que estudiantes y profesor hicieron propias, así como otras que se viven en cada facultad. Esa investigación (Ibarra, 2007) buscó efectos o síntomas, no condiciones del campo ni representaciones sociales que estudiantes y profesor pusieron en juego, al cursar una asignatura de investigación. En esta ocasión indagaremos cómo y cuáles son las representaciones sociales que ponen en práctica los estudiantes y

maestros, al coincidir en actividades propias de asignaturas de investigación. Asimismo, se investigaron las estructuras que soportan y movilizan la investigación en la Facultad de Psicología para, así, saber cuál es el ambiente, atmósfera o tendencia más generalizada acerca de la investigación.

Hallazgos previos propiciaron una nueva inquietud: averiguar cuáles son y cómo son las representaciones sociales desplegadas en prácticas socio-educativas por jóvenes en formación y por sus profesores, al realizar trabajo humano y prácticas sociales, al transmitir el oficio de investigar en la Facultad de Psicología.

1.1. Antecedentes y justificación

Covarrubias (2009) mostró representaciones sociales de estudiantes de psicología, de la FES Iztacala de la UNAM, sobre la ciencia y su producción. Destaca la que muestra mayor difusión y apropiamiento de los estudiantes investigados: una representación social denominada positivista. Es singular el trabajo porque deja ver contradicciones entre representaciones sociales de los estudiantes; por caso, la mayoría dijo inclinarse ante el llamado método científico, mientras que otros pocos se abrieron a la posibilidad de admitir la ciencia como una construcción que no necesariamente sigue ese método. Otro resultado interesante es la forma de entender al producto de investigar, a la ciencia. Varios estudiantes se apropiaron de una representación social de tipo tecnológico: la que está más dirigida a responder preguntas sobre cómo actuar, cómo realizar tal o cual práctica; mientras que otras pocas representaciones sociales estuvieron dirigidas al por qué, a explicar e interpretar.

El trabajo de Covarrubias señala límites en la formación científica de estudiantes. Explica que, en buena medida, se reducen a representaciones sociales que se viven en la FES Iztacala: propias de la psicología conductista. Por ejemplo, algunos jóvenes afirmaron que desearían que la psicología fuese una ciencia, debido a que, como es ahora, según su forma de comprender la ciencia y la psicología, no tiene ese estatuto. La complejidad del campo muestra, al ilustrar otro tipo de representaciones sociales, que no obedecen a esa tendencia científica; por caso, algún estudiante señaló que la psicología es ciencia solo desde las humanidades.

Es valioso este antecedente porque reporta representaciones sociales de una institución específica, porque complejiza su objeto de estudio al mostrar aristas tales como ciencia (producto) y producción científica (proceso). A otros dejó la tarea de investigar cuáles son las representaciones sociales que se tengan sobre el investigador. Asimismo, abrió la veta de indagar a quién transmite, comparte o facilita las representaciones sociales sobre investigación y quiénes se apropian de ellas: el maestro de investigación y sus estudiantes; asimismo, legó la preocupación por estudiar sus prácticas socio-educativas.

Otra investigación (Rojas, 2009) arrojó resultados que recuperan las opiniones, condiciones y percepciones de estudiantes acerca de la investigación en una institución de educación superior de Tolima, Colombia. Uno de sus énfasis es mostrar la falla en lo que llama “intencionalidad” de formar en investigación y en la “comunicación” de la actividad científica a los jóvenes en formación. Tal falla, de acuerdo al estudio, conduce a disminuir en los estudiantes su predisposición y participación en la investigación durante el ciclo de formación profesional. El estudio también tiene el acierto de vincular la formación de investigadores con un sentido social de compromiso con su entorno y sus necesidades.

Rojas (2009) encontró dificultades para transmitir el oficio de investigador. Dentro de ellas destaca la separación de la investigación y lo que él llamó prácticas docentes, que no forman un movimiento cotidiano conjunto o armonioso, aun cuando el sistema educativo señale la pertinencia operativa de que ambas labores se amalgamen en un proceso pedagógico; tales actividades (investigación y prácticas docentes) debieran estar orientadas a un destino común de desarrollo, avance y formación. Por estar separadas, expresó Rojas, provocan la grave dificultad de anteponer reglas formales sobre cómo se realiza la investigación científica; además causan problemas de entendimiento y realización, ya que no tienen la coherencia necesaria para comprender las prácticas docentes e investigativas en un marco de interrelación. Además, se provoca un gran desinterés y miedo en los jóvenes, al promover la investigación mediante el seguimiento de reglas formales y al usar un lenguaje desarticulado de las prácticas educativas usuales.

La formación en investigación se dificulta porque, siguiendo a Rojas (2009), se pretende formar investigadores partiendo de la buena voluntad, de reglas o del seguimiento de un método, porque al hacerlo se hace más en el terreno formal que en el desarrollo de prácticas investigativas; algunos dirían que esa forma de proceder enseña a investigar sin investigar, casi solo aprendiendo de memoria métodos. Aunada a esa limitante práctica, Rojas señaló con tino otra de carácter teórico: la formación de jóvenes en investigación es una realidad con pobre desarrollo argumentativo y explicativo, es decir, sin soporte teórico. No descansa en teorías aun cuando tenga un amplio uso discursivo de gran legitimidad: “formar jóvenes creativos, críticos, emprendedores y propositivos”, discurso prolijamente esgrimido.

Del trabajo de Rojas (2009) es factible retomar dificultades que orientaron más nítidamente esta investigación: es necesario indagar la intencionalidad institucional, de maestros involucrados en la formación de jóvenes y de los mismos estudiantes. Aquí se ofrecen respuestas para comprender las intencionalidades arriba enunciadas. El trabajo de Rojas impulsa a estudiar un elemento clave en las representaciones sociales: sentimientos favorables o desfavorables para investigar (especialmente referidos a un posible compromiso social). Vale agregar que, al mismo tiempo, se necesitó mostrar qué prácticas e ideas específicas fueron recreadas en prácticas socio-educativas con las que se pretendía educar para la investigación. Rojas también contribuyó con esta investigación al señalar la importancia de las formas de comunicación, a enseñar a investigar; en otros trabajos se ilustra tal exigencia. (Ibarra, 2009).

Otra investigación (Alvarado, 2010) muestra concepciones de investigadores de diversas áreas científicas, a propósito de la enseñanza de la ciencia en el marco universitario. El trabajo ilustra lo que llama “concepciones ingenuas de profesores sobre procesos de enseñanza y aprendizaje”, así como problemas que subyacen a dificultades de la relación docencia de la ciencia, metodología científica y formación de jóvenes. Dentro de las dificultades que señala está la formación docente para esta área específica de enseñanza de la investigación; la vinculación o desvinculación docencia-investigación y el tipo de infraestructura del que se dispone.

Algunos resultados expuestos por Alvarado (2010) dejan ver que prevalece el sentido común docente para guiar la enseñanza de la investigación: es suficiente con investigar (estar preparado, dominar un campo y publicar resultados de investigaciones), para estar en condiciones de enseñar y hacerlo. Los profesores investigados también refirieron que su trabajo se dificulta por las bases de sus estudiantes y por sus formas de personalidad. Las conclusiones a que llegó el estudio manifiestan ausencia de reflexión sobre investigación y docencia de la investigación; carencia de una formación pedagógica y disciplinaria de profesores; no estimar necesaria la actualización curricular ni pedagógica, como tampoco valorar la necesidad de un análisis del desarrollo histórico de la ciencia.

De este trabajo (Alvarado, 2010) es recuperable la exigencia de comprender las representaciones sociales de maestros dedicados a la transmisión del oficio de investigar, acerca de qué es, cómo es y para qué es el proceso educativo, así como acerca de la ciencia. Igual de importante es conocer las prácticas socio-educativas que privan al transmitir el oficio de investigar. Alvarado y sus colaboradores sugirieron la necesidad de indagar procesos socio-educativos en los que maestros fueron formados como profesores y como investigadores.

Los trabajos arriba comentados de Covarrubias, Rojas y Alvarado tienen el mérito adicional de ofrecer una extensa bibliografía, sobre esta temática de la formación en investigación.

Esta investigación “se justifica” porque este campo ha sido materia de estudio, tiene ya producción escrita, no es una ocurrencia repentina. También encuentra razón de ser porque los resultados que ofrece permiten comprender mejor cómo son las representaciones sociales de la Facultad de Psicología, de algunos de sus maestros y estudiantes sobre ciencia e investigación. También “se justifica” porque sistematizó prácticas socio-educativas con las que se transmite el oficio de investigar. Tales resultados respaldan la presente investigación porque, seguramente, contribuyen a modificar o incidir sobre algunas representaciones sociales que impiden el trabajo humano o las prácticas sociales de universitarios, a propósito de investigar.

Asimismo, los hallazgos de esta investigación la “justifican” porque son útiles para encontrar mejores bases que potencian el

oficio de investigar, esas bases serán la producción histórico-psico-social que la UAQ, la Facultad de Psicología y algunos maestros y estudiantes encarnan como representaciones sociales, y que permiten recrear la ciencia, el oficio de investigar, la forma de ser científico y las prácticas socio-educativas que favorecen y dificultan la anterior labor.

Esta investigación “se justifica” porque, en el terreno teórico, ofrece argumentos para comprender mejor las funciones sustantivas de docencia e investigación de la universidad y, en el ámbito práctico, porque aporta elementos para intervenir sobre lo que ahora se vive, sin tener cabal conciencia de ello, en esas dos esferas de la vida universitaria.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

En este apartado son presentados argumentos para comprender qué entender por violencia. Igualmente, del resultado de ejercer la violencia: “representaciones sociales” (RsSsa futuro). Para tal fin, primero se analizaron autores que aluden al tema de una manera un tanto inédita: Engels, Marx, Benjamin y Bourdieu. El calificativo inédito obedece a la visión generalizada de ponderar la violencia como indeseable, como necesaria de eliminar. En otro apartado se ve cómo Durkheim relacionó las RsSsy las diferenció de otro concepto que él formuló: la conciencia colectiva. Más adelante se muestran tesis para entender a la ideología —este concepto también se diferencia de las RsSs y, al mismo tiempo, guarda algunos nexos—. Después, la teoría marxista se ilustra con otra que se vincula con las RsSs: *habitus, illusio* y campo, el “estructuralismo genético” de Pierre Bourdieu. Más tarde, son retomadas nociones de un psicólogo social mexicano, Martín Mora, para explicar a las RsSs. Finalmente, las anteriores teorías se amalgaman para servir de soporte a esta investigación.

2.1. *Violencia*

Es un lugar común, una opinión generalizada, admitir que la violencia debe salir del aula, que no debe estar presente en las instituciones educativas o en cualquier otra. Sin duda esa forma de valorarla es adecuada. Es atinada porque una forma de violencia es

indeseable: la represión física o, incluso, alguna forma de violencia simbólica sin cometidos pedagógicos legítimos. Esta forma de entender a la violencia es propia de la ideología dominante o la conciencia colectiva (más adelante diré qué entender por tales conceptos): presenta a la violencia innecesaria o molesta. La afirmación tajante de ser propia de la ideología dominante, se fundamenta en que quienes así opinan la consideran, ilusoriamente, como accidental y posible de extirpar de las acciones humanas.

Para fines de este trabajo, es indispensable mostrar que la violencia es una relación de fuerza necesaria para la organización humana, para conformar el Estado. Una crítica de la violencia se basa en la exposición de su relación con el derecho y con la justicia; porque una causa eficiente se convierte en violencia, en el sentido exacto de la palabra, únicamente cuando incide sobre relaciones morales, la esfera de esas relaciones es definida por los conceptos de derecho y justicia (Benjamin, 1999: 109). En tal virtud, para hablar de la violencia es ineludible analizar al derecho, la justicia y la moral, es decir, es forzoso estudiar al Estado.

Engels en su libro *El origen de la familia, la propiedad privada y el Estado* (1979) mostró el tránsito de distintas formas de asociación entre hombres y mujeres, hasta decantarse en la familia monogámica. De acuerdo con Engels, el primer antagonismo de clases que apareció en la historia coincidió con el antagonismo entre el hombre y la mujer: la monogamia, la opresión del sexo femenino por el masculino. Aparejado a esta forma de relación y, en gran medida producto de ella, aconteció la generación de excedentes del trabajo, al inventarse la agricultura y la ganadería. La monogamia nació de la concentración de la riqueza en las mismas manos, las de un hombre, y del deseo de transmitir esas riquezas por herencia a los hijos de este hombre; para tal fin era necesaria la monogamia de la mujer, no la del hombre (Engels, 1979: 74-77).

Simultánea a la creación de la familia monogámica y la acumulación de riquezas en manos de hombres, solo faltaba una cosa por crear: una institución que no solo asegurase las nuevas riquezas en manos de pocos individuos contra las tradiciones comunistas de compartir el producto del trabajo de la previa organización humana, *gens*, sino que además legitimase, en nombre de la sociedad en general, las nuevas formas de propiedad y de

relaciones sociales: el derecho de la clase poseedora de explotar a la que no poseyese nada y la preponderancia de la primera sobre la segunda; se inventó el Estado (Engels, 1979: 130-131). Porque la familia no se multiplicaba con tanta rapidez como el ganado; se necesitaron más personas para la custodia de este: se utilizó al prisionero de guerra que, además, se prestaba para producir una raza, lo mismo que el ganado: el esclavo. Porque condiciones de explotación no se mantienen por sí mismas, el Estado fue necesario (Engels, 1979: 65).

De tal suerte, un haz de procesos tecnológicos, económicos, históricos, políticos y culturales coincidieron y se apoyaron mutua e intrínsecamente: excedentes de producción, “familia” monogámica, “propiedad privada” (de la mujer por el hombre, del producto del trabajo social y de hombres y mujeres esclavos en manos de hombres poseedores de esclavos) y el “Estado”. La violencia para el tránsito de una forma de organización social, comunismo primitivo, a otro en que privó la propiedad privada fue necesaria, no accidental. La violencia acompañó al origen de instituciones, por muchos consideradas sagradas, el Estado, la familia y la propiedad.

De acuerdo a Marx el Estado tiene varias formas de comprenderse: una forma propia e independiente, separada de los reales intereses particulares y colectivos y, al mismo tiempo, como una comunidad ilusoria, pero siempre sobre la base real de los vínculos existentes, específicamente sobre los nexos entre la división del trabajo y la forma de propiedad privada (Marx, 1979: 35). El Estado es independiente porque tiene cierta autonomía ante las clases en pugna. Es ilusoria la comunidad porque oculta la lucha entre las clases sociales, deja entender a la sociedad dividida en clases como una comunidad que trabaja para el beneficio de igualdad. El Estado es la forma bajo la que los individuos de una clase dominante hacen valer sus intereses comunes, es el comité administrador de los asuntos de la clase dominante. (Marx 1979: 72-73)

El Estado hace valer unos intereses sobre otros, sobre la base de la ilusión de comunidad y el bien común (consenso). Además sobre otra poderosa base: el monopolio legítimo del uso de la fuerza. Es legítimo el recurso de la violencia porque el Estado también posee el monopolio de la dirección de los conflictos entre clases, entre individuos y grupos: el derecho. El poder del

Estado es racional, de acuerdo a Weber, al apoyarse en la *creencia* de la legalidad de los ordenamientos establecidos o del derecho de aquellos que han sido llamados a ejercer el poder (Weber en Bobbio, 1991: 543). La violencia está en el seno mismo de la legalidad: se impone como una *creencia*, como algo benéfico para todos los integrantes de una sociedad.

La violencia también está inmersa en la moral porque domina las conciencias a través de creencias acerca de qué es lo bueno y lo indeseable y reprochable. Es necesario comprender a la moral de una época como parte del proyecto que una clase social difunde para dirigir a todas las clases en el terreno moral, como en el intelectual y, en general, cultural.

La moral de un lugar y momento, por ejemplo, la de Inglaterra llamada moral victoriana. Esta está correlacionada con la forma del proyecto hegemónico del período de prosperidad material de la burguesía encabezada por la reina Victoria (1819-1901). Ella reinó durante 63 años, durante el surgimiento y consolidación de la Revolución Industrial y del Imperio Británico. Como una muestra de lo ilusorio de la moral, como del Estado en su conjunto, baste recordar que la estricta moral victoriana en el terreno sexual, fue de la mano con el adulterio y la prostitución, por ejemplo. A ese período se le llama también de la doble moral. La moral, en otro sentido, no es ilusoria: impone el rechazo social y la condena a quien no sigue sus dictados.

El individuo, grupo o clase social que recurre a la violencia, a actos violentos, lo hace para formar la conciencia individual, grupal o de clase dentro de ciertos límites y características, lo hace para establecer la identidad: lo deseable y lo reprehensible. Si antes se afirmó que la violencia no es algo accidental, sino que el poder político, el Estado, siempre se basa en parte en la violencia y en parte en el consenso, ahora es necesario hacer a un lado la sobre-exaltación de la violencia: constituye un acto creativo, que tiene por sí misma la capacidad de renovar la sociedad (Bobbio, 1991: 1631). No debe exaltarse en demasía la violencia porque ella, por sí misma y con su única acción no constituye el motor de todo cambio. Se requiere, también, del consenso.

Benjamin (1999: 119-123) se preguntó, ¿es en general posible una regulación no violenta de los conflictos?, su respuesta fue contundente: sin duda. Argumentó su respuesta mostrando cómo

el acuerdo no violento surge donde quiera que cierta cultura de los sentimientos ponga a disposición de los hombres medios puros de entendimiento, los medios legales e ilegales que son siempre violentos, señaló Benjamin. Es lícito oponer medios no violentos: delicadeza, simpatía, amor a la paz, confianza y aquello que se añadiría a esta naturaleza altruista; estos sentimientos constituyen su fundamento subjetivo, su manifestación objetiva está determinada por la ley (Benjamin, 1999: 119-123). Una fuente de ella, añadió Benjamin, es el temor a ella y la falta de confianza en sí mismo. Otros sentimientos que, usualmente, engendran la violencia son egoísmo, vanidad, deseo de gloria, vileza y envidia (Hobbes, 1987). Esa fuente genera al derecho. No propicia la violencia develar la génesis de su aparición: temor del otro, temor de sí mismo e innobles sentimientos. Sobre el derecho solo cabe agregar que lo considerado justo –legitimidad en el uso de medios y la justicia de los fines– no lo decide la razón, sino la violencia y su monopolio. El poder del Estado, o cualquier otro poder, es arbitrario, está fundado en el ejercicio de la violencia.

2.1.1. Educación y violencia simbólica

Bourdieu (1981) señaló que toda acción pedagógica es una violencia simbólica en forma doble: en tanto imposición por un poder arbitrario e imposición de una arbitrariedad cultural. Es más comprensible esta tajante afirmación si se analiza que todo poder de violencia simbólica es un poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas. Consigue imponerlas al disimular las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza y al añadir su fuerza propiamente simbólica a esas relaciones de fuerza.

El poder simbólico de la acción pedagógica no es una imposición por la fuerza, se ejerce en una relación de comunicación. Esta relación de comunicación logra su efecto de imposición simbólica solo dentro de relaciones de fuerzas que propician la imposición. La acción pedagógica es una violencia simbólica en tanto impone ciertos significados y excluye otros. En la selección de significados estriba la arbitrariedad cultural de un grupo. El poder elegir a unos significados sobre otros, se vincula a las relaciones de fuerza en que está inmerso ese grupo. Esas relaciones de fuerza entre grupos y sus resultantes no son producto

de leyes absolutas, de ahí su arbitrariedad como poder. La doble arbitrariedad (cultural y de poder) contribuye a reproducir las relaciones de fuerza de la que es producto. La reproducción no es total ni ajena a conflictos ni a la emergencia de nuevos poderes, ni nuevas significaciones.

Estas máximas de Bourdieu son indispensables para comprender la transmisión del oficio de científico, en tanto develan que la educabilidad no se constriñe a la relación educando-educador. La relación educativa existe en la medida en que está inmersa en relaciones de fuerza, en tanto hay algo legítimo que se impone mediante un poder, mediante la violencia simbólica en una relación de comunicación. La imposición es de una significación, de un arbitrario cultural. La imposición se logra por la autoridad pedagógica, la realiza un agente específico, es alguien reconocido objetivamente como autoridad legítima. Autoridad que funda su derecho de imposición legítima al disimular el poder arbitrario que lo sostiene. Dentro de las relaciones de fuerza y las relaciones simbólicas existen instancias y agentes que aspiran a tener el monopolio de la legitimidad. La autoridad pedagógica, quien tiene la legitimidad de ejercer la acción pedagógica, de ejercer el poder arbitrario que impone como legítimo un arbitrario cultural, aparece automáticamente como digno de transmitir lo que transmite y autorizado para imponer su recepción, y para controlar su recepción e inculcación mediante sanciones socialmente aprobadas.

La autoridad pedagógica, el agente que impone mediante la violencia simbólica un arbitrario cultural (maestro), está en relaciones de fuerza con los receptores de la acción pedagógica (estudiantes en este caso). Los receptores están dispuestos, de entrada, a reconocer la legitimidad de la información transmitida y la autoridad pedagógica de los emisores pedagógicos. El éxito de toda acción pedagógica está en función del grado en el que los receptores reconocen la autoridad pedagógica y del grado en que dominan el código cultural de la comunicación pedagógica.

El trabajo pedagógico de la autoridad pedagógica, es un trabajo de inculcación de una forma de ser y de valorar, *habitus*; es la interiorización de los principios de una arbitrariedad cultural capaz de perpetuarse, al acabar la actividad pedagógica. El trabajo pedagógico es una acción con una duración suficiente para

producir esa interiorización. La productividad del trabajo pedagógico se valora por el grado en que logra su efecto de inculcación: reproducir en los destinatarios legítimos el arbitrario cultural que tiene la misión de reproducir. La efectividad del trabajo pedagógico se valora por su capacidad de engendrar el *habitus*: por su capacidad de engendrar, de modo duradero, una forma de ser y de valorar, unas prácticas conformes a los principios de la arbitrariedad inculcada. También se valora por la capacidad de que el *habitus* –arbitrariedad inculcada– sea capaz de ser transferible a otros y a prácticas en el mayor número de distintos campos. También se juzga la productividad del trabajo pedagógico por el grado en el que el *habitus* que produce es exhaustivo: que se reproduce más completamente en las prácticas que engendran los principios de la arbitrariedad cultural de un grupo o clase social.

El trabajo pedagógico se delimita a inculcar la definición legítima del modo de inculcar el contenido y el tiempo legítimo necesario para la formación. El trabajo pedagógico presupone que los destinatarios están dotados del *habitus* adecuado (del *ethos* pedagógico y del capital cultural propio de los grupos que reproducen la arbitrariedad cultural). El éxito del trabajo pedagógico, de la imposición simbólica de un arbitrario cultural, está en función del grado en que logra explicitar y sistematizar los principios que el grupo al que se dirige posee ya en estado práctico.

Bourdieu señaló que existe un trabajo pedagógico primario característico de un grupo, que está en el origen de la constitución ulterior de cualquier otro *habitus*. El trabajo pedagógico es un proceso irreversible que produce una disposición irreversible, es decir, una disposición que solo puede ser reprimida o transformada por un proceso que no puede volverse a lo anterior. El grado de productividad específica de cualquier trabajo pedagógico, distinto del primario, o sea un trabajo secundario o posterior en el tiempo, está en función de la distancia que separa la arbitrariedad impuesta de aquella a inculcar. El trabajo pedagógico, en educación universitaria, difícilmente inicia sin una arbitrariedad impuesta previamente. El modo de inculcación es total en un trabajo pedagógico secundario: organizar las condiciones sociales de su ejercicio de modo apropiado para liquidar al «hombre viejo» y engendrar *ex nihilo*, en el nuevo *habitus*.

Todo trabajo pedagógico secundario tiene como efecto propio producir prácticas irreductibles a las prácticas de las que procura el dominio simbólico.

Todo sistema de enseñanza institucionalizado requiere autoreproducirse y producirse con sus propios medios. Ese par de hechos caracterizan las condiciones institucionales. Condiciones cuya existencia y persistencia son necesarias para el ejercicio de su función de inculcación de una arbitrariedad cultural. Esa arbitrariedad cultural no es producto de la institución. Solo la reproduce. Al hacerlo contribuye a la reproducción de las relaciones entre los grupos sociales. El sistema educativo debe producir las condiciones institucionales que permitan, a los agentes intercambiables, ejercer continuamente un trabajo escolar que reproduzca la arbitrariedad cultural que está encargada de reproducir. El sistema educativo tiende a garantizar –al cuerpo de agentes, reclutados y formados para asegurar la inculcación– condiciones institucionales propicias. A la vez, debe evitarles e impedirles el ejercicio del trabajo escolar heterogéneo y heterodoxo: debe producir las mejores condiciones para excluir, sin prohibición explícita, toda práctica incompatible con su función de reproducción de la integración intelectual y moral de los destinatarios legítimos. En otras palabras, debe garantizar las condiciones institucionales de la homogeneidad y de la ortodoxia del trabajo educativo.

Las condenas de creadores o heterodoxos dirigidas en contra de la ritualización profesoral se inspiran en la ilusión de que un trabajo educativo podría no estar marcado por sus condiciones institucionales de ejercicio: toda cultura escolar está necesariamente homogeneizada y ritualizada: por y para la rutina del trabajo educativo, por y para ejercicios de repetición y restitución. Estos trabajos deben ser losuficientemente estereotipados como para que repetidores tan sustituibles como sea posible, puedan hacerlos repetir indefinidamente, ya sea para la formación de un *habitus* revolucionario o conservador.

Todo sistema de enseñanza institucionalizada debe producir y reproducir, por sus propios medios, las condiciones institucionales del desconocimiento de la violencia simbólica, de su legitimidad como institución. La eficiencia de su cometido de inculcación depende del ocultamiento del proceso de inculcación de un

arbitrario cultural, por parte de un poder institucional arbitrario: inculcan no solo el arbitrario, sino que también el sistema de fuerzas en las que descansa. Las representaciones ideológicas de la independencia del trabajo pedagógico –respecto a las relaciones de fuerza que constituyen la formación social en la que se ejerce la autoridad pedagógica– se originan en la ilusión de que la violencia simbólica ejercida por un sistema de enseñanza institucionalizado, no mantiene ninguna relación con las relaciones de fuerza entre los grupos y clases sociales. Es decir, suponen una autonomía absoluta del sistema de enseñanza institucionalizado: desconocen que el trabajo educativo contribuye a reproducir las relaciones de fuerza que soportan al mismo sistema.

El sistema de enseñanza institucionalizado es relativamente autónomo. Detenta el monopolio del ejercicio legítimo de la violencia simbólica. El sistema de enseñanza institucionalizado, por el solo hecho de que existe y subsiste, implica el desconocimiento de las condiciones institucionales de la violencia simbólica que ejerce. Los medios institucionales de los que dispone –como institución relativamente autónoma– están predisuestos bajo la apariencia de neutralidad ante los grupos y clases sociales de los que reproduce la arbitrariedad cultural (dependencia de la independencia).

2.2. *Conciencia colectiva y RsSs*

Las RsSsson una oferta teórica que se remonta a un aporte de Emilio Durkheim, aun cuando no la desarrolló plenamente. LasRsSstienen un antecedente en un concepto de mayor envergadura, “la conciencia colectiva”; para comprender a unas y a otra, valga esta larga cita:

“(…)es el conjunto de creencias y sentimientos comunes al término medio de los miembros de una sociedad, constituye un sistema determinado que tiene su vida propia... es independiente de las condiciones particulares en que los individuos se encuentren colocados, ellos pasan y ella permanece. Es la misma en el Norte y en el Mediodía, en las grandes ciudades y en las pequeñas, en las diferentes profesiones..., no cambia con cada generación, sino que por el

contrario, liga a unas con otras las generaciones sucesivas. Se trata, pues, de cosa muy diferente a las conciencias particulares, aun cuando no se produzca más que en los individuos. Es el tipo psíquico de la sociedad, tipo que tiene sus propiedades, sus condiciones de existencia, su manera de desenvolverse... Como los términos de colectivo y de social con frecuencia se toman uno por otro, está uno inclinado a creer que la conciencia colectiva es toda la conciencia social, es decir, que se extiende tanto a la vida psíquica de la sociedad, cuando, sobre todo, en las sociedades superiores, no constituye una parte muy restringida. Las funciones judiciales, gubernamentales, científicas, industriales, en una palabra, todas las funciones especiales son de orden psíquico, puesto que consisten en sistemas de representación y de acción; sin embargo, están fuera de la conciencia común” (Durkheim, s/f, p. 89).

Gracias a esta amplia cita se comprenden dos conceptos fundamentales para esta investigación:

2.2.1. Conciencia colectiva

Es la argamasa o magma que vincula a los seres humanos pertenecientes a una sociedad específica, tanto en un mismo momento histórico, como en la sucesión de generaciones. Es el conjunto de creencias, prácticas y sentimientos comunes al término medio de los miembros de una sociedad. En Francia la conciencia colectiva tiene unas características, mientras que en México son distintas a las de ese país. Estas son propias tanto de sociedades industrializadas, como de aquellas en proceso de transformarse de agrícolas a mercantiles o en industriales. Aun cuando en las primeras es más débil; en las segundas, la conciencia colectiva tiene mayor poderío para agrupar a sus miembros. En las denominadas sociedades desarrolladas, Durkheim señaló que descansan más en las RsSs de grupos sociales que se encargan de soportar la división social del trabajo. Más en relación a la conciencia colectiva.

2.2.2. *RsSs y grupo social*

Las RsSs son propias de grupos sociales que se distinguen de otros por desarrollar una función dentro de la división social del trabajo; los grupos sociales están dentro de una colectividad. A cada grupo lo fusionan determinadas RsSs. Estas tienen cierto grado de homogeneidad entre los miembros del grupo. La conciencia colectiva es un sistema incluyente, las RsSs están en ese sistema mayor. Las RsSs derivan de la división del trabajo social. Los grupos para ser tales requieren –de modo similar a la conciencia colectiva– un conjunto de creencias, sentimientos, ideas y prácticas comunes al término medio de sus miembros.

Las RsSs solo viven en los individuos, pero su generación es un producto social e histórico. Las RsSs vinculan a los miembros de un grupo social y los distinguen de otros grupos, precisamente, por sus ideas, prácticas, creencias y sentimientos. Un grupo social es una autoridad moral que dirige la vida de sus miembros, es una fuente de vida *sui generis*. Se desprende de él un calor que calienta y reanima los corazones, que les abre la simpatía y que les hunde los egoísmos (Durkheim, s/f, pp. 34-35). Un grupo social para existir requiere de RsSs que dirijan a sus miembros y al grupo mismo. Las RsSs, luego del planteamiento inicial de Durkheim, fueron desarrolladas como más adelante se muestra por autores como Moscovici.

Si bien existen científicos sociales que consideran valiosas las enseñanzas de Durkheim, hay otros que las objetan: no admiten sus postulados. Especialmente quienes se autodenominan marxistas. Con la idea de unir lo disperso y disgregado (Morín 1998), abajo se ofrecen conceptos y teorías de fenómenos similares a conciencia colectiva y RsSs: ideología y *habitus*.

2.2.3. *Representaciones sociales. Otros antecedentes*

Las representaciones sociales que bosquejó Emilio Durkheim, Serge Moscovici las retomó y desarrolló; este último experimentó también influencias de la etnopsicología de Wundt y el interaccionismo simbólico de Mead (Mora, 2002, pp. 1-25, a quien en lo futuro no se citará, aun cuando de su artículo proviene la información abajo mostrada). Moscovici retomó de Wundt la

evolución de la mente humana y la importancia del lenguaje en ese proceso y en su relación con el pensamiento y sus producciones.

El análisis de Wundt partió de la acción humana, consideró que debajo de ese nivel de acción deliberada y voluntaria existe un primitivo movimiento de impulso que implica expresiones afectivas espontáneas y que generan respuestas de otros individuos. Acorde a lo expuesto por Wundt este mecanismo de comunicación de gestos provee las bases indispensables de la vida social, sin la cual los humanos no se entenderían. La comunicación de los gestos origina productos culturales con existencia concreta como el lenguaje, este genera un medio para la actividad cognoscitiva superior. De esa base surgen los mitos (la capacidad de imaginar) y las costumbres (son la referencia en la que operan las opciones individuales y la voluntad). Ambos cambian lentamente y son un referente para observar procesos humanos y para hacer inferencias de lo subyacente en la psicología de los individuos.

De George Mead, y para fines de este trabajo, Moscovici retomó la interacción a través de la comunicación. Mead rechazó analizar el espacio interior de los individuos, en su lugar planteó un espacio de realidad en las mediaciones, un espacio no biológico sino social que es percibido como significaciones, ya que su materia es el símbolo. Mead tomó al acto social como unidad de análisis; en él, el símbolo y su significado son propiedad de la situación interactiva, no son ajenos a ella, más bien, provienen de un campo y situación.

Cuando se alude al “habla significante”, se quiere decir que el individuo que escucha una palabra emplea esa misma palabra con referencia a sí mismo. El proceso de dirigirse a otra persona es un proceso de dirigirse también a uno mismo, y de provocar en sí la reacción que provoca en el otro. El sí mismo supone asumir un punto de vista colectivo con respecto a uno mismo y el otro generalizado es la colectividad con la que uno se relaciona y que tiende a ser interiorizada: la colectividad crea a los individuos.

2.2.4. Representaciones sociales: Moscovici

Moscovici, siguiendo siempre a Mora (2002), definió las RsSs como una forma de conocimiento que tiene como función la elaboración

de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. Es el conocimiento de sentido común que tiene como objetivos comunicar, estar y sentirse dentro de un ambiente social. Se origina en el intercambio comunicativo de un grupo social. Otra característica singular, para este estudio, radica en que las RsSs también tienen la función de hacer que lo extraño resulte familiar y lo invisible perceptible. Las RsSs son sistemas cognitivos con una lógica y lenguaje propios; no son simples opiniones acerca de imágenes de..., o actitudes hacia..., son teorías o ramas del conocimiento que descubren y organizan la realidad. Son sistemas de sentimientos, ideas y prácticas con dos funciones: ordenan un mundo y orientan a los individuos que conforman un grupo dentro de él; además, posibilitan la comunicación a los miembros de un grupo al proporcionarles un código para el intercambio social y un código para nominar y clasificar sin ambigüedades los aspectos de su mundo y de su historia personal. Además de posibilitar la comunicación dentro de un grupo, las RsSs también regulan los comportamientos intra e intergrupales.

2.2.4.1. Otras funciones de las RsSs

(1) Privilegian y seleccionan algunos hechos relevantes del discurso concernientes a la relación sujeto en interacción, es decir, “descontextualizan algunos rasgos”. (2) Descomponen el conjunto de rasgos en categorías simples, naturalizando y objetivando los conceptos del discurso referente al sujeto en un grupo. (3) Construyen un minimodelo o teoría implícita explicativa y evaluativa del entorno a partir del discurso que impregna al sujeto. (4) Este proceso reconstruye y reproduce la realidad otorgándole un sentido y procura una guía para la vida social, para la resolución de conflictos. Estos conflictos constituyen acontecimientos complejos y dolorosos o, bien, la guía y el sentido justifican acciones contra otros grupos; por ejemplo, para diferenciarse de ellos al momento en que se desvanece tal distinción.

2.2.4.2. Condiciones para la emergencia de las RsSs

Moscovici, siguiendo a Mora (2002), propuso tres circunstancias que generan las RsSs. La primera es “la dispersión”, “abundancia” e

“insuficiencia de información”; en otras palabras, la multiplicidad y desigualdad de información sobre un objeto, vuelven precarios los juicios. Una más es lo que Moscovici llamó “focalización”: un individuo o un grupo se focalizan porque están implicados en la interacción social, debido a los intereses que se mueven dentro del grupo y sus miembros, focalizar será de forma diversa, aunque predomina la exclusión. Otra condición del surgimiento de una representación social es la “presión a la inferencia”: socialmente se da una presión que reclama opiniones, posturas y acciones acerca de hechos focalizados por el interés del grupo o de la colectividad: se exige al individuo o al grupo social que responda, debido a la presión social-grupal.

2.2.4.3. Dimensiones de las RsSs

Mora también apuntó que las RsSs se comprenden mejor con la ayuda de tres dimensiones: (1) “Información”: organización o suma de conocimientos que posee un grupo o un individuo a propósito de un objeto. (2) “Campo de representación”: expresa la organización del contenido de la representación en forma jerarquizada, varía de grupo a grupo e, incluso, de individuo a individuo. (3) “Actitud”: orientación favorable o no ante un objeto de la representación social; es el componente que más se advierte porque representa una toma de posición, porque las RsSs se dan únicamente luego de tomar postura y en función de la postura tomada.

2.2.4.4. Dinámica de las RsSs

Mora también mostró que las RsSs son comprensibles al advertir dos procesos principales que experimentan: (1) “Objetivación”: “selección y descontextualización de los elementos, formación del núcleo figurativo y naturalización”; el modelo o esquema resultante media entre la teoría científica inicial y su representación social; cambia lo que la teoría tiene de abstracto a una traducción funcional útil al individuo; el modelo asocia diversos elementos en un foco explicativo con una dinámica propia y permite a la representación social convertirse en un marco cognoscitivo estable que orienta las

percepciones, los juicios y los comportamientos. (2) “Anclaje”: permite que las RsSs se vinculen con el marco de referencia del grupo y es un instrumento útil para interpretar la realidad y para actuar sobre ella; a través del anclaje, el grupo social cambia al objeto de la representación por una herramienta disponible para actuar y valorar, así el objeto se coloca en una escala de preferencia en la escala de preferencias en las relaciones sociales existentes.

2.3. *Ideología*

Adolfo Sánchez Vázquez (1979, pp. 63-73) –quien lamentablemente falleció hace poco tiempo y a quien con esta breve nota, se le brinda un homenaje– postuló seis tesis para ilustrar qué entender por ideología. Se apoyó en su brillante lectura de Louis Althusser. Abajo se enunciarán las tesis. No se desarrollarán ampliamente porque no se considera pertinente para esta investigación; no obstante, de él se retomó la información abajo presentada.

1ª “La ideología expresa una relación imaginaria de los individuos con sus condiciones reales de existencia”. La ideología es la expresión de la relación de los hombres con su ‘mundo’, con una parte de toda la realidad: expresa no una relación real, sino el modo imaginario de esa relación. Su función práctica-social es más importante que la teórica.

2ª “La ideología es necesariamente una representación deformante de la realidad”. La ideología es una representación de la naturaleza y de la sociedad necesariamente “deformada” debido a que, determinada por la “estructura” de la sociedad, “forma al mismo tiempo parte de la estructura”.

3ª “En toda sociedad, la ideología cumple una función social: asegurar la cohesión de sus miembros”. La función social de la ideología es asegurar el lazo que une a los hombres entre sí, así como la relación de los individuos con sus tareas fijadas por la estructura social.

4ª “En las sociedades de clases, la función social de la ideología, como factor de cohesión social está al servicio de la clase dominante”. En una sociedad dividida en clases antagónicas, la ideología asegura la cohesión de explotadores y explotados; hace

que los explotados se conformen con su condición de explotación y, así, sirve a la clase dominante.

5ª “En la sociedad de clases, la ideología de las clases dominadas se halla sujeta a la ideología de la clase dominante”. El carácter deformante de la ideología y su función de cohesión social, determinan que la liberación de las clases dominadas deba pasar, forzosamente, por su liberación ideológica.

6ª “La ideología de la clase obrera solo puede liberarse del dominio de la ideología burguesa con ayuda de la ciencia y con su transformación por la ciencia misma”. La liberación de la ideología burguesa y, por tanto, la creación de una nueva ideología de la clase obrera depende de un acontecimiento teórico: importar la teoría científica producida por los intelectuales en el movimiento obrero, al seno de esa clase social.

Adicional a las tesis formuladas por Adolfo Sánchez Vázquez sobre ideología, es conveniente complementarlas con la visión del marxista Antonio Gramsci. Él señaló que la ideología es el proyecto político que genera la hegemonía —o dirección moral, intelectual e ideológica— de la clase, o fracción de clase, que domina en el terreno económico-material, sobre aquellas que carecen del poderío material (Geneyro, 1979, p. 188-191). Este proyecto hegemónico, de dirección, necesita recuperar algunas demandas y visiones de las clases subalternas para que se sientan representadas o incorporadas en él; asimismo, la hegemonía no implica una acción uniforme, única y definitiva en el espacio superestructural, por el contrario, en él se manifiestan las contradicciones y luchas generadas en las relaciones antagónicas del proceso de producción.

La ideología, para Gramsci, no solo es falsa conciencia, también es un proyecto político y dirección de una clase o fracción de clase sobre el resto de las clases sociales: la ideología se decanta en acciones prácticas, en modos de actuar y de valorar. La conciencia colectiva, de manera similar a la ideología, también está más apegada a un grupo social que desempeña una función social fundamental para esa colectividad y momento, por ejemplo, en algún tiempo-lugar, los sacerdotes: conciencia colectiva del pecado y la resurrección del medioevo. Ideología o conciencia colectiva no son ajenas a intereses, aun cuando estos no sean del

todo nítidos para la mayoría de los miembros de la sociedad: permanecen ocultos.

La ideología, de manera similar a la conciencia colectiva, tiene la función social de cohesionar y de mover a la acción a los individuos, a las clases y a los grupos sociales. Los individuos, grupos o clases sociales, no tienen pleno conocimiento de la ideología o conciencia colectiva que encarnan, darían la vida por ella, ignorando cuál es su origen y su función social: beneficiar a unas clases-grupos sociales sobre otros. Ideología o conciencia colectiva deforman la realidad, son falsas representaciones de la realidad natural o social.

La ideología, al igual que la conciencia colectiva, no depende de individuos, más bien, está determinada por las condiciones de la existencia humana (Durkheim) o por la estructura económica (Marx); en ambos casos, ideología o conciencia colectiva, tienen vida propia y vinculan a las generaciones de una sociedad o formación social. Conciencia colectiva o ideología son históricas, no son inamovibles.

Lo colectivo es diferente de lo social (Durkheim). La sociedad –formación económico-social– es un sistema que subsume a las clases sociales. Marx y Durkheim insinuaron una visión sistémica: un sistema mayor (lo colectivo o la formación económico-social), y otro menor (grupo o clase social).

Conciencia colectiva o ideología no son conceptos ajenos a contradicciones y a conformarse por otros subsistemas que, en momentos los apoyan o, bien, son reacios a sus representaciones. Ambas cohesionan y experimentan conflictos con representaciones de grupos o clases sociales.

Ideología dominante o conciencia colectiva no son toda la conciencia social; en algunos casos constituyen una parte restringida de esta, ya sea –como señaló Durkheim– porque existen sistemas de representación de grupos sociales que realizan determinadas funciones sociales (médicos o abogados, por caso), o bien porque existen representaciones sociales de fracciones de clase o clases que son distintos al conjunto mayor (conciencia colectiva o ideología). Grupos o clases sociales generan sistemas de representaciones sociales, estos no siempre coinciden con la conciencia colectiva o de la ideología dominante.

2.3.1. Teoría estructural genética. Campo, habitus e *illusio*

Las formas de ser y de valorar humanas, los *habitus* (concepto acuñado por Bourdieu 1990, 1991), son producciones histórico-sociales, que el individuo encarna y vive como propias al actuar en un campo. Son estructuras generadas en campos específicos, son historia vivida por otros, pero encarnada como propia por agentes sociales. El desplegar formas de ser y de valorar contribuye a recrear lo que otros legaron, y a incorporar a quienes se incorporan al campo. Los *habitus*, como la ideología, la conciencia colectiva o las representaciones sociales, tienen vida propia y son generadas en un campo: preexisten a la entrada de nuevos jugadores, y a su salida sobreviven, experimentan modificaciones, son históricas, orientan acciones y formas de valorar sin necesidad de grandes reflexiones, son como un resorte que impulsa a realizar y a valorar lo que debe ser hecho o apreciado, o a evitar lo inadmisible y prohibido.

El campo estructura a sus participantes para que sepan qué no pueden hacer impunemente. Las estructuras o reglas del juego permiten competir por la distinción de obtener bienes simbólicos: limitan y potencian acciones. Cada campo, para tener identidad, coherencia interna, determina acciones permisibles y detestables, lo que da fama y lo reprochable. El campo ofrece bienes simbólicos que sus agentes persiguen con la *illusio* de distinguirse al obtenerlos. En un campo, para que suceda algo en lugar de nada, existen bienes considerados valiosos, por los que vale la pena incluso exponer la vida para obtenerlos.

La *illusio*, la inversión de energía realizada por cada agente social es interés en el juego, es la creencia en el valor del bien simbólico y la necesidad de actuar para obtenerlo. La *illusio* da la oportunidad de que la vida tenga sentido: cumplir una función social, actuar y conseguir bienes simbólicos; demanda cumplir con exigencias del campo y de la función. Es imposible pasar del anonimato a ser alguien, si no es invirtiendo energía para conseguir bienes simbólicos en el juego. La *illusio* no es simple ilusión. Es, además, el despliegue del *habitus* para objetivar ese deseo; es inversión de energía. Es igualmente histórica y determinada por campos que la generan y difunden.

Campo, habitus, *illud* y bienes simbólicos, son conceptos que explican acciones sociales a partir de estructuras y de su génesis, de lo que permanece y se modifica. Están intrínseca y orgánicamente vinculados. Son diferentes facetas de una misma realidad: la acción humana. Estas se vinculan con “la violencia simbólica”. Veamos.

2.4. *Educabilidad*

El trabajo de Herbart, *Bosquejo para un curso de pedagogía*, muestra que uno de los conceptos fundamentales de la pedagogía es la “educabilidad”. Él la asoció con ductilidad o plasticidad, con la posibilidad de modificar las representaciones y las masas de representaciones que un individuo se forma a propósito de un tema u objeto; asimismo, la plasticidad o ductilidad la asoció a la posibilidad de vincular representaciones o masas de representaciones. Es necesario reiterar que las representaciones antiguas que posea un individuo, requieren de gran ductilidad para que otras las suplan o modifiquen; también necesitan plasticidad para que establezcan relaciones con otras representaciones o masas de representaciones aparentemente ajenas. Así la educabilidad no depende, siguiendo a Herbart, de una relación entre varias facultades del alma originariamente diferentes, sino de una relación de las masas de representaciones ya adquiridas, y las que aparezcan posteriormente (Herbart, 1935: 26).

Herbart también señaló (1935: 23-25) que las representaciones se aseguran y se determinan unas con otras, pero están lejos de coincidir plenamente entre sí. Existen masas de representaciones para distintos campos (escuela, familia, amigos, iglesia, etc.). Toda masa de representaciones está compuesta por “complejiones”, o unidades orgánicas, que se constituyen en un todo complejo y que forma un entramado indiviso que va y viene de la conciencia. La representación de las cosas, para Herbart, son “complejiones” de sus cualidades; otras “complejiones” son los conceptos y las palabras.

La masa de representaciones también está formada de *series* de representaciones con sus asociaciones. Las “series” se distinguen de las “complejiones” en que las primeras no forman una red o entramado, sino precisamente una sucesión o encadenamiento. Cuanto más firmes sean las asociaciones entre “complejiones” y las

series de representaciones, entre masas de representaciones, tanta más resistencia oponen a lo que se les opone en su movimiento de asociar. Herbart señaló que estas asociaciones entre “series” y “complexiones” permiten comprender la dificultad de instruir, de introducirse en ellas. No obstante, también señaló que es factible que admitan adiciones, consientan nuevas uniones y, así se modifiquen esencialmente en transcurso del tiempo.

La educabilidad depende —o está asociada— de la posibilidad de añadir y modificar representaciones. Es necesario considerar que las masas de representaciones no están solo asociadas a las cosas, a lo representado. También es necesario pensar en los estados del espíritu que las significan; estos se manifiestan en la disposición corporal y en los afectos suscitados al pretender movilizarlas. La educabilidad es conseguida al intervenir tanto en lo representado y en las asociaciones que tiene el individuo en su representación, sus “series”, sus “complexiones”, como en los afectos que se mueven.

Menuda tarea la del educador: tener idea —representación, masas de representaciones en forma de “complexiones” y de “series”; así como sentimientos plausibles— de que las palabras que dice su estudiante o las acciones o gestos que realiza solo son parte de asociaciones más complejas. Una ayuda invaluable para lograr la educabilidad es el juicio estético que el joven realiza cuando se movilizan sus afectos y representaciones: ante la rigidez-dureza-cristalización o excesiva modificación de sus representaciones —y lo que las vincula— requiere cobrar conciencia de su condición gracias a un juicio en el que esté en juego lo bello, armonioso, trágico, cómico, grotesco, horroroso o sublime. El juicio estético no se restringe necesariamente, a la simpleza bonito *versus* feo. Son estados de ánimo o afectos movidos por el juego de las representaciones. Aún no es un juicio epistemológico, ni estético, ni político.

3. METODOLOGÍA, MÉTODO, TÉCNICA Y PROCEDIMIENTO

Una cuestión fundamental en una investigación es su grado de científicidad derivado de la metodología, del método, las técnicas y el procedimiento para preguntarse, buscar y obtener la información y, luego, procesarla. Usualmente estos son confundidos entre sí:

metodología, método, técnica y procedimiento se admiten como si fueran similares. Es necesario distinguirlos.

La metodología es un horizonte teórico-práctico que posiciona al investigador frente a la realidad, es decir, es una metateoría que no siempre se vive de manera consciente. La metateoría o metodología es un horizonte porque dirige la investigación a decisiones impensadas; por caso, preguntarse tal o cual cosa, o justificar o criticar el estado de cosas vigente. Reduciendo con mucho la metateoría, es usual verla como emancipadora (marxista) *versus* conservadora (funcionalista). Frente a esa postura maniquea, esta investigación fue guiada con el recurso del “pensamiento complejo”. Este contiene, entre otros elementos, “el principio de identidad”: la cosa es lo que es; no es admisible la ambigüedad ni la confusión ni la contradicción. También se guió por el principio dialéctico, ya sea en su forma de lucha de contrarios para dar lugar a un tercero, o bien como logos: existen entre las opuestas totalidades o subsistemas intermedios. Otro elemento adicional es el dialógico: un sistema para existir como tal, necesariamente se conforma por pares antagónicos, por caso, vida y muerte. Uno más es el de incertidumbre, por más que se afane el investigador, no existe la posibilidad de que formule una teoría “acabada” o “total”: cada conocer implica cierta ignorancia; al mismo tiempo, existe incertidumbre porque en la realidad existe la indeterminación, el azar o lo fortuito e inesperado, es lo que acontece. Otro principio de la metodología provino de la termodinámica: todo sistema está condenado a la entropía, al desorden, caos y al dar origen a otros sistemas o formas de energía. Uno más fue el de la relatividad: los procesos, las representaciones sociales, además de ser históricas, son situacionales. Las teorías de la comunicación (información o *bite*, memoria y programa) y de sistemas, también fueron una metateoría para dirigir acciones y modos de pensar a las representaciones sociales. A diferencia de Edgar Morín, autor del pensamiento complejo, esta investigación y quienes la realizaron, fueron guiadas por la tensión entre una visión de clase (Marx), de sociedad (Durkheim) y de acción social (Weber o Moscovici). Sin duda, los responsables de indagar se acogieron a la confusión y ambigüedad inherente de la realidad misma. En suma, el horizonte desde el que se posicionaron quienes investigaron fue el del

pensamiento complejo, complejizándolo al explicitar intereses de clase, grupos o individuos.

Por otra parte, y en otro nivel de análisis, esta investigación partió de admitir el método, no como secuencia de pasos, sino como postura ética-política ante el proceso de investigar, como un hábito reflexivo con base en referentes teóricos y empíricos, que guiaron el proceder en el transcurso de la investigación.

Las ciencias sociales comparten con las ciencias naturales la conciencia del método para estructurar, con una perspectiva teórica, la realidad. La elección, que el investigador haga del método, deviene del interés conceptual de la investigación.

Las ciencias empírico analíticas coinciden en el propósito de describir teóricamente el universo en su ordenación conforme a leyes, tal y como es, y las orienta un interés técnico que las dirige a la solución de problemas. Las ciencias histórico-hermenéuticas, cuyo ámbito es la esfera de lo precedido, describen, comprenden y crean significados; contribuyen a nuestro autoconocimiento porque consignan problemas, los dilucidan, los sitúan en uno u otro contexto, y por eso también, los resuelven (Habermas, 1993; Heller, 1991).

En el marco metodológico de las ciencias histórico-hermenéuticas, los enunciados no se validan en el sistema de referencias del control de disposiciones técnicas; sus teorías no están construidas deductivamente, ni sus experiencias organizadas atendiendo al resultado de las operaciones. En la hermenéutica la comprensión de sentido, además de la observación, abre la realidad a la interpretación. (Habermas, 1993)

La ciencias sociales, como ciencias hermenéuticas (Heller, 1991), crean su propia esfera, al divorciarse de las ciencias naturales, renunciando a pretensiones de predictibilidad y exactitud, lo que no pueden hacer, es renunciar a la búsqueda del “conocimiento verdadero”; dicho de otro modo, deben observar criterios de verosimilitud y objetividad; sin ellos la ciencia social no existiría.

El conocimiento verdadero, en las ciencias sociales, no puede adquirirse por experimentación o solo por observación, sino que extrae el significado de lo significativo, interpreta y explica para poder comprenderlo. Los criterios de verosimilitud y objetividad se alcanzan cuando: se dispone de una hipótesis preliminar de los hechos que se desea investigar, de una definición nominal de

carácter orientativo, y de una teoría que ayude a explicarlos. Los referentes, objetivamente, se obtienen de testimonios del hecho o la forma de vida que se investiga. La mayor relación que puede establecerse con un testimonio es la conversación, por lo que es el “modelo hermenéutico de actividad interpretativa”; en el diálogo y no en el interrogatorio, la comprensión es más profunda, a condición de que se establezca una comunicación empática y que no se manipule la información en aras de cumplir los deseos o expectativas del investigador (Heller 1991).

En el método hermenéutico, los referentes empíricos, deben cumplir criterios de verosimilitud y objetividad; sin embargo, carecerían de valor científico sin teorías para explicarlos y comprenderlos. Sin teoría la información obtenida quedaría reducida a series de datos inconexos y carentes de sentido, o en el mejor de los casos, se obtendría un anecdotario. El método hermenéutico posibilitó abordar la investigación con el pensamiento centrado en la comprensión y el diálogo con lo investigado; permitió establecer comunicación con agentes sociales involucrados en este estudio: profesores y estudiantes de investigación, en la Facultad de Psicología de la UAQ.

3.1. Procedimiento

3.1.1. Los participantes

Fueron motivo de estudio las RsSs que vivieron 70 estudiantes (primer semestre y cuarto semestre) de la Facultad de Psicología; sus RsSs acerca de las prácticas educativas relacionadas con transmitir el oficio de investigar y sus actores; también sus opiniones sobre la ciencia y el científico.

3.2. Las herramientas

- “Entrevistas no estructuradas” para recuperar, de las narraciones de los estudiantes, la descripción de clases sobre investigación, también la forma en que valoran la ciencia, la docencia, el oficio del científico y la producción de ciencia. Se consideraron las guías de:

- “Información”: suma de conocimientos con que cuenta un grupo sobre un acontecimiento o hecho.
- “Campo de representación”: Organización y jerarquización de la representación, construcción social de un minimodelo teórico.
- “Actitud”. Toma de posición, orientación favorable o desfavorable hacia el objeto de la representación social.
- “Información”. Que es la ciencia.
- Cómo se obtiene conocimiento científico.
- “Campo de representación”. Qué características o atributos tiene un científico (estereotipos)
- “Actitud”. ¿Te gustaría dedicarte a la investigación?
- Vislumbras la aplicación de la ciencia y sus métodos en tu quehacer profesional.
- Grupos focales para alentar la construcción de sentido entre estudiantes y para profundizar en la complejización de las representaciones sociales en juego.
- Entrevistas del tipo “grupos focales” (De Negri, 2003; Martínez s/d) con estudiantes. Que respondieron a las dimensiones de las RsSsde los estudiantes (Mora, 2002:10).

4. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS RSSS DEL CIENTÍFICO

Los estudiantes expresaron qué es un científico. Los datos que ofreceré provienen de entrevistas semiestructuradas y de la información que obtuve al emplear la técnica de grupos focales.

Quienes colaboraron con esta parte de la investigación fueron estudiantes, hombres y mujeres, de la Facultad de Psicología. Entrevisté a 70 jóvenes. Los resultados de aplicar ambas técnicas los organicé en 5 categorías: 1) género, edad y atributos del científico; 2) relaciones sociales del científico; 3) nexos el proceso enseñanza-aprendizaje y la investigación; 4) relación estudiantes e investigación; 5) estudiantes y entorno.

Algunas formas de representar lo que es un científico fueron:

4.1. *Género, edad y atributos del científico*

Varios coincidieron en que ser científico es propio de hombres, no tanto de mujeres. Resalto que en la Facultad de Psicología existe una proporción aproximada del 80% de mujeres y 20% de hombres. Las mujeres entrevistadas no vieron propio de ellas ser científicas, como sus compañeros varones, el rol científico lo atribuyeron al hombre. La edad para ser científico es la de hombre maduro o mayor de edad. Según ellos consideran, no es propio de jóvenes ser científico.

También dijeron que cuando los jóvenes estudian no son científicos. Solo se preparan para ser profesionales de un campo. Según sus argumentos, se requiere de una larga trayectoria para ser científico; por ejemplo, requieren aprobar estudios de maestría y luego de doctorado. Luego necesitan mucha dedicación para ser científico. Requieren mucho tiempo consagrado a la labor de hacer ciencia cada día y durante muchos años.

La información que provino de las entrevistas y de los grupos focales mostró que las formas de ser que le atribuyen al científico tuvieron otro lugar común. Afirmaron que el científico es una persona muy inteligente, no basta con solo estudiar, requieren de una inteligencia por fuera de lo común. Así, además de tiempo, de dedicación y de exclusividad al trabajo de hacer ciencia, solo es científico quien destaca por su brillantez e inteligencia. No es para el término medio de las personas. El científico es un ser ensimismado. Los estudiantes dijeron: “siempre anda pensando, metido en sus cosas”.

4.1.1. *Relaciones sociales del científico*

Expresaron que es un ser aislado. Estimaron que está separado del resto de los humanos porque casi exclusivamente se dedica a hacer ciencia, a investigar. Dijeron, “solo está metido en sus investigaciones”. Consideran que la forma de ser de alguien dedicado a la ciencia es aburrida, tediosa.

No ven con buenos ojos al oficio de científico porque no se les hace divertido. Además no lo desean para ellos mismos, porque es

una actividad muy solitaria. Al científico lo ven ajeno a una vida social plena y gozosa. Solo lo ven dentro del mundo de la ciencia.

Las representaciones sociales de mis estudiantes sobre el área de trabajo del científico señalaron que es la del laboratorio. Ven al científico casi solo de las ciencias naturales. No valoran que haya científicos sociales. Curiosamente indicaron como una regularidad que utilizan bata blanca y tienen una cara adusta y abstraída, poco sonriente; es, pues, muy retraído. Carece de vínculos sociales extensos e intensos.

4.1.2. Enseñanza-aprendizaje e investigación

Los entrevistados expresaron que sus clases no están vinculadas con la producción de ciencia. Más bien, advierten que sus estudios son para aprender las teorías hechas por los científicos. No encontraron en sus clases un espacio para una posible formación como científicos que hacen teorías.

No advirtieron nexos entre el proceso enseñanza-aprendizaje y la investigación. No los encontraron porque, según dijeron, sus propios maestros no son científicos, solo son maestros. No les muestran sus producciones científicas. Tampoco los entusiasman a la producción científica. Los mismos maestros no muestran mucha alegría al enseñar la ciencia. Más bien, las clases son –casi todas– aburridas. Reiteraron que sus profesores son eso, maestros, no científicos volcados a investigar.

4.1.3. Estudiantes e investigación

Admitieron que hicieron algunas investigaciones a solicitud de profesores. No tanto porque para ellos fuera una actividad deseable, fue una exigencia para aprobar materias como métodos de investigación. Aplicaron métodos formales de cómo investigar. No tuvieron la experiencia de recrear un objeto de estudio. Esto es, siguieron –según sus palabras– recetas de cómo obrar para investigar. No partieron en sus investigaciones de pasiones ni deseos. Hicieron lo que llamaron investigación porque los orillaron a cumplir una tarea escolar. Esa tarea no fue del todo gozosa.

4.1.4. *Estudiantes y entorno*

Mis estudiantes, dentro de su familia y de su círculo de amistades, tampoco encontraron que alguien los incitara o motivara a ser científico. La inmensa mayoría de sus papás, según comentaron, se sentirían muy satisfechos si sus hijos obtuvieran el título profesional o el grado de maestro y logaran encontrar un lugar de trabajo dentro de su campo. La familia y las amistades de los estudiantes no contribuyeron a generar en ellos el deseo de ser científico. La formación del científico o el desempeño del rol de científico, no es algo que esté en las expectativas de los grupos humanos con quienes conviven los estudiantes entrevistados.

Los medios masivos de comunicación (principalmente tv, cine o revistas) sí contribuyeron a generar lo que ellos expresaron sobre el científico. Por ejemplo, ante la pregunta de qué es y cómo es un científico. Juguetearon con la figura del “Doc” de las películas *Volver al Futuro*. Otro ejemplo que ofrecieron los jóvenes estudiantes fue la del científico que protagonizó la película *Mente brillante*. En sus palabras, el científico parece alguien muy extraño, un poco loco, o maniático.

En suma, los estudiantes expresaron una forma de valorar o se apropiaron de representaciones sociales que los distanciaron del científico. Aunque debo reconocer que también encontraron en él cualidades humanas valiosas. Algunas de ellas fueron la paciencia al trabajar, ser innovador, y ofrecer respuestas prácticas a la vida. Unos cuantos valoraron la pasión que debieron tener los científicos al hacer su trabajo.

Con todo y esas valoraciones positivas del científico, no está ser científico dentro de las ilusiones de los estudiantes que participaron en esta investigación. Les bastó con ser “profesionistas”, pues ven a estos como aplicadores de la ciencia hecha por otros. No encontraron sentido en que ellos mismos la produjeran. Se sienten ajenos a esa tarea. Sin decirlo, se ven a sí mismos como tecnólogos: aplican teorías.

Mis estudiantes no se identificaron con el papel de científico. No contemplaron dedicar su vida a ser científico. No se advirtieron como científicos en formación. No se vivieron dentro de procesos para producir ciencia.

4.1.5. Teoría de Weber y RSSs sobre científico

Si eso dijeron mis alumnos, nótese coincidencias y diferencias con lo que Max Weber, sociólogo alemán, señaló en su texto “El político y el científico”.

4.1.6. El científico es distinto del profesor

El primero produce ciencia, el maestro la consume y difunde. Existen casos en que los papeles de científico y profesor coexisten en una misma persona. Aunque no es frecuente; más bien, son roles sociales diferentes.

4.1.6.1. El científico vive su pasión

Por encontrar respuestas a preguntas, ya sea problemas no formulados, o bien resueltos de manera distinta a como el científico estima que debiera ser. El científico encuentra en la producción científica el motor de su vida, como el futbolista que juega de delantero encuentra en el gol, el bien más deseado.

La pasión del científico es debido a lo que Weber resaltó: para el hombre, en cuanto hombre, nada tiene valor si no se logra con pasión. La pasión del científico es colocarse anteojeras y llegar al convencimiento de que la salvación de su alma está, precisamente, en comprobar o explicar una hipótesis dentro de un único campo de trabajo. La pasión del científico se expresa en el arduo trabajo necesario para que surja una idea, producto de su cavilar y su experimentar. Las ideas no llegan cuando se desean, las ideas son producto del dedicarse a una sola causa, de invertir mucha energía y tiempo en la elucidación de esa idea. En ocasiones las ideas surgen en las condiciones más fortuitas, al caminar o conversar sobre otro tema con los amigos, por ejemplo.

4.1.6.2. El científico está revestido del frío cálculo racional

Además de pasión, sigue un método en la búsqueda de explicaciones. Su frío cálculo lo dirige al proceso de producir ciencia que, sabe bien, será finita, con caducidad ante nuevos adelantos científicos. Sus herramientas no solo son las del laboratorio al ser científico natural; son, más bien, conceptos y

teorías que le sirven de base en su proceso de investigar. Bases que él buscará modificar para generar las propias.

4.1.6.3 *El científico forma parte de la aristocracia intelectual*

En su campo no priva la democracia. Se viven condiciones de exclusión para quien no tenga la soberbia de querer decir algo no dicho o expresado de otra manera. El científico es un especialista, sabe mucho de un tema, y desconoce otro tanto de muchos más. Su especialidad la otorga el objeto o tema de estudio. Su soberbia consiste en decir lo que antes se desconocía o se comprendía de manera errónea.

4.1.6.4. *Contraste entre los datos proporcionados por los estudiantes y la teoría de Weber*

4.1.6.4.1. Lo dicho por los estudiantes entrevistados sobre la *edad*, *el sexo* y la supuesta *inteligencia* sobresaliente de los investigadores no es apegado a la realidad. Existen mujeres científicas. En educación, por ejemplo, María Montesori, Alicia de Alba o Justa Ezpeleta. En el Sistema Nacional de Investigadores sí hay investigadores jóvenes de ambos sexos. Incluso sobre la edad existen teorías que afirman que un joven está más en posibilidad de crear nuevas teorías, porque no tiene la contención que imponen las que predominan en su momento. Un bello ejemplo es Alberto Einstein, a la edad de 26 años publicó su “teoría de la relatividad restringida”.

4.1.6.5. En efecto, científico y maestro como señalan los estudiantes y Weber, son dos “funciones sociales” distintas. Es lamentable que, en el caso de los estudiantes entrevistados, no tuviesen maestros que vivieran los dos roles. Es una pena porque no tuvieron la posibilidad de conocer a científicos, de carne y hueso, en un trato cotidiano.

4.1.6.5.1. También es triste que no todos los profesores de los estudiantes vivieran el papel de investigador porque no mostraron la *pasión*, ni el *frío cálculo* que son propios del científico. Porque tampoco les mostraron su producción científica.

4.1.6.5.2. Es cierto, el científico forma parte de una aristocracia, *la aristocracia intelectual*. El científico es soberbio porque quiere decir algo no dicho. Al mismo tiempo tiene la humildad de reconocer que su producción científica es temporal, con caducidad.

4.1.6.5.3. Seguramente no todos los científicos son solitarios y sí viven dentro de comunidades científicas, familias y grupos de amigos. No es pues, totalmente, un trabajo solitario ni aburrido. Al menos muchos científicos viven como cualquier otro ser humano.

Solo añado un par de elementos que provienen de las teorías de Bourdieu y de Moscovici. En el caso del primero habló de la *illusio*. No es solo ilusión, también es un impulso o resorte que mueve a la acción. Es inversión de energía para conseguir ciertos bienes simbólicos.

Moscovici señaló que la representación social tiene la función de propiciar la toma de postura ante una realidad. Los estudiantes entrevistados, en su mayoría, no desearon invertir energía en formarse como científicos. No vieron deseable ser científico. Los juicios que expresaron, casi todos, desdeñaron al científico. Sus palabras objetivaron su posición social, su postura fue no quiero ser científico. Sí les agradó la idea de ser un profesional de un campo, por ejemplo, de la educación. No les interesó apropiarse de las formas de ser de carácter científico. No desearon producir ciencia. No se identificaron con la producción, sí con el consumo de la ciencia.

Otra función de la representación social es volver visible lo invisible y volver natural lo que es extraño. La mayoría de los estudiantes no conocen científicos ni su campo de la investigación. No obstante, su valoración de ese rol y campo es negativa. Lo es de esa forma por los actos comunicativos en los que los estudiantes formaron su representación social del investigador.

Es aventurado decir que, en general, en nuestra sociedad, no hay una actitud positiva hacia el papel de científico. Al menos sí es factible suponer que los círculos sociales y familiares, donde los entrevistados gestaron su representación social del científico, no vivieron actos comunicativos que propiciaran una valoración positiva, una actitud favorable para el rol científico.

Otros roles sociales sí que son aplaudidos, por ejemplo, el del Chicharito. La representación es social, precisamente, porque se conforma en una relación social comunicativa. En el caso del futbolista mexicano, Televisa y Tv Azteca contribuyen enormemente para que la representación social *futbolista* sea equivalente a éxito, fama, dinero y estatus social, que se recreará en no pocos mexicanos.

El contexto comunicativo de los estudiantes no favoreció a crear una representación social que advirtiera al científico de forma positiva, deseable. Los estudiantes, al recrear una representación social, siguieron una de sus funciones: descontextualizar y abstraer al científico. Valoraron que el científico, bajo cualquier circunstancia y en cualquier momento, es aburrido o solitario, por ejemplo. Lo extraño es que un científico para los estudiantes entrevistados, lo convirtieron en algo natural, evidente u obvio: a todo científico solo le interesa la ciencia.

Las palabras dichas por los entrevistados no solo son emisiones de aire. Más bien, son elementos que crean realidades. La realidad creada y recreada en las entrevistas deja ver que será difícil que alguno de ellos contribuya con su esfuerzo a la producción de ciencia. Acaso no debiera extrañar en estudiantes de educación básica o de preparatoria, una actitud negativa al rol de científico. Quizá en licenciatura no debiera mantenerse la representación social que aleja a jóvenes del mundo de la ciencia, representación que no permitió identificarse con el papel del científico.

Si alguien está interesado, por ejemplo, en crear en el estudiante el apego, el gusto, la valoración positiva, para el rol de científico, es necesario que conozca qué fuerzas debe vencer y cuáles contribuyen con su tarea. Hacer una tesis de maestría o doctorado es producir conocimiento verdadero, teoría o ciencia de la educación, para nuestro caso. Para que tal tarea sea más exitosa conviene valorar que una cantidad considerable de jóvenes en formación, no valoran positivamente la tarea del científico.

La producción de ciencia no solo es un acto de voluntad, de echarle ganas. Contribuye de forma significativa a la tarea de hacer teorías si los tesisistas se viven como científicos y, si además, conocen el oficio en sus detalles. Escribir es uno de los oficios del científico, hay otros más; por ejemplo, encontrar el gusto por razonar, experimentar, criticar, interpretar, describir; en fin, el

placer de investigar y de llenar cuartillas con conocimiento plausible y verosímil.

CONCLUSIONES

Las teorías sobre educabilidad, representaciones sociales, violencia y violencia simbólica, ideología, campo-*habitus-illusio* y pensamiento complejo fueron útiles para mostrar la necesidad de reconocer las formas de relacionarse de los estudiantes con el rol o papel que ellos asignan al científico.

Debe reconocerse, inicialmente, que en la Facultad de Psicología, como quizá en muchas otras instituciones de educación superior, aún no tiene legitimidad el oficio de investigar. No es ampliamente valorado al investigador o científico por la institución –un campo de fuerzas–, ni por los maestros que únicamente ejercen la docencia o los dedicados a la gestión. Véase por qué.

Existe un tránsito de estafacultad–campo dedicado casi únicamente a la docencia o gestión– a otro que recientemente incorpora la investigación: de la década delos90's en adelante se incorporó la forma de ser y de valorar al científico, al contratar profesores con doctorado y habilitados para la generación de conocimiento científico. Antes de esa década (desde la década delos60) no hubo mayor interés ni *illusio* en formar científicos. A veinte años de la inclusión de esa nueva forma de ser y de valorar, aún no tiene suficiente poderío, carece de suficiente legitimidad. Sin embargo, está en proceso de obtenerla.

Si en la facultad no tiene suficiente legitimidad el científico, en sus maestros y alumnos tampoco. Este no es una autoridad legítima. Su legitimidad la disputan otras formas de ser maestro: docencia-gestión. Por su parte los estudiantes que ofrecieron información sobre sus RsSs, *habitus* e *illusio* tampoco se consideraron los receptores legítimos de la formación científica, la ven distante, no se identifican con ella, no les agrada. En suma, ni la facultad, ni la mayoría de sus maestros y estudiantes garantizan legitimidad para la producción-reproducción del campo científico. Los estudiantes se viven más como aplicadores de ciencia y, no

tanto, como quienes son responsables de formular conocimiento científico.

En la Facultad de Psicología existe otra dificultad para lograr cierta legitimidad en la transmisión del oficio del científico: no hay legitimidad de un arbitrario cultural que aglutine a maestros y alumnos. No existe porque en ese campo de fuerzas luchan por la legitimidad, al menos, cuatro distintas formas de científicidad: psicoanalítica, educativa, laboral y social. Dentro de cada una de esas partes de la división del trabajo social también existen subdivisiones; por ejemplo, en psicología educativa, coexisten conflictivamente quienes se inclinan más por Piaget, mientras que otros lo hacen por Vigotski. El monopolio de la violencia simbólica no existe en la Facultad de Psicología, existe el caos. Es decir, se padece la ausencia de una forma de dominio aceptada como legítima, varias RsSs disputan por la legitimidad de un arbitrario cultural.

Las teorías que soportaron esta investigación también fueron valiosas porque permitieron reconocer: los “núcleos figurativos” que articulan la “información” que tienen a propósito del científico, así como las actitudes e *illusio* que la mueve.

Fueron valiosas esas teorías y sus conceptos porque permitieron encontrar el conocimiento tácito con que los jóvenes participan en la transmisión del oficio científico. Reconocer sus representaciones sociales, deja ver que están compuestas por masas de representaciones que tienen cierto grado de coherencia: los estudiantes —en su mayoría— expresaron “no me identifico con el rol de científico, solo soy un psicólogo”. No saber cuál es su *illusio* llevaría a contemplar la formación del espíritu científico como una cuestión técnica: ignoran métodos sobre cómo investigar, entonces, es necesario ofrecérselos; en la actualidad es usual que eso acontezca en la Facultad de Psicología.

Imponer una nueva representación social legítima del científico debiera llevar a colocar en el centro de los diálogos y pláticas —de maestros y estudiantes encargados de la transmisión del oficio de científico— la representación social que maestros y estudiantes portan. Quizá sobre la base de provocar un conflicto cognitivo, al ejercer violencia simbólica con autoridad pedagógica y mediante trabajo pedagógico, efectivamente, se permite un proceso irreductible: transformar la representación social —de la que se

apropiaron los estudiantes estando fuera del campo educativo de la facultad— a otra que tuviese un núcleo figurativo, información, actitudes, *illusio* y *habitus* más pertinentes para identificarse con el oficio de producir ciencia.

Como bien señaló Herbart, las representaciones son ideas y sentimientos que constituyen masas de representaciones intrínsecamente u orgánicamente vinculadas, para modificarlas y conseguir la educabilidad (ya sea de una representación específica o de masas de representaciones), la transmisión del oficio; es necesario actuar sobre lo que los estudiantes se apropiaron en sus procesos de socialización y educación previos, ellos llegan con bases, con paradigmas heredados.

Si el trabajo pedagógico, únicamente, considera la escasa información que los estudiantes poseen, será difícil modificar las representaciones sociales de los estudiantes. Es indispensable, conviene reiterar, vincular lo que ellos admiten como verdadero — precisamente sus representaciones sociales y sus masas de representaciones— con otras formas de ser y de valorar, con otros *habitus* y con otras representaciones sociales. Las actitudes estudiantiles que aquí se documentaron son una base para iniciar procesos dialógicos. En ellos los estudiantes debieran ser confrontados por la autoridad pedagógica. La confrontación-ejercicio de la violencia simbólica reduce sus condiciones de incertidumbre —para lograr la eficiencia de modificar las representaciones sociales— si se parte de aquello que los jóvenes detestan y de lo que aprecian de forma positiva (actitud-formas de ser y de valorar).

También tendrá mayores posibilidades de éxito-eficiencia la transmisión del oficio de investigar si se hace ver a los estudiantes la pobreza y lo erróneo de la información que poseen sobre el espíritu científico. Acaso un argumento fundamental sea llevarlos a que valoren que desconocen a un investigador específico: lo extraño ajeno (investigador de “carne y hueso”) lo convirtieron en familiar: sobre la base de las representaciones sociales que conformaron en actos comunicativos con personas de su entorno.

Es indispensable advertir que no contribuyen a la transmisión del oficio, los actos de habla brutales —ejercicio de violencia simbólica desmedida— por parte del profesor; en lugar de ello, de violentarse de manera ilegítima, se requiere argumentar (ideas) y

mostrarse de forma armoniosa (ejercer sentimientos altruistas y no egoístas), pues esto legitima.

Ampliar y modificar la información que los estudiantes poseen acerca del científico no equivale a decir bellos, buenos y verdaderos discursos. No valen de mucho las lecciones que dejen fuera las representaciones de los estudiantes. Justo al contrario, es sobre ellas, que se necesita el trabajo pedagógico. Trabajo que, de ningún modo, dejará de lado informaciones, núcleo, ni actitudes deseables. Solo que estas serán algo a obtener, al contrastar con las RsSs con las que los estudiantes disputan en el campo del aula. Si la facultad es un campo de fuerzas, de luchas, cada aula, también lo es.

La sociedad mexicana y, en general, la latinoamericana, requieren modificar su condición de dependencia científica y tecnológica. Requieren que el campo de la ciencia se reproduzca de manera mucho más eficiente: se necesitan más jóvenes con la *illusio* y *habitus* del científico. Transmitir el oficio, el espíritu del investigador, no es cosa banal. La deformación u ocultación ideológica de lo que es un científico no es cosa gratuita. Obedece a la división internacional del trabajo: los países desarrollados realizan ciencia y tecnología; los dependientes, la importan de los primeros. Modificar esta inadmisible relación no obedecerá solo a actos de buena voluntad. Sin duda esta se requiere, pero es insuficiente, se necesita importar teorías científicas al campo de la transmisión del oficio del científico. Se requieren actos comunicativos que consideren que educar-dialogar y pensar forman un todo (Ibarra, 2011, en prensa).

REFERENCIAS

- Alvarado, María Eugenia. (2010). Percepciones y supuestos sobre la enseñanza de la ciencia. *Perfiles Educativos*. 32(128). México: IISUE-UNAM. 10-26.
- Aron, Raymond. (1980). *Las etapas del pensamiento sociológico*. Buenos Aires: Siglo Veinte.
- Bachelard, Gastón. (1981). *La formación del espíritu científico*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, Pierre. (1990). *Sociología y cultura*. México: Grijalbo.

- Bourdieu, Pierre. (1991). *La distinción*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, Pierre. (1995). *Respuestas para una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.
- Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean Claude. (1981). *La reproducción*. Barcelona: LAIA.
- Covarrubias Patricia. (2009). El carácter científico de la Psicología. Un estudio sobre las representaciones de sus estudiantes. *Perfiles educativos*. 29(115). México: IISUE-UNAM. 8-29.
- Devereux, Georges. (1991). *De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento*. México: Siglo XXI.
- Díaz-Mejía, Carmen. (2010). *Académicos: tensiones en campos comunicativo-educativos*. (Tesis de doctorado en Psicología y Educación). UAQ. Querétaro.
- Durkheim, Émile. (1993). *Educación y sociología*. México: Colofón.
- Durkheim, Émile. (s.f.). *La división del trabajo social*. México: Colofón.
- Engels, Friedrich. (1979). *El origen de la familia, la propiedad privada y el Estado*. México: Época.
- Franco, M. D. (2005). *La noción y la práctica de la investigación de los alumnos de la Facultad de Psicología de la UAQ*. (Tesis de maestría en Ciencias de la Educación). UAQ. Querétaro.
- Geneyro, Juan Carlos. (1979). Crisis de hegemonía y educación. En Mario H. Otero (comp.). *Ideología y ciencias sociales*. México: UNAM.
- González, Manuel. (2004). *Aspectos pedagógicos en la enseñanza de la investigación*. México: UAQ-Centro de Investigaciones Psicológicas y Educativas.
- González, Manuel. (2008). *Modelos y prácticas pedagógicas de la investigación*. (Tesis de maestría en ciencias de la educación). UAQ. Querétaro.
- Habermas, Jürgen. (1993). *Ciencia y técnica como "ideología"*. México: REL.
- Heller, Agnes. (1991). *Historia y futuro. ¿sobrevivirá la modernidad?* Barcelona: Península.
- Herbart, Johann Friedrich. (1935). *Bosquejo para un curso de pedagogía*. Madrid: ESPASA-CALPE.
- Hobbes, Thomas. (1987). *Leviatán*. México DF: Fondo de Cultura Económica.

- Ibarra, Luis Rodolfo. (2007). Investigación, educación y arte. En Daniel Cazés. *Disputas por la universidad: cuestiones críticas para confrontar su futuro* (pp. 435-459). México: CEIICH-UNAM.
- Ibarra, Luis Rodolfo. (2009). Desafío: comunicar y educar. *Revista Pistas Educativas. Nueva Época, 93*. Guanajuato: Instituto Tecnológico de Celaya. 121-135.
- Ibarra, Luis Rodolfo. (2010). Sabiduría: diálogo y educación. *Revista Actualidades Investigativas en educación, 10(2)*. Costa Rica, Costa Rica: Universidad de Costa Rica. Obtenido de <http://revista.inie.ucr.ac.cr>. 1-33.
<http://revista.inie.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/404/403>
- Ibarra, Luis Rodolfo. (2011). *Educación, pensar y dialogar*. (En prensa).
- Mills, Charles Wright. (2000). *La imaginación sociológica*. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- Morín, Edgar. (1998). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Piña-Osorio, Juan Manuel y Cuevas-Cajiga, Yazmín. La teoría de las representaciones sociales: Su uso en la investigación educativa en México. *Perfiles educativos 26(105-106)*. México, México: UNAM-IISUE. Recuperado el 26 de septiembre de 2011, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&id=S0185-26982004000100005
- Rojas-Betancur, Héctor Mauricio. (2009). Formar investigadores e investigadoras en la universidad: optimismo e indeferencia juvenil en temas científicos. *Revista latinoamericana de ciencias sociales, de la niñez y la juventud*. Colombia, Colombia. Obtenido de: <http://revistaumanizales.cinde.org.co/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/172/75>
- Sánchez-Vázquez, Adolfo (1979). Sobre la teoría althusseriana de la ideología. En Mario H. Otero (comp.). *Ideología y ciencias sociales*. México DF: UNAM.
- Vattimo, Gianni. (2002). *Introducción a Heidegger*. México: Gedisa.
- Weber, Max. (1991). *El político y el científico*. México DF: La Red de Jonás. Premio Editora.

EL MALTRATO DURANTE LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA EN EL ÁREA DE CIENCIAS DE LA SALUD. UN PRIMER ACERCAMIENTO A LAS(OS) ESTUDIANTES NAYARITAS

Bernabé Ríos Nava*

Sandra Luz Romero Mariscal**

José Ramón Olivo Estrada***

Integran el cuerpo académico de Procesos Educativos y Desarrollo Social. Las líneas de investigación que desarrollan son estudiantes, egresados, mercado de trabajo y procesos de formación.

¿Is it possible that medical school is a place where
medical students are actually abused?

Henry K. Silver

Resumen

El presente trabajo de corte descriptivo ofrece un primer panorama sobre el maltrato entre pares y en la relación docente-estudiante en el nivel universitario; muestra que es un evento que se presenta de manera regular. Se tomaron en cuenta tanto los espacios áulicos como los hospitalarios y donde los estudiantes realizan prácticas profesionales. Los resultados, coincidentes con estudios internacionales, muestran que la discriminación es el evento más recurrente. En el caso del acoso sexual su presencia es baja, y tanto los hombres como las mujeres lo han padecido. En eventos como la discriminación las mujeres fueron el grupo más agredido.

*Profesor-investigador. Universidad Autónoma de Nayarit. México.

**Profesora-investigadora. Universidad Autónoma de Nayarit. México.

***Profesor-investigador. Universidad Autónoma de Nayarit. México.

Palabras clave: estudiantes, violencia de género, relación estudiante-profesor, educación superior.

The maltreatment during university education in the area of Health Sciences. A first approach to the nayaritas students

Abstract

This work provides a first cutting descriptive overview of mistreatment peer and teacher-student relationship at the university level; It shows that it is an event that has been occurring regularly. They took into account both classrooms as hospital and where students undertake profesional practices. The results coincide with international studies show that discrimination is the recurring event. In the case of sexual harassment their presence is low, and both men and women have suffered. At events like the discrimination women were attacked the group.

Keywords: student, gender violence, student teacher relationship, higher education.

INTRODUCCIÓN

El estudio de la violencia y el maltrato en los ámbitos escolares (el problema entre agresores y víctimas) no es tema nuevo, a mediados de los años cincuenta, en los Estados Unidos, se llevaron a cabo las primeras denuncias, ante los crecientes conflictos en centros escolares; sin embargo, las acciones de la entonces Administración Eisenhower no llegaron o no sirvieron para nada (García, 2001). En la década de los setenta, en Suecia y Escandinavia, Dan Olweus llevó a cabo estudios con una mayor sistematización en su abordaje; durante los años siguientes, su importancia fue advertida por investigadores de otros países (Olweus, 2006:17).

En el ámbito universitario, diversas investigaciones se han llevado a cabo: Charkow y Nelson (2000) analizaron la correlación entre la dependencia en las relaciones y la incidencia de abusos en las citas, encontrando que las mujeres que tienen relaciones de dependencia tienden a padecer un mayor número de abusos.

Smith, White y Holland (2003) encontraron que el 88% de mujeres estudiantes había sufrido al menos algún ataque físico o sexual y el 63.5%, ambos; quienes más atacaban, eran los compañeros sentimentales. M. Straus (2004), al analizar la violencia entre jóvenes en sus relaciones personales, en 31 universidades de 16 países, encontró que el 29% de los estudiantes habían cometido agresiones durante sus relaciones; este resultado variaba del 17% al 45%, dependiendo de las universidades y de las agresiones, las físicas se habían presentado en tres universidades, con una tasa del 20% o más, y en las universidades con porcentajes bajos, el 4% de los estudiantes había lesionado seriamente a su pareja en el tiempo que cubrió el estudio. Estos resultados, confirman que la violencia de género se da independiente de la edad, clase social, cultura y nivel académico, y es ya una realidad en los espacios universitarios; sin embargo, para la comunidad universitaria, es difícil identificarla (Larena, 2010).

En el caso de México, dada su naturaleza, junto a tópicos como disciplina, pasó por una suerte de abandono (hasta entrados los noventa), en gran medida por incomodidad y molestia de muchos colegas (Furlan, 2003). Un primer balance a su producción, se observa en los estados del conocimiento (COMIE), de los años ochenta del siglo XX, al calificarla de dispersa y subordinada a otras problemáticas. Diez años después, el tema de violencia, junto a disciplina, convivencia, indisciplina e incivildades, más otros, abre un nuevo campo, “denso y plagado de tensiones, que crispa tanto a los prácticos como a los que intentan construir teorías” (Furlan, 2003). Particularmente, aparecen reseñadas investigaciones, que abordan la temática de violencia en poblaciones escolares de nivel primario y medio superior (Gómez Nashiki, 1996; Corona Gómez, 2002, y Palacios Abreu, 2001), y ninguna en el nivel superior.

ESTUDIOS DE PERCEPCIÓN SOBRE VIOLENCIA Y MALTRATO EN EL ÁREA DE LA SALUD

Particularmente, en el área médica un número cada vez creciente de investigaciones ha enfocado diversas cuestiones, relacionadas con hechos de abuso y maltrato (abuso sexual, acoso, maltrato,

discriminación), que se presentan de manera recurrente, en las escuelas y facultades de medicina, clínicas u hospitales. Estos hechos tienen que ver con estudiantes de medicina a nivel de pregrado (incluido el periodo de internado rotatorio), o posgrado en su calidad de residentes en alguna de las especialidades. Hasta antes de la década de los ochenta (siglo pasado), diversos autores, como Boyle & Coombs (1974), P. Vitaliano, et al. (1989), habían descrito diversas fuentes que originaban los estados de estrés que experimentaban los estudiantes durante su formación profesional. Grant & Marsden (1988) daban cuenta del conocimiento entre estudiantes de primer año y los clínicos en la solución de cuatro problemas de la medicina general. El abuso y maltrato como factor estuvo ausente durante varios años. Los inicios de la década de los ochenta, es el periodo cuando surge el interés por el estudio sobre las expresiones de violencia, maltrato y acoso que experimentaban tanto los estudiantes como los residentes médicos (Silver, 1990:527; Mejía et al., 2001; Maida, 2006).

En un estudio ya clásico, realizado en la Escuela de Medicina de Denver (Silver, 1982), se encontró un paralelo, entre los cambios psicológicos experimentados por los niños que habían sido abusados en hogares adoptivos y los que ocurrían con los estudiantes de primer ingreso a la carrera de medicina, en los cuales había observado en su rostro al “ansioso castor”, para convertirse meses después, en cínicos, abatidos, asustados y deprimidos. Se preguntó si algunos estudiantes habían sido objeto de abuso después de entrar a la escuela de medicina. Se definió al abuso como el trato dañino, perjudicial u ofensivo; el hablar insultante, con dureza e injustamente a otra persona para denostarla, por ejemplo. Posteriormente, se consideró también a los actos innecesarios, evitables o palabras de naturaleza negativa, causados por una persona sobre otra persona o personas (Silver, 1990). Por esto se le atribuye a Silver ser el primero en conceptualizar el fenómeno como “Medical Student Abuse” (Nagata-Kobayashi et al., 2005).

En la mayoría de las investigaciones, el maltrato es estudiado de acuerdo a sus formas específicas de manifestación como el menosprecio, la humillación, los comentarios negativos o despectivos con relación al ejercicio de la medicina o a su elección, el levantar la voz y gritar, el abuso psicológico/físico, la discriminación, el acoso sexual, los insultos sexistas, las tareas asignadas

como castigo; el asignarse el trabajo de otra persona, y la agresión física (Rautio, 2005; Silver, 1990; F. Wood, 2006; Baldwin, 1991; Mangus, 1998; Sheehan, 1990; Maida, 2006).

Se considera que el abuso o el maltrato difícilmente serán catalogados como agresiones, más bien se describen como “formas de agresión oculta”, que tienen o pueden tener efectos tanto o más dañinos que las agresiones físicas (Aguilera, 2007), además de que son formas ofensivas que tienden a causar lesiones físicas o psicológicas, al forzar a otros a realizar acciones que no se desean o que no se conscienten (Maida, 2006). Forman parte del ámbito de la violencia, en tanto que un individuo se impone por su fuerza, poder o estatus, frente a otro(s), más débil(es) o indefenso(s), lo que resulta en un maltrato o abuso físico o psicológico, directa o indirectamente (Ortega, s/f). Pero de un tipo específico de violencia, la violencia emocional, en tanto que ella se expresa en “...cualquier omisión u acción que causa o pueda causar directamente un daño psicológico. Suele valerse del lenguaje, tanto verbal como gestual. Está paradigmáticamente representada por el insulto” (San Martín, s/f). Por lo que, en las expresiones de violencia en el trato cotidiano entre sus actores, no podemos encontrarla en sus manifestaciones de índole física, es decir, de “acciones negativas”; mas sí, en las de palabra, como pueden ser amenazas, burlas, tomaduras de pelo, poner moteos o sobrenombres, hacer muecas, gestos obscenos, excluir o segregarse a alguien de un grupo de trabajo, aplicar la “ley del hielo” (Olweus, 2006:25), o insultos, malas palabras o humillaciones, es decir, una violencia más psicológica a decir de Ortega y Mora-Merchán (González y Guerrero, 2003:289).

En un estudio piloto (1984), Rosenberg & Silver trabajaron con dos grupos, uno de médicos y otro de estudiantes de medicina; en el primero, encontraron testimonios sobre los efectos negativos del abuso al que habían sido expuestos, y cuyo resultado se reflejaba en un bajo aprendizaje, baja autoestima, y poco interés por los cuidados del paciente; en el grupo de estudiantes, se reportó que casi la mitad había vivido episodios de abuso por parte de médicos, lo que había resultado en alteraciones en su capacidad de aprendizaje, su intención de ser médicos y la manera de enfrentar los retos de su educación (Silver, 1990:527). En 1991 Baldwin et al. (citado por Daugherty, 1998) encontraron que el 96% de 581

estudiantes había vivido al menos un episodio de maltrato a manos de sus supervisores o maestros. Recientemente, estudiantes de 16 escuelas de medicina en Estados Unidos, reportaron que al menos el 85% de ellos, había sido objeto de hostigamiento o menosprecio, y que el 40% había sufrido ambos; entre los perpetradores, se encontraban compañeros, pacientes, residentes y profesores. El 13% valoraba los hechos como graves (F. Wood, 2006).

Por lo que corresponde a las(os) enfermeras(os), diversos estudios muestran que estos son, dentro del personal del equipo de salud, los más amenazadores, entre sus víctimas se cuentan a los(as) estudiantes, personal de enfermería, enfermeras supervisoras y personal de ambulancias. Asimismo, entre los casos de maltrato más comunes, figura el hostigamiento sexual, que ha sido padecido por el 69% de las enfermeras del Reino Unido, 48% en Irlanda y 76% en los Estados Unidos (Letelier, 2002).

Algunos de los estudios realizados, explican que la respuesta al cuestionario, toma como sustento o base la experiencia, vivencia y/o el punto de vista de los sujetos involucrados, en ellas se expresa su percepción del fenómeno en cuestión, en tanto hecho subjetivo (Silver, 1990). La percepción la encontramos en el campo de las *representaciones sociales* en un grupo (junto a las ideologías y las creencias), catalogada como producciones mentales de tipo social, que cumplen "...funciones pragmático-sociales, orientando la interpretación-construcción de la realidad y guiando tanto las conductas, como las relaciones sociales", la percepción alude a la categorización de personas u objetos, y se centra en los mecanismos de respuesta social y de procesamiento de la información (Araya, 2002).

Moscovici propuso el concepto *representaciones sociales* en 1961. Lo reformula en términos psicosociales a partir del concepto de representaciones colectivas de Durkheim (1898), y las define como:

El "conjunto de conceptos, declaraciones y explicaciones originadas en la vida cotidiana, en el curso de las comunicaciones interindividuales. Equivalen, en nuestra sociedad, a los mitos y sistemas de creencias de las sociedades tradicionales; puede, incluso, afirmarse que son la versión contemporánea del sentido común".

Schutz, Berger y Luckmann lo desarrollan en mayor profundidad. Son construcciones simbólicas creadas y recreadas en las interacciones sociales, son maneras de entender y comunicar la realidad, influyen y lo son por las personas en sus interacciones sociales. Hacen referencia al conocimiento de sentido común, el cual es crucial en cómo pensamos y organizamos nuestra vida cotidiana (Alvaro, s/f; Araya, 2002).

Respecto a la naturaleza y las condiciones en que se presenta el maltrato, se deben tomar en cuenta algunas consideraciones: primero, que ocurren en la intimidad de una relación, por lo que los resultados en algunos estudios no emplearon criterios objetivos, en tal sentido, los resultados deben considerarse sugerentes (Sheenan, 1990; Silver, 1990); el tiempo puede distorsionar las respuestas, cuando son hechos aislados o anecdóticos, pero cuando un encuestado califica “más de una vez”, se advierte que tuvo gran trascendencia (Maida, 2006); las percepciones al impactar la manera de ver, analizar, evaluar y actuar de los individuos en el mundo, están fuertemente ligadas a los valores culturales, por lo que las manifestaciones del maltrato pueden aceptarse como válidas y hasta “naturales”(Saldivar, 2007); de ahí que lo que para un estudiante es abuso o maltrato, puede no serlo en otros contextos, o en sentido ético o legal (Silver, 1990).

EL CONTEXTO

Desde sus inicios (1969), la Universidad Autónoma de Nayarit (UAN) vino a transformar la vida social, económica, política, cultural y académica de la región, pues representó para los(as) jóvenes egresados de la educación media superior, la gran oportunidad para continuar con sus estudios universitarios, sin tener que separarse de sus familias. En particular, para la mujer fue la palanca que empezó por romper las cadenas que la ataban a una condición de sumisión familiar, y a una educación de la época que enaltecía tanto las manualidades como los oficios secretariales. Por lo que hasta el momento, la (UAN), ha sido el espacio más importante en la formación de egresados para las diferentes áreas del conocimiento y en particular de recursos humanos para las instituciones del Sector Salud estatales/nacionales.

El Área de Ciencias de la Salud (ACS) de la (UAN) surge de los trabajos de rediseño curricular que acompañaron al proceso de reforma universitaria, a fines de 1999 e inicios del 2000 y que dieron origen a un nuevo modelo educativo (flexible, por créditos, multi e interdisciplinario, constituido por áreas del conocimiento), que transformó la anterior organización por escuelas y facultades. Se concibe al “Área Académica *como forma de organización* [que] optimiza y potencia los recursos disponibles, elevando la calidad de la educación...” (Documento Rector de la Reforma de la Universidad Autónoma de Nayarit, 2002). Aparecen también las áreas de Ciencias Básicas e Ingenierías, Biológico-Agropecuarias y Sociales y Humanidades, posteriormente se agregará el área Económico-Administrativas. El ACS se conforma por las carreras de Enfermería, surgida en 1939; Medicina, que inicia labores en el año de 1974, como Escuela Superior de Medicina; Odontología, inicia sus labores como Escuela Superior de Odontología en 1969; Químicofarmacobiólogo, inicia labores en 1971, como Escuela de Ciencias Químicas, y Cultura Física y Deportes, además de las carreras de profesional asociado en Nutrición y Alimentación Humana y Terapia Física, estas tres últimas son de reciente creación en el área, e inician labores en el año de 2010.

El ACS representa anualmente una de las opciones educativas de nivel superior más importantes y una de las más atractivas para los egresados del nivel medio superior de la entidad. En el proceso de selección del ciclo escolar 2010-2011, se recibieron un total de 3,176 solicitudes de las cuales se aceptaron 960, es decir el 30%. Por lo que corresponde a su matrícula, se colocó en el tercer sitio con un total de 3,203 estudiantes que representaron el 24.81%; el primer lugar, lo ocuparon las carreras del Área Económico-Administrativas, con un total de 4,624 estudiantes que representaron el 35.82%; seguido del Área de Ciencias Sociales y Humanidades, con 3,324 estudiantes, representando el 25.75% (Primer Informe 2010-2011. UAN).

De las carreras del área, la de Medicina se distingue por ser la más solicitada, el pasado proceso de selección (2011), rebasó las 1,300 solicitudes, para aceptar a solo 150 participantes; aquí se encuentran en mayor número los puntajes más altos obtenidos en el examen de ingreso (Exhcoba), así como los promedios más altos del bachillerato.

Las anteriores escuelas o facultades del área, se transformaron en unidades académicas como parte de los trabajos de la reforma universitaria, e iniciaron su proceso de rediseño curricular al transformar sus programas de estudios, por el de Competencias Profesionales Integradas a la par de importantes cambios en su infraestructura, procesos tecnológico-administrativos y normativos. Hasta el momento, en la universidad, se han acreditado un total de seis programas académicos, que aglutinan al 38.97% de la población escolar total. Los programas de Medicina y Enfermería, este último es el primer programa de licenciatura que logra su acreditación dentro de la UAN, son los únicos del área que han logrado su acreditación por parte de los CIEES (Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior) y de sus respectivos organismos acreditadores; Medicina la logró el 31 de enero de 2008, por parte del Consejo Mexicano para la Acreditación de la Educación Médica (COMAEM); y Enfermería el 29 de mayo de 2007, por parte del Consejo Mexicano para la Acreditación de Enfermería (COMACE). Ambos congregan al 59.51% de la población escolar del área y al 37.49% de la población total universitaria, que estudia en programas acreditados.

Un primer acercamiento a su población escolar de manera puntual, se dio a partir de un estudio de perfil del estudiante universitario de primer ingreso en el año de 2010. De este se desprende que es una población joven, el 88% se ubican en el rango de 15 a 19 años; las mujeres son mayoría, representan el 58%; al igual que quienes nacieron en la capital del estado (Tepic), con el 59%; la generalidad se encuentra en la carrera que desea estudiar y a la vez tiene deseos de continuar con estudios de especialidad; aún cuando el estado de Nayarit se percibe con pocas posibilidades laborales, su destino profesional lo conforman las instituciones de salud oficiales; tienen una reducida participación social en grupos o asociaciones así como en actividades de índole cultural o de difusión científica; finalmente su opinión sobre la universidad en lo general es aceptable.

En relación a investigaciones cuyo objeto de estudio hayan sido los aspectos de maltrato y abuso escolar vividos por los estudiantes del área durante su proceso de formación, son pocos los indicios que se tienen. Una primera información, se detecta con respecto a la vivencia de los estudiantes de medicina, durante los

primeros años de funcionamiento de la entonces Escuela Superior de Medicina. Diversos testimonios de egresados de las primeras generaciones dieron cuenta de sus iniciales incursiones a los espacios clínicos, que iniciaban a partir del segundo año de acuerdo a la estructura curricular del programa (Medicina General Integral A-36), vigente desde los años setenta; y los comentarios —en este momento podemos catalogarlos como maltrato en tanto comentarios despectivos sobre la elección de estudio de la carrera de medicina o como profesión (Wolf, 1991)— que despertaron en ellos médicos de la época de las instituciones del sector salud, he aquí algunos de ellos:

“-Así que vienes tú, de la escolita de medicina”, “-¿qué andan haciendo allí?, no sirve”, “-doctorcitos, de la escolita”, “-¿van a ser médicos descalzos, verdad, muchachos?”, “-¿a poco ustedes sí son estudiantes de medicina?”, “-¿para qué te mandaron aquí?”, “de un A-36, con eso no van a vivir jamás en la vida”, “-ustedes nunca van a ser competencia para nosotros”, “-si quieres te firmo y ya te puedes retirar”(Ríos, 2006).

Por lo anterior, el propósito del presente estudio, es tener un primer acercamiento más preciso a la forma y manera en que los estudiantes perciben el maltrato y abuso, así como sus expresiones más comunes; ocurridas durante su proceso de formación universitaria. Este primer acercamiento se acompaña de las siguientes interrogantes: ¿Cuáles son las expresiones de abuso y maltrato más comunes que expresan los estudiantes en su relación con sus pares?, ¿cuáles son las expresiones de abuso y maltrato más comunes que perciben los estudiantes en su relación con los docentes, tanto en los espacios universitarios como en los hospitalarios?, ¿quiénes sufren de manera reiterada las experiencias de maltrato las mujeres o los hombres?, ¿en qué sitio de aprendizaje se observa el mayor número de eventos?. Ello con la intención de tener los primeros indicios sobre el tema, y de que se lleve a una agenda de discusión, y de que se inicien las primeras acciones institucionales que vayan encaminadas a que los espacios de formación universitarios tanto del ACS, como de la institución en su conjunto, comiencen a ser considerados como espacios libres de violencia.

METODOLOGÍA

El estudio comprendió la población estudiantil, que cursó el cuarto año de cada una de las carreras durante el primer semestre del 2011, excepto a la de la licenciatura en Cultura Física y Deporte por ser de reciente creación; se eligió este sector porque al estar terminando la carrera, se les había permitido conocer y tratar a la totalidad del personal académico y administrativo de la unidad académica (aula, laboratorio y comunidad); en el caso de las clínicas y hospitales del sector salud, también su conocimiento y trato fue con una mayoría del personal. En su diseño el cuestionario cubrió los siguientes temas: datos generales, en el cual se solicitaba información sociodemográfica y escolar. El siguiente bloque da cuenta de la percepción del estudiante en su relación de convivencia con el docente universitario en aula, y las muestras de maltrato; el siguiente apartado da cuenta de la percepción del estudiante en su relación de convivencia con el docente universitario en los espacios clínicos y las muestras de maltrato y finalizaba con el tipo de convivencia con los compañeros de clase (pares), y los tipos de abuso que se habían presentado. Posterior a su diseño, el instrumento fue sujeto a una etapa de validación. Su aplicación tuvo carácter censal. En cada uno de los grupos visitados, se ofreció una breve explicación sobre el proyecto de investigación, destacando su importancia, y a la vez, solicitando la colaboración de los estudiantes; ello con la autorización previa del docente en turno. Dada la naturaleza del tema de investigación, se hizo hincapié en la temporalidad del evento, indicándose lo ocurrido en el último año escolar; también se fue enfático en el manejo confidencial de la información, por lo que la encuesta fue anónima y la información sería empleada para los propósitos de esta investigación. Se emplearon los programas SPSS v.18 y Excel, tanto para la captura de la información en una base de datos y cruce de variables, como para su presentación en gráficas. En su momento el proyecto se presentó a los directivos de cada una de las unidades académicas, lo que dio la oportunidad de explicarles su importancia y destacar acciones futuras.

El trabajo se ha organizado en los siguientes apartados: primero se destacan aspectos de índole sociodemográfico y escolar; en seguida se abordan rasgos de la relación entre los docentes universitarios y los estudiantes en el aula, haciendo hincapié en aquellos

maltratos que fueron los más comunes y cotidianos; después se da una semblanza a los rasgos más representativos de la relación entre los estudiantes y el docente universitario, vivida en los espacios universitarios del sector salud; y, finalmente, se abordan las particularidades de la relación del estudiante y sus pares, destacando aquellos maltratos advertidos como los más comunes.

RESULTADOS

La población total de los estudiantes de cuarto año (generación 2008), fue de 441, de los cuales contestaron la encuesta 376, representando el 85.3% del total. Con respecto a la edad, el grupo más importante se ubica en el rango de 20 a 24 años, con el 94.4%, y con el 4.3%, en el rango de 25 a 29 años. En relación al lugar de nacimiento, la gran mayoría, 212 (56%), son originarios de la capital del estado; quienes nacieron en el interior del estado son 104 (28%), y procedentes de otros estados son 60 (16%). Del total de la población escolar, el 15.4%, trabaja. Este hecho sigue mostrando, que las carreras del área de la salud, debido a sus diferentes actividades, siguen requiriendo estudiantes de tiempo completo.

Un hecho que llama la atención es que de la actual población de cuarto año, un número importante de ellos, tiene familiares relacionados con la disciplina. Ello en buena medida puede explicarnos varias situaciones: el que incluso, desde antes de la educación media superior, hayan tenido algún contacto con la profesión; el que algún miembro de la familia –en su momento– haya orientado en la elección de la carrera; el que algún miembro o miembros ayuden durante el proceso de formación y después de concluir los estudios con la disposición de un espacio laboral. Así, el 14.6% de la población indica que son los padres, quienes tienen relación con la profesión, y el 36.2%, afirma que son otros familiares. Si sumamos ambos grupos, encontramos que el 50.8% se encuentra en esta condición.

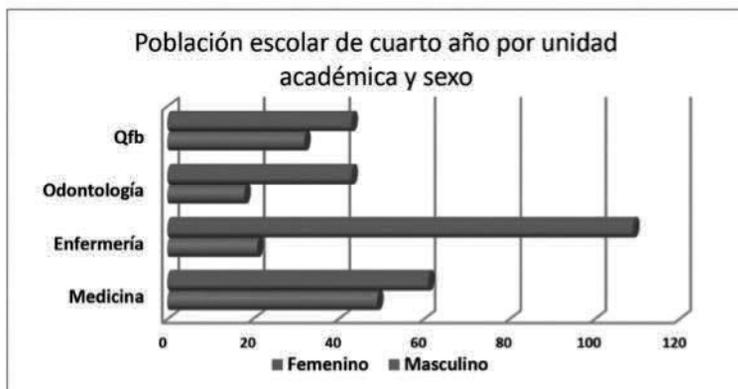
Con relación a su condición académica, se tiene el siguiente panorama: sobre su promedio obtenido durante el actual año escolar, encontramos que la mayoría, el 45.5%, se ubica en la calificación de entre 8 y 8.9; el siguiente grupo, el 35.6%, entre 9 y 9.5; solo el 1.1% ha obtenido calificación entre 9.6 y 10. Con relación a su condición de aprovechamiento escolar, la situación para

algunos de ellos se muestra un tanto problemática, porque se encuentran en calidad de irregulares; así, el 8.8% ha reprobado más de tres; el 16.5%, entre dos y tres, y el 13%, una unidad de aprendizaje. Sumados estos tres grupos, se arroja un total de 38.3% estudiantes, quienes verán interrumpida su trayectoria escolar; en el caso de los estudiantes de medicina, muchos de ellos no podrán continuar con su periodo de internado rotatorio, en tanto no hayan aprobado las unidades de aprendizaje pendientes.

En una mirada más detallada, la composición de la matrícula del área de Ciencias de la Salud, considerando al sexo, nos muestra lo siguiente: en todas las carreras, la mujer es mayoría. En el caso de la carrera de Enfermería, la mujer es mayoría de una manera abrumadora con el 83.8%, seguido de Odontología con un 70.5%, Qfb con el 57.3%, y, finalmente, Medicina con el 55.5%. Este fenómeno de la llamada “feminización” de las carreras del área, en particular de medicina, se empezó a advertir desde mediados de la década de los ochenta en la UAN.

La distribución de hombres se da de manera irregular, en Medicina se encuentra el grupo más importante con el 44.5%, seguido de Qfb con el 42.7%, Odontología con el 29.5%, y Enfermería con el 16.2%.

Gráfica 1



Convivencia y episodios de maltrato en el aula

La formación del estudiante del área se lleva la mayor parte del tiempo en la relación con el docente en los espacios escolares, aun cuando esta formación se combina con actividades en clínica, comunidad y laboratorio. La asignación/formación de equipos de trabajo, la elaboración de tareas, la presentación de temas y proyectos de investigación, son parte de las actividades que llevan a cabo los estudiantes. Durante ese tiempo, la relación que se establece muestra una diversidad de aristas, las cuales van desde una amistad entrañable hasta un rechazo absoluto. Para ello, en las siguientes gráficas mostramos algunos de los aspectos de la relación, y la percepción que tienen los estudiantes al respecto. En la gráfica 2 abordamos los siete aspectos que respecto del actuar docente, consideramos son los que de manera cotidiana se presentan con mayor frecuencia. Lo primero que llama la atención es en relación al trato respecto a si los estudiantes son hombres o mujeres, esta condición parece que es importante: el 38% consideró que se presenta siempre y casi siempre. El siguiente aspecto vuelve a dar cuenta de las preferencias, particularmente en las participaciones en clase, un 63%, afirma que es siempre y casi siempre. Los demás aspectos, como el fomento a los valores de la profesión, sus recomendaciones, el que acepten los puntos de vista del otro, la accesibilidad y el trato respetuoso o el promover la armonía en las sesiones, la gran mayoría, un 85% en adelante, consideró que se presenta siempre o casi siempre.

Gráfica 2



La gráfica 3 nos muestra un aspecto diferente respecto de la relación docente-estudiante. Cuatro aspectos alcanzan porcentajes de hasta un 25%, en relación a “nunca” y “casi nunca”, por ejemplo: el “dedicar tiempo a aclarar dudas” o aconsejar; si “son justos al momento de emitir sus calificaciones”; el “aclarar una calificación sin represalias o el reconocer el esfuerzo realizado”. Digno de mencionar está el que la mayoría de los docentes, en opinión de los estudiantes, muestran en la práctica, los valores éticos de la profesión, lo afirmó casi el 90% de ellos.

Gráfica 3



Las muestras de maltrato en la convivencia en el aula

Junto a los aspectos anteriores, toca ahora puntualizar respecto de los tipos de maltrato advertidos por los estudiantes en el aula. Una primera observación de la gráfica 4 nos muestra que tanto la intimidación como el rechazo, fueron los eventos que presentaron la mayor incidencia. En orden descendente el panorama es el siguiente: el rechazo ocurrió con el 42.29%; la intimidación aparece en segundo lugar con el 39.1%; la humillación pública ocurrió el 20.48% de los casos; la realización de tareas como castigo se presentó con un 17.28%; la violencia verbal, con el 15.96%; le siguieron el acoso sexual con el 7.71%; y la agresión física, con el 0.7%.

Cabe señalar que una característica de la intimidación o el desprecio como maltrato es su naturaleza destructiva hacia quienes están expuestos a ella. Se ha empezado a entender que puede estar asociada en la conducta de los estudiantes, respecto de una mayor ingesta de

alcohol, eventos de depresión y con una paulatina insatisfacción por la elección de la carrera de medicina (Frank, 2006).

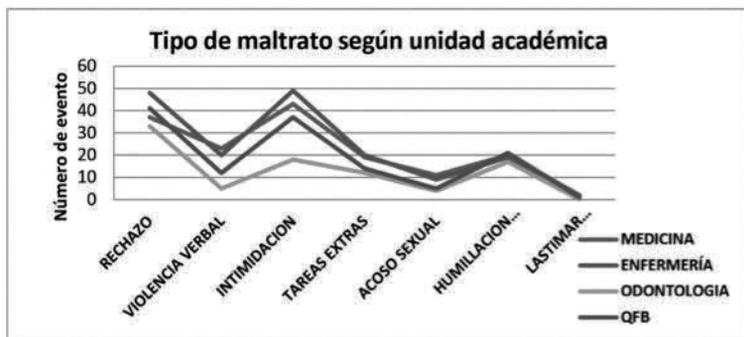
Gráfica 4



Una observación más detallada por unidades académicas (Gráfica 5) nos arroja lo siguiente: el mayor número de situaciones de rechazo se presentaron en la de Enfermería (48), así como los eventos de intimidación (49), y los casos en que los estudiantes tuvieron que realizar tareas como castigo (20); los casos de violencia verbal ocurrieron en Medicina (23); los de acoso sexual se dieron en todas las unidades académicas, el mayor número en Medicina, le siguieron Enfermería (9), Odontología (4) y Qfb (5); los casos de humillación pública parecen ser el evento con el mayor número en todas las unidades académicas: Qfb (21), Medicina (20), Enfermería (19) y Odontología (17). La agresión física fue el evento con el menor número de incidencias presentadas, Medicina (2) y Qfb (1).

Con respecto a las experiencias de acoso sexual que recibieron las(os) estudiantes por parte de los docentes, llama la atención, que se presentaron en todas las unidades académicas. Diversos estudios, la muestran como una constante, por ejemplo Moscarello (s/f) reporta que las mujeres de su estudio lo experimentaron en un 46%. Mangus (1998) encontró que 1 de cada 5 estudiantes mujeres lo vivieron, al menos en una ocasión, por parte de instructores o supervisores, en algún momento de su formación. En nuestro caso, su presencia ocupa el penúltimo lugar en incidencias (7.7%).

Gráfica 5



LAS MUESTRAS DE MALTRATO Y EL GÉNERO

¿Qué tipo de maltrato presentó el mayor porcentaje? Observamos lo siguiente: en primer lugar aparece el rechazo con el 29.44%; la intimidación, con el 27.22%; la humillación pública, con el 14.26%; el realizar tareas extras como castigo alcanzó el 12.04%; la violencia verbal se ubicó en el quinto sitio con 11.11%; los casos de acoso sexual alcanzaron al 5.37% de la población, y los eventos de agresión física se presentaron en tres ocasiones (0.6%).

¿Quiénes sufrieron más el maltrato, los hombres o las mujeres? De acuerdo a la gráfica 6, en una primera mirada advertimos que de manera general, son las mujeres el grupo que recibió el mayor número de maltratos. Considerando solo a las mujeres, la frecuencia de maltrato y su tipo, se presenta el siguiente panorama: el rechazo (30%), la intimidación (29.5%), la humillación pública (14%), las tareas como castigo y la violencia verbal (10%), el acoso sexual (5.6%) y la violencia (.3%).

En el caso del acoso sexual, este se presentó en 20 ocasiones; el mayor número lo padecieron las mujeres en más del doble: 9 fueron para los hombres, y 20 para las mujeres. En el caso de la agresión física, los hombres la padecieron más: dos eventos frente a uno de mujeres. Estos datos nos muestran a las mujeres como el grupo con un mayor riesgo de sufrir algún tipo de maltrato. Rautio (2005) encontró que las mujeres de su estudio le reportaron una mayor frecuencia respecto de los varones, por ejemplo, en las tareas asig-

nadas como castigo (13%), la violencia verbal (23%), el menosprecio y la humillación (40%), el acoso sexual o maltrato basado en el género (17%).

Gráfica 6



CONVIVENCIA Y EPISODIOS DE MALTRATO ENTRE DOCENTES Y ESTUDIANTES EN LOS ESPACIOS CLÍNICOS

The tears ran down my face, hidden by my surgical mask. My consultant continued relentlessly, ¿why can´t you do this? It really isn´t hard. Are you stupid? Can´t you see how to help me?
Anonymous

Para las carreras del área, los espacios para la enseñanza que proporcionan las instituciones del sector salud, en la formación de los estudiantes, resultan ser de capital importancia. Es ahí donde combinarán los aspectos teóricos con los prácticos; conocerán la dinámica interna de trabajo, las funciones y responsabilidades de cada uno de sus integrantes, las condiciones laborales del personal, los acuerdos y situaciones de compromiso entre los diferentes profesionales, los horarios y jornadas de trabajo, el tipo de convivencia y sus normas tanto establecidas como las “no escritas”, los valores éticos de la profesión que en mayor o menor medida se respetan. No podríamos entender el actuar de un médico sin una amplia formación práctica, o a una enfermera sin el entrenamiento adecua-

do en los cuidados mínimos que debiera tener para la atención de los enfermos. Para estas dos carreras el hospital o la clínica es insustituible, lo mismo que para los qfb. En el caso de los odontólogos, el quinto año de su carrera lo cursan en las clínicas de la propia unidad académica dentro de la universidad, y el año de servicio lo realizan en el sector salud. El tiempo que permanecerá el estudiante en estos sitios, tendrá un impacto sustancial en su percepción y será una prueba tanto para aspectos de identidad profesional, como para su futuro personal, académico y familiar. Lo que observe, viva y experimente, influirá directamente en el desarrollo o no de sus potencialidades, que al final lo formarán como un profesional con actitud positiva para enfrentar nuevos retos, con liderazgo, amante de su profesión, reconocido en su grupo, o, por el contrario, con una autoimagen negativa, inseguro, sumiso y sin capacidad para tomar decisiones (Letelier, 2002).

En el caso de los estudiantes de medicina y enfermería, sus primeros acercamientos inician durante la carrera. La gráfica 7 nos ofrece un primer panorama de cómo perciben los estudiantes su relación con el docente universitario clínico. Por ejemplo, hay preferencias en el ser hombre o mujer, así lo afirma el 38%; las preferencias en las participaciones son percibidas por el 33%; se fomentan valores propios de la profesión, el 90%; son accesibles y respetuosos en el trato, 90%; las recomendaciones y críticas tienen un espíritu constructivo, 90%; promueven la armonía durante las sesiones, el 90%.

Gráfica 7



La gráfica 8 nos muestra otro ángulo de la relación. En primer término, llama la atención que el 90% de los estudiantes afirman que los docentes clínicos muestran los valores éticos de la profesión; le continua quienes afirman, el 88%, que muestran apertura para el diálogo. Los demás factores alcanzan un 80% de calificación tomando en cuenta las opciones de siempre a casi siempre.

Gráfica 8

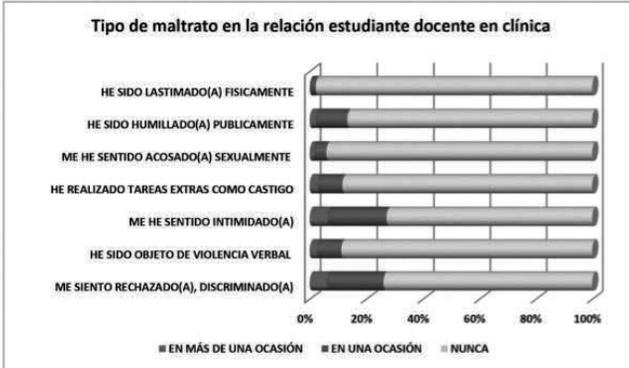


LAS MUESTRAS DE MALTRATO EN LA CONVIVENCIA EN LOS ESPACIOS CLÍNICOS

Entre los tipos de maltrato advertidos por los estudiantes, encontramos que la intimidación y la discriminación se presentan como los más comunes. Sin embargo, en la mayoría de ellos, los porcentajes son más bajos, a excepción de la agresión física que tiene un repunte importante. En orden de importancia destacan (Gráfica 9): la intimidación, con el 27.13%; el rechazo, con el 26.06%; la humillación pública ocurrió con el 13.03%; la realización de tareas como castigo se presentó con un 13.03% (con relación a este tipo de maltrato, Baldwin (1991) reportó que al menos el 15% de sus informantes lo reportaron como cotidiano, muy por encima del tomarse el crédito por el trabajo no realizado, y quienes estaban detrás de ello eran los residentes); continúan en la lista la violencia verbal, con el 11.17%; le siguieron el acoso sexual con el 5.85%; y la agresión física, con el 2.13%. Con relación a las formas de acoso sexual los estudiantes informantes de Baldwin (1991) reportaron

que el 55% lo había experimentado. Al menos tenía un testimonio de que alguien se había tomado el crédito por un trabajo no realizado, y, al igual que en nuestros hallazgos, lo menos frecuente fue la agresión física. Como las fuentes de este maltrato, se citó a los residentes en un 84.6%, y a los docentes en clínica en un 79%.

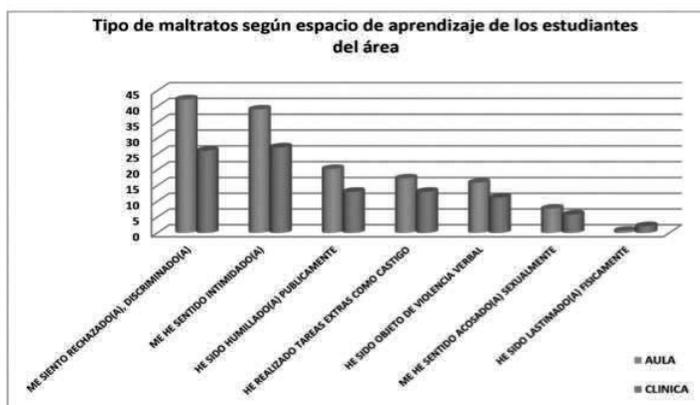
Gráfica 9



EL MALTRATO Y LOS ESPACIOS DE APRENDIZAJE

Si tomamos en consideración los dos importantes espacios de aprendizaje de los estudiantes del área, el aula y la clínica, encontramos que es esta primera donde los eventos se presentan en mayor número. En ambos, son el rechazo y la intimidación los maltratos más comunes, la humillación aparece en un tercer sitio. La realización de tareas extras como castigo, sigue formando parte del aprendizaje de las(os) estudiantes. El acoso sexual, aun cuando sigue mostrando un penúltimo lugar, está presente en ambos espacios. Llama la atención que sea la agresión física, el maltrato con el mayor número de incidencias en la clínica. Este dato es comprensible, si entendemos que los ritmos y las áreas de trabajo son diferentes, en cuestión de personal y turnos. Además de que los estudiantes son la base de la pirámide en cuestión de mando y decisión, ello los coloca en alguna situación de desventaja y vulnerabilidad (Gráfica 10).

Gráfica 10



EL MALTRATO Y EL GÉNERO

¿Quiénes sufrieron más el maltrato, los hombres o las mujeres? De acuerdo a la gráfica 11, una primera mirada nos advierte que, en lo general, son las mujeres las que recibieron el mayor número de maltratos a diferencia de los hombres. Entre los tipos de maltrato con el mayor número de eventos y, considerando a las mujeres, el panorama es el siguiente: la intimidación (67, 18%) y el rechazo (66, 17.8%), le siguieron la humillación pública (35, 9.4%), la asignación de tareas como castigo (26, 7%), la violencia verbal (25, 6.7%), el acoso sexual (17, 5%), y la agresión física (6, 1.6%). En el caso del acoso sexual, se presentó en 17 ocasiones: 5%; las mujeres lo padecieron, más del triple que los hombres, quienes lo reportaron en 5 ocasiones (1.3%). En el caso de la agresión física, las mujeres la padecieron tres veces más que los hombres: 6, 1.6% frente a 2, .5% de ellos. Al igual que en los espacios de las unidades académicas, por lo que respecta a los clínicos, las cifras muestran que las mujeres siguen siendo el grupo más vulnerable a este tipo de maltratos. Los diversos estudios dan cuenta de los acosos más comunes: la intimidación (F. Wood, 2006); en el caso del acoso sexual, Baldwin (1991) reportó que un poco menos de la mitad de las estudiantes lo recibieron de compañeros y profesores; un tercio manifestó al menos haber vivido algún incidente y el 30% la vivió más de tres oca-

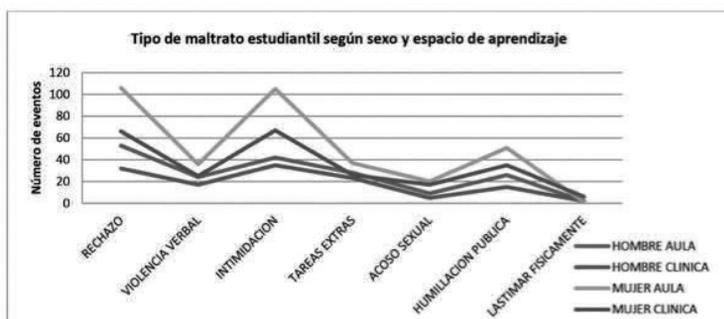
siones. Por su parte Wolf (1991) encontró que el acoso sexual se percibió en más de la mitad de sus encuestados. Mangus (1998), muestra que el 21% de sus mujeres encuestadas lo reportó como más común respecto de los hombres.

Gráfica 11



La gráfica 12 nos muestra en términos generales, que el grupo de las mujeres es el que manifiesta estar recibiendo el mayor número de expresiones de maltrato. Destaca que es en las aulas escolares donde ocurre el mayor número de ellos, de manera importante, son el rechazo y la intimidación; el que se presenta en menor número es el acoso sexual. Por lo que toca a los espacios clínicos, continúa siendo la mujer el grupo más maltratado, y son también el rechazo y la intimidación los maltratos más comunes. Por lo que toca a los hombres, tanto en el aula como en la clínica, son el grupo con el menor número de muestras de maltrato. También en ellos, el rechazo y la intimidación, son los maltratos más comunes a que están expuestos.

Gráfica 12



CONVIVENCIA Y EPISODIOS DE MALTRATO ENTRE LOS COMPAÑEROS DE CLASE

La relación con los compañeros de clase, y la vivencia durante cuatro años de la carrera universitaria ha dejado una huella imborrable respecto de la convivencia. En la gráfica 13 se muestra que las preferencias por ser hombre o mujer es lo que más recuerdan, alrededor del 65%. Solo el 75% reconoce el logro obtenido; el 80% manifiesta estar abierto al dialogo que ponen en práctica los valores de la profesión; las decisiones son tomadas en consenso. Donde se aprecia que hay un mayor consenso, es en el sentirse libre de externar puntos de vista, la aclaración de dudas o la accesibilidad en el trato, ya que estuvieron cercanas al 90%.

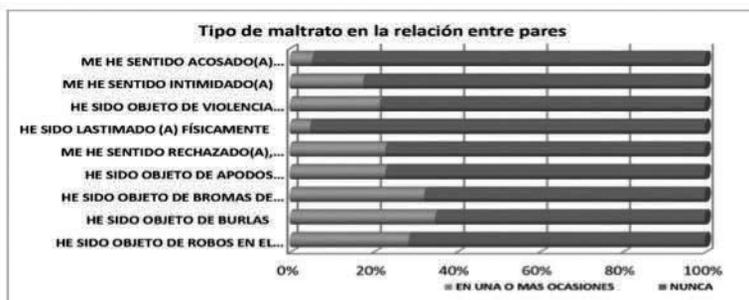
Gráfica 13



TIPO DE MALTRATO ENTRE PARES

La gráfica 14 nos muestra los tipos de maltrato que se presentan de manera más recurrente entre los estudiantes. En ella aparece el robo, que aunque no se considera como tal, advertimos que es un fenómeno muy común dentro de la convivencia estudiantil, y que su efecto en quien lo experimenta, en la mayoría de los casos es devastador. Por lo que se puede observar, son las burlas con el (35.11%), el maltrato más común, en un segundo lugar aparecen las bromas de mal gusto (32.45%), le sigue en tercer lugar el robo ocurrido en el aula (28.72%), con el 23.14% se encuentran los apodos y el sentirse rechazado(a) o excluido(a), con el 21.81% se encuentran la violencia verbal, por lo que toca a la intimidación, se presentó el 17.82%, al acoso sexual lo ubicamos en el penúltimo sitio con el 5.59%, y la agresión física aparece con el 5.05%.

Gráfica 14



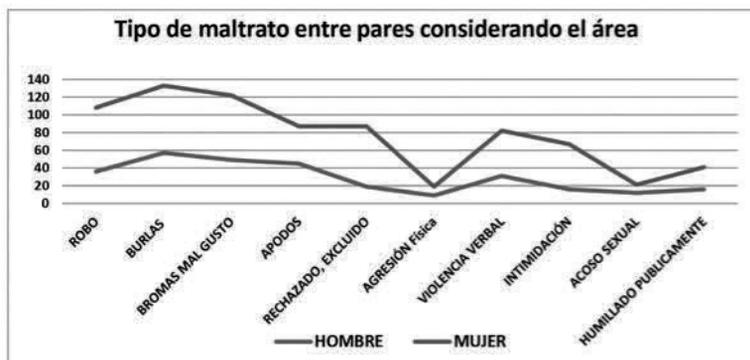
Por lo que toca a su frecuencia, de acuerdo a la gráfica 15, todos los maltratos se presentaron en más de una ocasión; los que aparecen en los primeros cuatro lugares son las burlas, las bromas de mal gusto, el robo y el sentirse rechazado o excluido. Los maltratos que aparecen con el menor número de eventos, fueron el acoso sexual y la agresión física.

Gráfica 15



¿Quiénes reciben el mayor número de maltratos de compañeros o compañeras? De acuerdo a la gráfica 16, las mujeres son las que están más en riesgo de sufrir estos. Aparecen en primer lugar las burlas y las bromas de mal gusto. Con el menor número de eventos, encontramos los actos de agresión física y a las expresiones de acoso sexual.

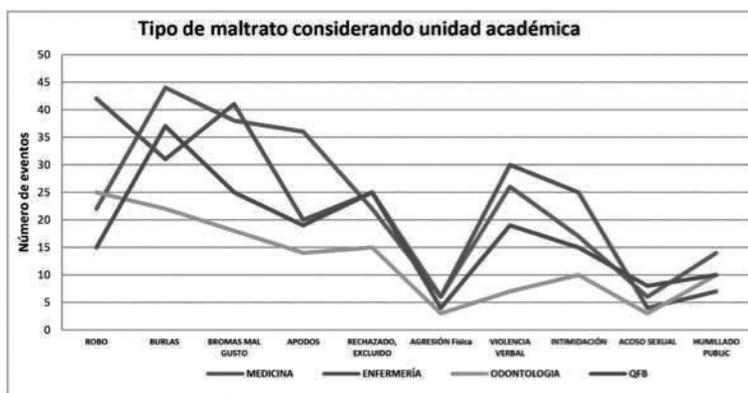
Gráfica 16



Considerando la unidad académica, ¿en cuál de ellas se presenta el mayor número de maltrato entre pares y en cuál, el menor? En cuanto al mayor número de eventos presentados, la Unidad

Académica de Enfermería fue el lugar donde se presentó el mayor número de casos, 6 de 10 (robos, bromas de mal gusto, sentirse rechazado o excluido, sufrir agresión física, violencia verbal e intimidación). La Unidad Académica de Medicina fue segundo lugar en el número de casos, con 4 de 10 (burlas, apodos, agresión física y humillación pública). La Unidad Académica de Ciencias Biológicas y Farmacéuticas fue el lugar donde se presentaron el mayor número de casos de acoso sexual, seguido de Medicina, Enfermería y Odontología (Gráfica 17).

Gráfica 17



DISCUSIÓN

Este primer trabajo nos ha permitido tener un acercamiento al tema del maltrato y abuso entre estudiantes y docentes universitarios. Ha dejado la inquietud por continuar realizando diversos estudios de seguimiento en las presentes y futuras generaciones, a la vez de realizar un instrumento más preciso, a fin de indagar concretamente, entre otras cosas, el tipo de maltrato y quién o quiénes lo realizan de manera más reiterada, particularmente en los espacios hospitalarios. Nos ha mostrado que el maltrato es un fenómeno de actualidad, que se presenta en todas las carreras del área de la salud, en algunas en mayor porcentaje que en otras. También hemos advertido que todos los estudiantes han recibido algún tipo de maltrato en algún momento de su carrera. De esta manera, entendemos los

resultados del estudio realizado por la Asociación Americana de Escuelas de Medicina (AAMC por sus siglas en inglés), que entre 1990-92, encontró que el abuso lo han sufrido un poco más del 70% de los estudiantes.

En nuestro caso, encontramos que en los dos espacios de aprendizaje (aula y clínica), el fenómeno del maltrato está presente; sin embargo, es en el aula y sus espacios (laboratorios y las prácticas comunitarias), a diferencia de la clínica, donde los estudiantes reciben el mayor número de episodios de violencia. En lo que se concuerda con diversos estudios, es que en ambos sitios, encontramos que el maltrato más común fue la humillación pública y el menosprecio, a manos de residentes, docentes y compañeros. Las cifras reportadas nos hablan de una mayoría y otros dan cifras más específicas: menosprecio y humillación 40%, violencia verbal 23% (Rautio, 2005; Wolf, 1991; F Wood, 2006).

Nuestros resultados también concuerdan con algunas investigaciones que dan cuenta de que entre los diferentes maltratos, la agresión física, el ser golpeado o empujado, fue de los menos recurrentes, aunque sí, en nuestro caso la clínica presentó porcentajes más elevados (Baldwin, 1991). Por lo que respecta al acoso sexual, lo que observamos es que en ambos espacios de aprendizaje está presente, que ambos grupos, hombres y mujeres lo reportan como evento. Y también que en ambos sitios son las mujeres el grupo más propenso a recibirlo; sin embargo, los hombres no están libres de ello, aunque en menos porcentaje, también ellos lo han experimentado en “carne propia”. Llama la atención que nuestras cifras muestran diferencias importantes respecto a estudios internacionales: en nuestro caso, encontramos que este tipo de maltrato se ubicó en el penúltimo lugar; las(os) estudiantes lo reportaron como el menos común, en ambos sitios aparece, con un 5.37% en los espacios áulicos y un poco más elevado en los espacios clínicos, con un 5.59%. Ello contrasta mucho del 55% que reporta Baldwin (1991), el 23% que reporta Rautio (2005), el 50% de Wolf (1991), o el 46% de Moscarello (s/f). Estos primeros resultados, nos da la oportunidad, para entender que es preciso poner atención a ello.

Durante el presente estudio, conocimos un caso muy dramático de una estudiante, que ante el temor y la falta de orientación y ayuda institucional, no supo cómo manejar la situación, y tuvo que cambiar de carrera universitaria. Se tiene claro que los maltratos

hacia el estudiante, tienen un impacto sustancial en su comportamiento y desarrollo, particularmente hacia la futura imagen de la profesión, el cuidado a los enfermos y los valores (Rautio, 2005). Por ello en nuestro medio, es preciso realizar estudios con mayor precisión, tratando de destacar los contextos donde se originan los maltratos y quiénes son los causantes, es decir aprender más acerca de ello (Silver, 1990). Entendiendo que lo más importante es la prevención, y a partir de ahí implementar diversas acciones, tanto de educación a todos los involucrados como reglamentarios.

Ante hechos de maltrato en la institución universitaria, debemos de estar atentos a los impactos negativos que tienen estos en la formación del estudiante, hoy día las nuevas realidades nos obligan a valorar nuestras acciones como docentes, por ello, deben iniciarse acciones que en opinión de F. Wood (2006) nos lleven a moderar nuestros comportamientos, y, en lo posible, ser modelos positivos de conducta, lo que por supuesto requiere un cambio en la cultura institucional. Creemos que todo ello es necesario, y debe armonizar con las diversas acciones de transformación que está viviendo la UAN y sus nuevas exigencias hacia la sociedad, mediante egresados con mayor preparación, compromiso, responsabilidad y valores que la enaltezcan.

REFERENCIAS

- Aguilera-García, María Antonieta, Gustavo Muñoz Abundez, Adriana Orozco Martínez. (2007). Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en escuelas primarias y secundarias de México. *Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación*. México, D.F: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Álvaro, J. (s.f). Representaciones Sociales. Obtenido de http://www.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/R/representaciones_sociales.htm
- Araya, Sandra. (2002). Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión. Cuaderno de Ciencias Sociales 127. San José, Costa Rica: FLACSO. Obtenido de:

http://www.flacso.or.cr/images/flippingbook/pdfs/cuadernos/ccs_127.pdf

- Baldwin, D. C. Jr. (1991). Student perceptions of mistreatment and harassment during medical school. A survey of ten United States schools. *West J. Med.* Obtenido de <http://www.Ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1002944/pdf/westjmed00096-0036.pdf>
- Boyle, B., Coombs RH. (1971). Personality profiles related to emotional stress in the initial year of medical training. *Journal of Medical Education.* 882-888.
- Charkov, Wendy, Nelson, Eileen. (s.f.). Relationship Dependency, Dating Violence and Scripts of Female Collage Students. *Journal of Collage counselling.* 17-28.
- Frank, Erica, Carrera Jennifer, Stratton Terry, Bickel Jane, Nora Lois Morgan., (2006) Experiences of belittlement and harassment and their correlates among medical students in the United States: longitudinal survey. *BMJ 2006* . Obtenido de <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/16956894>
- Furlán, Alfredo. (2003). (Tomo III). Procesos y Prácticas de Disciplina y Convivencia en la Escuela. Los problemas de la indisciplina, incivildades y violencia. Juan Manuel Piña-Osorio, *La investigación educativa en México 1992-2002.* México, D.F: COMIE-SEP-CESU.
- García Correa, Antonio. (2001). La violencia en centros educativos de Norteamérica y diferentes países de Europa. Medidas políticas tomadas para la convivencia escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación de profesorado*, 41, 167-177. Zaragoza, España: Universidad de Zaragoza.
- Bordage G., Grant & Marsden, P. (s.f.). Primary knowledge, medial education and sonsultant expertise. *Medical Education*, 22(3). Obtenido de <http://www.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1365-2923.1988.tb00002.x/full>
- Hall Smith, Paige, Jacquelyn W. White, Lindsay J. Holland. (2003). A Longitudinal Perspective on Dating Violence Among Adolescent and College-Age Women. Obtenido de <http://ajph.aphapublications.org/doi/abs/10.2105/AJPH.93.7.1104>

- Larena-Fernández, Rosa y Molina-Roldán, Silvia. (2010). Violencia de género en las universidades: investigaciones y medidas para prevenirla. Obtenido de <http://revistaseug.ugr.es/index.php/tsg/article/view/911>
- Letelier-Sanz, Patricia y Valenzuela-Suazo, Sandra. (2002). Violencia: fenómeno relevante de estudio en campos clínicos intra-hospitalarios de enfermería. *Revista ciencia y Enfermería 8* . Obtenido de http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0717-95532002000200003&script=sci_arttext
- Maida, Ana Margarita et al. (2006). Percepción de conductas abusivas en estudiantes de medicina. *Revista Médica* . Chile. Obtenido de http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=s0034-98872006001200004&script=sci_arttext
- Mangus, R. S., Hawkins, C. E. & Miller C. S. (1998). Prevalence of harassment and discrimination among 1996 medical school graduates: a survey of eight US Schools. *280(9)*. JAMA. Obtenido de: https://www.researchgate.net/publication/13555712_Prevalence_of_harassment_and_discrimination_among_1996_medical_school_graduates_A_survey_of_eight_US_schools
- Moscarello, Rebeka; Margittai, Katalina J. & Rossi, Miriam. (1998). Differences in abuse reported by female and male Canadian medical students. Obtenido de <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1486154/pdf/cmaj00283-0059.pdf>
- Nagata-Kobayashi. (2006). Medical Student Abuse During Clinical Clerkships in Japan. *The Journal of General Internal Medicine*. Obtenido de <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/16390504>
- Olweus, Dan. (2006). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares* (3ra. ed.). Madrid: Morata.
- Ortega-Ruiz, Rosario y Mora-Merchán, Joaquín A. (1997). Agresividad y violencia. El problema de la victimización entre escolares. *Revista de Educación*. Obtenido de <http://www.doredin.mec.es/documentos/00820073003961.pdf>
- Vitaliano, Peter, Maiuro, Roland D., Mitchell, Ellen., & Russo, Joan. (1989.). Perceived stress in medical school: Resisters,

- persistors, adaptors and maladaptors. En *Social Science & Medicine*. 28. 1321-1329. Issue 12.
- Rautio, Arja, Vappu, Sunnari, Nuutinen, Matti & Laitala, Marja. (s.f.). Mistreatment of university students most common during medical studies. *BMC Medical Education*. Obtenido de <http://www.Springerlink.com/content/pq2t570746167765/>
- Ríos, Bernabé. (2006.). Una experiencia en la enseñanza médica innovadora. El caso de la Facultad de Medicina de la Universidad Autónoma de Nayarit. (Tesis de doctorado). Universidad Autónoma de Aguascalientes. Aguascalientes..
- Sanmartín-Esplugues, José. (2007). ¿Qué es violencia? Una aproximación al concepto y a la clasificación de la violencia. *Revista de Filosofía*, (42). Obtenido de <http://revistas.um.es/index.php/daimon/article/view/95881/92151>
- Silver, Henry. (1982). Medical Students and Medical School. *JAMA*, 247(3) Obtenido de <http://jama.ama-assn.org/content/247/3/309.short>
- Silver, Henry, Duhl Glick, Anita. (1990). Medical student abuse. Incidence, severity and significance. *JAMA*, 263(4). Obtenido de jama.ama-assn.org/content/263/4/527
- Straus, Murray A. (2004). Prevalence of Violence Against Dating Partners by Male and Female University Students Worldwide. Obtenido de <http://gauss.unh.edu/~mas2/ID16.pdf>
- Unidad Académica de Ciencias Químico Biológicas. (s.f.). Historia. Obtenido de <http://www.uacqbf.uan.mx/web/historia/>
- Unidad Académica de Enfermería. (s.f.). Marco Histórico. Obtenido de <http://www.enfermeria.uan.edu.mx/historia.htm>
- Unidad Académica de Medicina. (s.f.). Historia. Obtenido de: <http://www.medicina.uan.edu.mx/index.php?c=insti/historia>
- Unidad Académica de Odontología. (s.f.). Historia. Obtenido de <http://www.aun.edu.mx/oferta/historia/unidad/UAO/>
- Universidad Autónoma de Nayarit. (2002). Documento Rector de la Reforma de la Universidad Autónoma de Nayarit. Tepic, Nayarit, México. Obtenido de

[http://www.udi.uan.edu.mx/bajes/retordoc/1documentor
ector.doc](http://www.udi.uan.edu.mx/bajes/retordoc/1documentor
ector.doc)

- Universidad Autónoma de Nayarit. (2011). Primer informe. Liderazgo con resultados 2010-2011. Tepic, Nayarit, México.
- Wolf, (1991). Perceived mistreatment and attitude change by graduating medical students a retrospective study. *Medical Education*. Obtenido de <http://www.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1365-2923.1991.tb0005.x/abstract>
- Wood, Diana. (2006). Bullying and harassment in medical schools. *British Medical Journal*. 333. Obtenido de <http://www.jstor.org/stable/407008>

VIOLENCIA EN LAS AULAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Ignacio Roberto Rojas-Crôtte*

Resumen

Este trabajo desarrolla el concepto de violencia desde la Teoría Crítica, en particular en Max Horkheimer y Jürgen Habermas. La violencia específicamente en las aulas de educación superior se prefigura a través de los conceptos de Acción estratégica y Colonización del Mundo de la Vida por el Sistema. Postula que la violencia es el producto de procesos que se muestran en la antesala misma de la educación. Asimismo, ofrece una perspectiva que es susceptible de ser utilizada en múltiples investigaciones situadas en la educación en general.

Palabras clave: teoría crítica, violencia, colonización.

Violence in higher education classrooms

Abstract

This text shows the concept of violence from the perspective of Critical Theory in Max Horkheimer and Jürgen Habermas. The violence as it specifically appears at the classrooms of non-basic level; It is shown using concepts like Strategic Action and Colonization of the World of the Life by the System. It postulates that the violence is a product of processes that they show themselves in the antechamber itself of the education. Also, it offers a perspective that is useful as it is applied in research in education as a whole.

*Profesor de Tiempo Completo, doctor en Educación por la Universidad La Salle y doctor en Ciencias sociales por la Universidad Autónoma del Estado de México. Sus líneas de investigación son: "Sociología de la Educación" y "Políticas educativas". Institución de adscripción: Universidad Autónoma del Estado de México.

Keywords: critical theory, violence, colonization.

INTRODUCCIÓN

Max Horkheimer (1974) en un ensayo fechado en 1936 (me refiero al texto denominado “Autoridad y familia”) destaca el papel de la familia en las modernas sociedades burguesas: ve a la familia como uno de los determinantes de reproducción de esquemas de dominación y de moldeamiento psíquico de los individuos.

La familia conforma un espacio en el que, a la usanza de las épocas antigua y moderna, existe una figura de autoridad indisputada que se encarna en el jefe de familia; los niños y la mujer aparecen como propiedades de él, propiedades que confieren la fe en la autoridad a causa del poder económico y la sanción social.

El niño debe ser “educado”: deben suprimírsele sus impulsos y disminuirse sus capacidades en aras de un comportamiento adecuado a las estructuras de dominación externas a la familia; es obligado a internalizar conductas de obediencia y sometimiento a la autoridad (Horkheimer, 1974: 130).

La mujer es referida como dependiente del salario y la posición del jefe de la familia. El autor cita a Engels para apoyar su visión del cambio en la posición que la mujer ha experimentado en la historia, desde el matriarcado hasta el matrimonio monogámico; muestra cómo el proceso de sometimiento de la mujer fue efectuado de una manera violenta, que no excluyó el terror y las formas de persecución, a medida que las fuerzas productivas iban cambiando.

Horkheimer hace una exégesis en torno al concepto de autoridad y a la fe que los individuos expresan en ella. El mandar y obedecer depende esencialmente de la aceptación de quienes intervienen en la relación; no se trata de averiguar los alcances cognitivos o de fuerza que el que manda posee, sea rey, dios, jefe, por un hecho de fe, de quien obedece, en la autoridad. El elemento psíquico tiene raíces económicas, pero su expresión y su determinante inicial son psicológicas. Hasta qué punto el sometimiento a la figura de autoridad es aceptado, se explica por el grado en que el terror ha sido convertido en deber desde el personaje sometido.

Se destaca en esta exposición el sentido de culpa como permanente disposición al sacrificio, en términos de una renuencia a la transgresión de las normas; el “instinto” en este sentido, es un producto de la familia burguesa.

En la investigación desarrollada a propósito de violencia en las aulas, encontramos en las relaciones entre profesores y alumnos expresiones que remiten a la manera en que fueron formados antes de la escuela rasgos que no dejan de estar presentes como contexto, como “historia factual” diría Gadamer, y que son aceptados tácitamente, reproducidos y, sobre todo, mantenidos vigentes, actuantes, como colonización del sistema capitalista, y que aparecen como taras en el proceso educativo, menos evidentes en el nivel superior que en la secundaria o en el bachillerato, de la violencia con la que diariamente lidiamos.

Enfoques de Arendt (2005), Walter Benjamin (2011) y desarrollos empíricos muestran sucesivamente la herencia capitalista de violencia expresada en la guerra y la dominación estatal; el surgimiento de la violencia a partir del Derecho y la Moral, y finalmente los esfuerzos por ilustrar, desde ningún lado visible, las muestras de violencia escolarizada.

Optamos por anteponer a esta investigación, a la vista de los anteriores esfuerzos, una visión que justificara lo siguiente:

1. El sentido como ámbito objetual. Esto implica centrarse en las relaciones lingüísticas en la interacción entre profesores y alumnos, a fin de detectar situaciones de violencia que se expresan mediante acciones sociales.
2. La acción social centrada en la unilateralidad o en la concurrencia realizativa de los sujetos sociales interactuantes en las aulas de clase.
3. Un recurso analítico de los conceptos Mundo de la Vida, Sistema y Colonización, que se materializan en la acción social y sentido, significado, de los actos de habla.

Estos tres elementos conducen a identificar la violencia en las aulas en un caso de educación superior mediante un marco conceptual basado en las contribuciones teóricas de Habermas, derivando las acciones estratégicas y su conexión con la Colonización de los Mundos de la Vida por el Sistema, que conducen a ver de

manera diáfana algunas muestras de la violencia en las aulas de educación superior, a veces hasta ignorada por los propios profesores y alumnos, por efecto de lo que Horkheimer señala en relación con la internalización de violencia y su transformación en valores y costumbres.

EL SENTIDO: ÁMBITO OBJETUAL

Habermas explica lo que implica adoptar el sentido como ámbito objetual:

- a) Permitir que el sentido, aquí se trata del sentido **de la acción**, lo que le da materialidad al concepto mismo de “sentido”. Hay que recordar la herencia de Secarle y otros en torno del acto de habla, según el cual este implica al mismo tiempo acción como tal y lenguaje: cuando se *dice* algo, con ello se *hace* algo al mismo tiempo, se constituya como el primer concepto fundamental de la teoría sociológica, como estructura del ámbito objetual de la disciplina y, más precisamente, como lo que debe ser abordado en la investigación de la acción social.
- b) Admitir como conceptos fundadores de la teoría las nociones de acción estratégica y acción comunicativa, que Habermas desarrolla de manera preliminar y definitiva (Habermas, 1990: 73) en *El pensamiento postmetafísico*, este distingue dos tipos de actos de habla o interacciones lingüísticamente mediadas: la acción comunicativa y acción estratégica. Ambos tipos de acción se dan en la realidad de manera entrelazada, aunque analíticamente es posible distinguir una de otra. Mientras que la acción comunicativa se da como producto de un proceso de entendimiento entre los hablantes y sirve a la integración social, la acción estratégica se produce como consecuencia de una simple transmisión de informaciones y es unilateral.
- c) Optar por la utilización de las visiones elementalista y holista a un mismo tiempo, lo que lleva a admitir el sujeto y la intersubjetividad como elementos actuantes en la sociedad (Habermas, 1993: 19-30).

Acciones estratégicas y acciones comunicativas

En una breve exposición situada en el *El pensamiento postmetafísico*, Habermas comienza por distinguir –dentro de un conjunto de lo que genéricamente se denomina “acción”– lo que se hace para conseguir un fin y lo que se destina a entenderse con las personas. Así aparecen dos categorías: las acciones en sentido estricto y las manifestaciones lingüísticas (Habermas, 1990: 67).

A las acciones en sentido estricto también las denomina solo “acciones”, y a las manifestaciones lingüísticas “actos de habla”. Habermas distingue dos tipos de características esenciales en estos tipos de acción: la interpretación de la situación y el principio de racionalidad.

En relación con lo primero, a las acciones en sentido estricto les corresponden tres condiciones situacionales: a) independencia entre medios y fines, b) causalidad y c) objetividad. Esto es, una acción estratégica muestra independencia entre lo que alguien quiere hacer con las cosas y los medios a emplear para conseguir su fin; además, ese alguien espera que un efecto específico aparezca como producido por su acción, en un esquema de causa y efecto; por último, la acción emprendida por ese alguien se da en términos de interacción entre él y las cosas a las que imprime su acción, todo ello en el mundo de las cosas, de los objetos.

En cambio, los actos de habla muestran en su situación exactamente lo inverso de la acción en sentido estricto: no hay independencia entre el fin de entenderse y el medio utilizado para hacerlo (esto es, el lenguaje es el único medio, y no es posible separarlo de quien habla); tampoco se da una relación causal, ya que lo que *ego* presenta es una oferta discursiva y depende de *alter* que el entendimiento consume (no es posible esperar una respuesta única); además, el proceso de entendimiento se da en términos intersubjetivos, lo que se aparta del mundo de los objetos que caracteriza a la acción.

En cuanto al principio de racionalidad, cuando se trata de una acción en sentido estricto, se atiende a una racionalidad de medios afines. Situación que cambia en el caso de los actos de habla, en donde se atiende a una racionalidad inherente al entenderse con otra persona.

A ambos tipos de acción, Habermas los encuentra como tipos elementales, y de una de las conexiones entre un tipo y otro se deriva lo que el autor denomina “acción comunicativa” (Habermas, 1990: 69-72).

La acción social en general puede ser explicada con ayuda de los conceptos elementales de actuar y hablar. Más específicamente, mediante la pregunta relativa al cómo es posible que se dé la acción coordinada como fruto de un proceso de interacción lingüística.

En principio, Habermas distingue dos tipos de interacción que implican actos de habla o interacciones lingüísticamente mediadas: la acción comunicativa y la acción estratégica. Ambos tipos de acción se dan en la realidad de manera entrelazada, aunque es analíticamente posible distinguir las características de una y de otra.

Mientras que la acción comunicativa se da como producto de un proceso de entendimiento entre los hablantes (integración social), la acción estratégica se produce como consecuencia de una simple transmisión de informaciones (Habermas, 1990: 73).

Así pues, la acción que deviene como producto de amenazas, coacción, orden directa, engaño, etc. no puede contar como producto de un acuerdo mutuamente alcanzado, sino como efecto de una voluntad unilateral, y por ello no es fruto de un mecanismo de entendimiento.

En este último caso –el del entendimiento–, Habermas utiliza el concepto de “éxito ilocucionario” para denotar la situación en la que uno de los participantes en el proceso de entendimiento comprende y acepta lo expresado por el otro participante en el proceso. De igual forma, denomina “perlocucionarios” a todos los efectos producidos por un éxito ilocucionario (Habermas, 1990: 74-75).

El autor destaca lo que él denomina “acciones estratégicas latentes”, que se dan como formas parasitarias a la acción comunicativa. Tal es el caso en el que uno de los actores persigue un fin específico, lo logra y hace aparecer la interacción como un proceso de entendimiento.

La actitud de los actores en la interacción lingüística es un aspecto que diferencia las acciones estratégicas de las acciones comunicativas. Dicha actitud es “objetivante” en el primer caso, y

“realizativa”, en el segundo. En el proceso de entendimiento, los actores renuncian de manera parcial a sus pretensiones de logro de fines unilaterales y toman en cuenta lo que el otro responde a su oferta discursiva, de tal manera que se produce un plan de acción coordinada, de común acuerdo.

MUNDO DE LA VIDA: DE LA ACCIÓN AL ORDEN SOCIAL

Una vez discutidos los conceptos relativos a acción social, que remiten al individuo, el autor explica el orden social (concepto colectivo) a partir de ella: La acción estratégica se mantiene cuando se habla de medios como el dinero en la relación mercantil; hay medios afines y esta puede estar orientada al éxito. Sin embargo, es distinto cuando se trata de medios que a la vez regulan y controlan la interacción y donde la interacción ya no depende de los sujetos, sino de la organización; así, la acción estratégica no parece brindar elementos suficientes para originar un orden social. Aparecen entonces las nociones de Sistema (Parsons, Luhmann). Sin embargo, la preeminencia del Sistema elimina las conexiones con la teoría de la acción, porque es externo a ella. El plexo relativo al Mundo de la Vida brinda la opción de lograr esas conexiones, al tiempo que remite al concepto de acción comunicativa como la posibilidad única para que se generen acciones coordinadas. Aún queda una dificultad: ¿cómo es posible tomar la acción comunicativa si se basa en tomas de postura y acuerdos, lo que haría difícil el orden social? El Mundo de la Vida elimina de hecho una gran cantidad de disensos por su propia pragmática.

El entendimiento relativo a la acción comunicativa se produce en el plexo de lo que damos por hecho y estamos de acuerdo previamente, en el plexo de lo apromblemático. Tal es el plexo formado por el Mundo de la Vida, donde, según Husserl (citado por el propio Habermas) se utilizan saberes atemáticos, que hay que distinguir de los cotematizados: estos representan una simple descripción de lo que ha dicho *ego* a *alter* desde la perspectiva de un observador; pero no todo saber atemático constituye elemento del Mundo de la Vida: la corrección en el habla, la manera en que *ego* orienta su pretensión de validez, etc. no vienen al caso en el Mundo de la Vida; los saberes atemáticos del Mundo de la Vida se mantienen en la penumbra; “complementan, acompañan y dan

contexto a la acción comunicativa... constituye(n) el suelo apromblemático para todo saber temático y cotematizado” (Habermas, 1990: 90) que son saberes de fondo. Para ser útil a una teoría de la sociedad, el concepto de Mundo de la Vida debe evitar una interpretación reduccionista de la sociedad (fenomenológica) y debe, también, adoptar un contexto lingüístico, no cognoscitivo; debe ser concebido como complementario del de acción comunicativa desde la perspectiva reconstructiva del hablante. Esto exige un cambio metodológico: de una actitud realizativa (segunda persona) a una teórica (tercera persona).

El concepto pragmático-formal de Mundo de la Vida

Husserl, de acuerdo con Habermas, reacciona contra las tendencias tecnicificadoras de la sociología positivista y recurre al concepto de Mundo de la Vida como el conjunto de prenaciones idealizadas inmediatamente presentes en la construcción del conocimiento; Habermas descubre a su vez en ellas la preexistencia de idealizaciones. “La Teoría de la acción comunicativa destrascendentaliza... el reino de lo inteligible..., en los actos de habla la mayor parte de lo que se dice en la práctica comunicativa cotidiana permanece apromblemático” (Habermas, 1990: 91-92).

Dos tipos de saberes atemáticos superficiales absorben en primer lugar la plausibilidad de la pretensión de validez: el saber horizonte (referido al espacio y a las biografías de los participantes: uno sabe que es congruente lo que se dice) y el contextual (uno sabe que lo que se dice depende de varios factores dentro del campo de conocimiento del discurso); estos dos tipos de saberes son superficiales porque pueden ser traídos a tema en la interacción, no así el saber de fondo: es este el constitutivo del Mundo de la Vida; es un saber atemático que no puede ser traído a tema por los participantes sin que deje de ser saber de fondo, que se caracteriza por su certeza directa (intensa y sin embargo deficiente de saber), por su fuerza totalizadora (forma parte de mí en tanto Estado, nación, etc., corporalidad vivida), y por su holismo (funde en él los componentes de los tipos de acción, de una manera impenetrable, solo asequible por la experiencia problematizadora),

“La estructuración de la experiencia refleja la arquitectura del Mundo de la Vida en la medida en que va asociada con la estructura tricotómica de los actos de habla y con el saber de fondo constitutivo del Mundo de la Vida” (Habermas, 1990: 97).

La sociedad como Mundo de la Vida simbólicamente estructurado

La coordinación de la acción se hace posible porque en el acuerdo se ponen en obra actos de habla que reúnen tres aspectos: relacional (una persona habla a la otra), expresivo (*ego* se presenta de manera que es él mismo), y expositivo (*ego* y *alter* hablan acerca de algo) así sucede en la acción comunicativa; y esta hace preguntarse a Habermas acerca de la reproducción de ese Mundo de la Vida. Relacionados con esos tres aspectos presentes en los acuerdos racionalmente motivados, figuran los tres componentes del Mundo de la Vida: órdenes considerados legítimos (relacional), estructuras de personalidad (expresivo) y patrones culturales (expositivo); estos son condensaciones, a su vez, de tres procesos: coordinación de la acción, socialización y comprensión. Las asociaciones descritas pueden ser representadas así:

Mundo de la Vida: Componentes, aspectos y procesos en obra

Componentes del Mundo de la Vida	Aspectos	Procesos en obra en los actos de habla
Órdenes considerados legítimos (sociedad)	Relacional	Coordinación de la acción
Estructuras de la personalidad (personalidad)	Expresivo	Socialización
Patrones culturales (cultura)	Expositivo	Comprensión

Fuente: *El pensamiento postmetafísico* pp. 97 y ss.

“Si consideramos la sociedad en sentido lato como un mundo simbólicamente estructurado, no cabe duda que la sociedad solo se forma y reproduce a través de la acción comunicativa. Pero de ello no se sigue que... no puedan presentarse interacciones estratégicas” (Habermas, 1990: 100). Quienes proceden de modo

estratégico, se colocan en un ejercicio de tráfico de influencias (como en relaciones de poder o de dinero), hacen que se pierda el otro como persona y que sea imposible el consenso; ante la ausencia de este, aparece la violencia.

El Mundo de la Vida es construido y reproducido constantemente activando sus componentes estructurales, y el proceso va sedimentando estructuras sociales, de personalidad y de cultura que forman tradiciones de socialización, normativas y culturales que, sin embargo, existen solo gracias a los sujetos, a sus actos de habla y a sus condiciones materiales de existencia.

Mundo de la Vida y Sistema

Habermas desarrolla, a partir de la Teoría de la Comunicación de George Herbert Mead, un cambio en el paradigma que explica la acción social de un esquema teleológico a un esquema comunicativo. Mead habría planteado que la acción adquiere su carácter social a partir de la evolución histórica de signo hacia símbolo en las sociedades primitivas.

Según el autor, el cambio de paradigma de cognoscitivo a lingüístico es esencial para la Sociología, pero no es suficiente. Falta explicar la relación entre teoría de la acción (ontogenética) y teoría de sistemas (filogenética). Habermas utiliza para esto la teoría de Durkheim relativa a la división del trabajo social:

Durkheim describe el paso de sociedades de tipo mecánico a sociedades de tipo orgánico siguiendo un principio biológico, basado en Spencer. Mientras las sociedades mecánicas se mantienen en un tipo de solidaridad basada en valores, las orgánicas lo hacen mediante una solidaridad funcional, a causa de la especialización estructural de las profesiones. Lo que para las primeras es la conciencia colectiva para las segundas sería división del trabajo; la normatividad en estas últimas aparecería después de tal división. Si ello no sucede, la sociedad muestra el fenómeno de la anomia. Durkheim asume, según Habermas, la paradoja que se da entre la aparición de la anomia y el surgimiento, pretendidamente espontáneo postdivisión del trabajo, de las normas.

Con el planteamiento de la normatividad “que debería aparecer” en la división del trabajo, el autor descubre un doble hecho:

que hay un proceso situado *a tergo* (del tipo de sistema) y uno *a frente* (la orientación de la acción) y esto plantea justamente la pregunta acerca de la relación entre acción y sistema.

Habermas señala que, ya sea que se parta de Mead (interacción social) o de Durkheim (conciencia colectiva), se concebiría a la sociedad como mundo de la vida del grupo (Habermas, 2001, tomo II: 167).

En el caso de Mead, como él asume, según Habermas, el paso de signo a símbolo genera la posibilidad de entendimiento y de cultura, donde está planteado implícitamente el concepto de mundo de la vida. Y este concepto bastaría *si* “los plexos sistémicos en que en cada caso está inserta la interacción hubieran quedado integrados en el horizonte del mundo de la vida (...)” (Habermas, 2001, tomo II: 168).

Por ello, Habermas desarrolla una perspectiva que asume las sociedades “simultáneamente” como Mundo de la vida y Sistema; este desarrollo está fundamentado por el autor en la idea de evolución social de raigambre durkheimniana relativa a integración social y etapas de diferenciación sistémica.

Habermas emprende la explicación del concepto Mundo de la Vida desarrollando una línea argumentativa que abarca en primer lugar la relación entre mundo de la Vida y los tres mundos a los que se hace referencia en los actos de habla (objetivo, social y subjetivo); después realiza una confrontación con la fenomenología y su conexión con el concepto de conciencia colectiva; muestra luego la utilidad del concepto Mundo de la Vida para las Ciencias Sociales por intermedio de la narrativa; posteriormente hace una clarificación de las condiciones necesarias para la racionalización del Mundo de la Vida; y, por último, arriba a la visión de la sociedad concebida como Mundo de la Vida y Sistema.

El componente estructural de cultura aporta legitimaciones al componente societal, y patrones eficaces de comportamiento para la socialización al de personalidad. El autor analiza componente por componente:

El componente de integración social aporta a la cultura obligaciones, y la personalidad, pertenencia a grupos.

El componente estructural de socialización aporta interpretaciones a la cultura, y motivación para ajustarse a las reglas, al componente social.

Las perturbaciones en cada uno de los componentes estructurales del Mundo de la Vida son: para la reproducción cultural, la pérdida de sentido; para el societal, la anomia, y para el de socialización, la psicopatología; esas perturbaciones conducen al aislamiento de la persona.

Si desde el componente de la reproducción cultural se presenta la pérdida del sentido, el componente societal sufrirá crisis en la legitimación, y el componente de socialización mostrará crisis de orientación y educativa.

Si el componente de integración social muestra anomia, esto provocará en el cultural inseguridad y falta de identidad colectiva, y, en el de socialización, alienación.

De manera similar, si en el componente de socialización se presentan psicopatologías, habrá rupturas en la tradición cultural en la parte que denominamos cultural, y se perderá la motivación en el relativo a la socialización.

Habermas deriva de estas funciones y contribuciones entre los componentes estructurales las funciones de la acción orientada al entendimiento para la reproducción del Mundo de la Vida: La reproducción cultural renueva el saber legitimario para el componente societal y reproduce el saber eficaz en la formación, para el componente socializador. La integración social inmuniza, para el cultural, un conjunto de orientaciones de valor, y para el de personalidad reproduce patrones de pertenencia social. El componente de personalidad en cultura hace que se internalicen los valores en el societal.

Según Habermas, el concepto de Mundo de la Vida así delineado dista mucho, en especificidad, de su correlativo fenomenológico; Schütz se limitó a la versión fenomenológica como trascendental y válida universalmente a partir de Husserl, pero en el caso presente, el intermedio de la teoría de la comunicación hace que la idea de aplicar el concepto al análisis de todas las sociedades, se desplace hacia el de acción comunicativa.

En este último contexto –el de la acción comunicativa–, Mead trazó, según Habermas, la evolución de un estado de símbolos a uno cultural; asimismo, Durkheim planteó la lingüistización de lo sacro, y en este proceso de desarrollo aparece el aprendizaje como factor central (Piaget). En la medida en que la norma se crea, se “aprende” y se mantiene, van diferenciándose las estructuras del

Mundo de la Vida en sociales, de personalidad y objetivas; con ello se da una creciente “racionalización” del proceso de entendimiento.

El proceso va dándose de manera que se disocian paulatinamente. Habermas lo ilustra así:

- I. Los componentes estructurales del Mundo de la Vida: sistema institucional y visión del mundo entre cultura y sociedad; ámbito creciente de posibles interacciones entre personalidad y sociedad; crítica en la conservación de tradiciones entre cultura y personalidad.
- II. Forma y contenido: en la cultura los contenidos concretos del pensar mítico se formalizan; en la sociedad se consagran principios universales, y en la personalidad aparecen conceptos más individuales
- III. Reflexivización del proceso de recreación simbólica: aparecen ámbitos de especialización como la ciencia, la educación y las artes.

Sin embargo, este proceso se describe en su forma “ideal”. La racionalización del mundo de la vida también trae distorsiones; los casos de la anomia, la alienación y la pérdida de identidad exigen una estrategia de análisis que rebasa al posible desde Mundo de la Vida, Habermas alude a la base material como necesaria de tomar en cuenta para tal estrategia (Habermas, 2001, tomo II: 210).

Existen, entonces, restricciones y posibilidades estructurales para los procesos evolutivos de las estructuras del Mundo de la Vida, mismas que se sitúan “fuera” del ámbito del mismo.

En cuanto aparece el mecanismo de organización política que ya no se apoya en las relaciones de parentesco, el sistema evoluciona. “La aparición del Estado” como forma de organización nueva hace que evolucionen las sociedades primitivas. Aunada a la aparición del Estado, la introyección del mecanismo indiferenciado del dinero (medio de control) como forma de intercambio completa el salto evolutivo. Dinero y Estado se complementan y dan pie a una nueva etapa evolutiva de las sociedades. Este binomio, a su vez, como los anteriores, abre la posibilidad de una nueva etapa.

Habermas aborda las apariciones del Estado y el dinero en las sociedades primeramente jerarquizadas. Según esta evolución, a)

en las sociedades primitivas jerarquizadas se nota cierto grado de especialización sin que por ello se supere la base de las relaciones de producción: el parentesco. Pero una vez que aparece el Estado, el poder político y la posición en relación con los medios de producción se convierten en lo definitorio sistémico, dejando a un lado el sistema de parentesco. El Estado se erige como una “organización” centralizada que se encarga de la vida de toda la sociedad, designa el *status* (poder y linaje, estilo de vida) de los individuos y los liga con el poder político, al tiempo de que cuenta con medios vinculantes de punición para los rebeldes; se instituye la fuerza represora del Estado. En un segundo momento, b) aparece el “dinero” como medio generalizado de control sistémico, lo que genera una nueva etapa evolutiva que transforma la estatal en despótica. En las sociedades modernas, el capitalismo convierte los valores de uso en valores de cambio, los bienes en mercancías y subordina al Estado, este pierde su papel centralizador y aparecen organizaciones institucionales paralelas que se encargan de constituirse en subsistemas al lado del aparato estatal.

El aumento en el grado de generalización del Derecho y la Moral va acompañado, dice Habermas, de una racionalización del Mundo de la Vida, y esto trae, a su vez, un nuevo tipo de integración social. Esto último puede verse en las tendencias contrapuestas que adoptan la interacción y la orientación de la acción. En la sociedad primitiva jerarquizada, el prestigio y la influencia dominan la estructura social. La disposición a aceptar una aseveración varía, desde una apoyada en la persona hasta otra apoyada en el grupo dominante. Se ve un desplazamiento de los valores, de persona a grupo, y luego, en las sociedades modernas, llega a una ubicación en el Derecho abstracto, mientras la moral se universaliza situándose, por ejemplo, en los Derechos Humanos.

Van contraponiéndose, según el autor, dos tendencias: en la medida en que se generalizan los valores (orientación de la acción), la interacción va desligándose de patrones normativos concretos, relacionados con personas. La integración social se separa de su base religiosa y se acerca a los procesos lingüísticos. Dentro de estos aparece la posibilidad de que se aplaque la legitimación, y en consecuencia aparece la posibilidad de control de la acción por medios sistémicos.

El que se separe la interacción de esos patrones hace que se separen también las acciones estratégicas y comunicativas, y con esa separación aparecen, también, mecanismos diferentes de coordinación de la acción. Estos pueden ser relativos al entendimiento o mediante lo que llama Habermas dos “mecanismos de descarga de riesgos de disentiimiento” (medios de comunicación) que a) condensan o b) sustituyen al entendimiento (Habermas, 2001, tomo II: 255- 56).

Colonización del mundo de la vida

En la medida en que el Mundo de la Vida, dice Habermas, evoluciona y se diferencia, el Sistema lo coloniza de una manera violenta. Estos hechos demandan un análisis de ese Sistema; sin embargo (Habermas advierte) no debe confundirse Sistema con Mundo de la Vida ni omitirse uno u otro.

Las dos categorías tienen importancia fundamental, y deben ser tomadas “ambas” en cuenta. Para desarrollar este punto y confrontar los conceptos pertenecientes a Sistema, así como para tomar en cuenta la acción social y regresar a Marx, Habermas sigue la línea argumentativa siguiente:

Habermas condiciona la aparición de una colonización del Mundo de la Vida a la separación definida en los componentes estructurales de este: la cultura, la sociedad y la personalidad, en cuyo contexto el Sistema compensa a los sujetos con trabajo asalariado y capacidad de voto, y en cuando en lo económico estos sujetos se relacionan estratégicamente como clientes y consumidores.

De acuerdo con el autor, todo ello sucede en ámbitos que se han constituido formalmente en organizaciones; de ahí que adopte el ejemplo de la juridización para ilustrar los efectos de la colonización del Mundo de la Vida. Así, distingue *grosso modo* cuatro etapas de jurisdicción, que coinciden sucesivamente con el Absolutismo, el Estado de Derecho, el Estado Democrático de Derecho y por último el Estado Social y Democrático de Derecho (Habermas, 2001, tomo II: 505).

En el Absolutismo, primera etapa de jurisdicción, se institucionalizan los medios sistémicos del dinero y el poder en la Economía y el Estado. Así, dice el autor, surge del primero un

Derecho Privado que regula la interacción estratégica de los sujetos en el mercado, mientras que el Derecho Público hace lo propio en el ámbito concerniente al Estado, lo cual lleva a la aparición de la Sociedad Civil. Habermas refiere a la Teoría del Estado de Hobbes como ejemplo emblemático: en esta versión, mientras Hobbes define a la Sociedad Civil en el Estado, deja ver negativamente el Mundo de la Vida: lo que permanece fuera del Derecho y que resulta indispensable para el Estado, por cuanto le da legitimidad.

Las estructuras del Mundo de la Vida cambian así hacia la colonización por los medios sistémicos, se adaptan a estos y evolucionan hacia etapas más modernas.

Según Habermas, en el Estado de Derecho, segunda fase, el Mundo de la Vida, tratado en la etapa anterior sin ningún orden, es ahora objeto de protección. Aunque se sigue padeciendo el poder, aparece la figura del ciudadano frente al poder soberano; se trata de un Mundo de la Vida moderno y burgués; avanza la colonización de este por la vía jurídica, mientras que en el Estado democrático de Derecho aparecen los ciudadanos con personalidad jurídica de voto y de asociación política; ante la ley somos iguales y con los mismos derechos.

Finalmente, en la fase correspondiente al Estado social y democrático de Derecho se norma la lucha de clases y se “pacifica”. Habermas señala una dinámica que hace al Mundo de la Vida monetarizarse y burocratizarse al mismo tiempo, por la acción del Estado y las luchas reivindicadoras en contra del Sistema. Las políticas sociales de este último se patentizan mediante indemnizaciones monetarias a daños en la persona y regulación de las interacciones en el contexto del Estado benefactor.

De esta manera, el autor asume que la colonización del Mundo de la Vida va haciéndose más patente en la medida en que avanza la jurisdicción hasta afectar la reproducción simbólica del Mundo de la Vida. La violencia de hecho va abriéndose paso interiorizándose como algo casi natural.

Habermas elige particularmente dos ámbitos en los que se patentizan las ambigüedades de la jurisdicción en la etapa del Estado social: la escuela y la familia. En una tanto como en otra se ha avanzado en la creación de normas para proteger a los sujetos que se agrupan en torno a ellas; la ambigüedad radica en que,

siendo ámbitos constituidos en su origen mediante el entendimiento, la irrupción de la norma jurídica impulsa a una racionalidad orientada ya no al entendimiento, sino al logro de los fines de cada sujeto; los Mundos de la Vida en estos contextos, sin embargo, no funcionan jurídicamente. Prueba de ello es el conjunto de reivindicaciones en la escuela que propugnan por la libertad y el entendimiento en las comunidades escolares. Una escuela legislada en sus últimos detalles burocratiza y desdibuja la propia misión educativa, y amenaza con convertirla en un plexo en que el dinero y el poder se colocan en los determinantes de la interacción social.

Los ámbitos pertenecientes al Mundo de la Vida, en los que prevalece la orientación al entendimiento, tienden a ser colonizados mediante los elementos de corte egocéntrico orientados hacia el éxito, por la irrupción de factores sistémicos y violentos.

Habermas regresa a la teoría marxista del valor, que observa atinadamente la transformación del trabajo concreto en trabajo abstracto y que conlleva procesos cosificadores; por la imposibilidad de esta teoría para explicar la extensión de la cosificación a ámbitos no relacionados directa o principalmente con la esfera de la producción, a ella se adjunta una alternativa de explicación con la proposición relativa a la colonización del Mundo de la Vida por medios sistémicos, que se apoya en los procesos de jurisdicción creciente, y que tienen que ver sí con procesos económicos, pero también con procesos de poder y violencia.

VIOLENCIA Y COLONIZACIÓN EN LAS AULAS: SISTEMÁTICA DE LA ACCIÓN Y EDUCACIÓN

Como se ha visto, la acción social se traduce obligadamente en “interacción” entre dos o más sujetos de la educación (profesor y alumno, o profesores, por ejemplo) La identificación del tipo de acción (estratégica o comunicativa) se da como fruto de la aplicación de los criterios de a) interpretación de la situación (el medio del lenguaje, causalidad, objetividad); b) racionalidad (orientación de la acción), y c) actitud. De la aplicación de los criterios se identifica que la interacción en el aula se da de manera estratégica porque constata una acción *ad a*) coercitiva, sin importar

la persona, sino que esta es sustituida por una imagen cosificada, violentada; *ad b)* claramente buscando que se produzca una situación particular; y *ad c)* con actitud objetivante haciendo violencia a la persona.

El tipo de acción conduce a analizar los “planos” en los que se produce y se provoca el juicio a la pretensión de veracidad: su corrección (apego a reglamento, por caso), su verdad (el contenido del programa) y su veracidad (autenticidad en el plano subjetivo), y a destacar el plano predominante de la acción en curso (el de los contenidos, por caso). Del desequilibrio entre estos planos se deduce la patología del Mundo de la Vida provocada por agentes provenientes del Sistema. Como se ha visto, el Sistema coloniza, violentando, el mismo Mundo de la Vida.

De la aplicación de los criterios y del análisis de los planos puestos en juego por la pretensión de veracidad se sigue la respuesta que se da a esta pretensión, y bien podría ser el de sumisión ante la violencia; es posible juzgar ahora el grado de colonización del Mundo de la Vida, de violencia si se opera la adscripción del plano predominante (contenidos en este caso) a su correlativo “componente” estructural de ese Mundo de la Vida: el mundo de los objetos, y su relación con planes y programas de estudio, con la configuración de la institución, con el Sistema educativo y aun con el Sistema social.

Por lo pronto, el detectar una acción estratégica en el aula constata una anomalía; la teoría deja ver el mecanismo no colonizado de la comunicación humana, es un proceso que inicia con una acción comunicativa, esto es, orientada a entenderse, para culminar con el logro de acuerdos que llevarán a la acción coordinada, misma que presupone acciones teleológicas, ya no situadas en el plano de la acción social, sino en acciones de los sujetos frente a objetos estipulados en los acuerdos.

La acción coordinada llevaría a los sujetos en efecto a acciones teleológicas, esto es, al aprendizaje por un lado y a la guía orientada al logro de ese aprendizaje, el entendimiento entre las personas y el aprendizaje de cosas tienen lógicas de proceder distintas. En el aula se reúnen “personas” que requieren aprender “objetos de conocimiento”, pero a partir del entendimiento; luego entonces se da ahí una doble relación solo separable claramente en el plano analítico, teórico: con objetos y con personas, y la

enseñanza implica relaciones entre personas que hablan generalmente de *cosas*, que deben llegar a acuerdos de manera “previa” al aprendizaje, que es producto de acuerdos. En el caso de la acción estratégica, en la cual el profesor actúa unilateralmente “imponiendo”, violentando, en efecto topamos con un problema: ¿cómo pueden esperarse acciones coordinadas, productos de acuerdo mutuo, si de hecho no hay racionalidades orientadas a entenderse?, dicho de otra manera: ¿cómo esperar un aprendizaje como producto de la acción coordinada, si no existe acuerdo, sino sometimiento del sujeto que va a aprender?, ¿cómo esperar que la educación llegue a motivar un aprendizaje “sin” la voluntad de la persona que aprende?

La enseñanza implica una relación entre personas, el aprendizaje implica una relación entre persona y *objeto* de conocimiento. Lo más que puede esperarse de una acción estratégica por parte del profesor, entonces, es el sometimiento aparente del alumno, y quizá muchas cosas más, pero no el cumplimiento de la promesa educativa.

La explicación de la presencia de acciones estratégicas halladas en el aula radica en un grado de colonización del Mundo de la Vida por el Sistema. Los ámbitos sociales menos colonizados, como lo ha asegurado Habermas, son la escuela y la familia, “porque” son ámbitos en los que el poder y el dinero gravitan en menor medida que en, por ejemplo, las organizaciones empresariales y estatales. Sin embargo, en la medida en que el Sistema logra colarse a las instancias educativas, colonizarlas, aparece el sistema educativo orientado “como si” fuera una empresa, sus reglamentos y operaciones “como si” fueran elementos de Derecho Civil y objetos ajenos a los sujetos, y finalmente las personalidades de los sujetos “como si” hubieran sido diluidos en la forma de meras figuras: “los alumnos”, indiferenciados y anónimos; “los profesores” cosificados solo como objetos portadores de información académica y de posibles represalias de ser necesario.

Cualquiera que sea el caso, las investigaciones educativas que toman en cuenta y se sitúan en el concepto de acción social propuesto por la teoría de la acción comunicativa encuentran prometedores derroteros para la caracterización de lo que sucede en los ámbitos de centro educativo y de aula; hay la posibilidad de

detección de patologías en el nivel sociológico, como se ve, que pueden llevar a cuestiones relacionadas más con asuntos terapéuticos aunque no se descarta, por supuesto, la necesaria colaboración multidisciplinaria que pone a la pedagogía en el punto de las colaboraciones provenientes de la propia Sociología, de la Antropología y de la Psicología de la educación.

El Mundo de la Vida educativo muestra a la investigación los saberes de fondo, de contexto y horizonte; los saberes de fondo adquieren un sesgo particular que ha sido aprendido por la continuada práctica formativa desde los niveles preescolares hasta el nivel superior; son saberes de fondo “especiales” que provienen de un continuo ejercicio de observación y práctica de papeles del profesor, estudiante y administrativo.

A una secuencia de sentido hallada en la interacción entre un profesor y un estudiante en el aula, por ejemplo, sigue naturalmente la posibilidad del hallazgo no solo de los elementos del Mundo de la Vida que se ponen en obra, sino de las patologías propiciadas por el abundamiento o influencia de intervención de los mundos subjetivo (personalidad) o intersubjetivo (normas escolares impuestas o no).

Hay que mencionar la relación que hay entre Mundo de la Vida y Sistema en la Teoría de la Acción Comunicativa. La atención en este punto lleva a investigar en educación a un nivel sumamente productivo en cuanto a resultados relevantes tanto para la teoría como para la comprensión de los procesos educativos en general: entre el nivel más amplio, entre el contexto económico y social (en el que destacan desigualdad creciente, privatización y violencia) y la educación como “sector”. En un siguiente nivel, la esclerotización de los procesos educativos, su racionalidad instrumental y los esquemas administrativos, entronizados por factores sistémicos vía colonización, hacen concebir al centro educativo como una organización perteneciente a la órbita artificiosa de “servicios” si se habla de sectores económicos.

No debe olvidarse que la relación entre Mundo de la Vida y Sistema está planteada, desde la Teoría de la Acción Comunicativa, en términos de colonización del Mundo de la Vida, situada en el mundo capitalista.

Para la investigación en educación, la interrelación entre Mundo de la Vida y Sistema se constituyen como un espacio

privilegiado para analizar los efectos que las reformas educativas y lineamientos genéricos sobre el quehacer docente y administrativo, y tienen sobre la llamada “calidad” de los procesos educativos la instrumentalización creciente relacionada con elementos de *stress* y cambios potenciales a la baja en el sentido económico gravitan con fuerza en los esquemas educativos actuales.

Algo acerca de la técnica empleada en la investigación

El marco conceptual elegido condujo a la elección de una técnica en especial que se denominó “Observación directa”, y se aplicó a sesiones regulares de clase en una escuela de educación superior. Tuvo que diseñarse el instrumento definiendo la versión de la técnica elegida, la población objeto, el instrumento denominado “Guía de observación”, procediendo a la concertación con estudiantes y profesores para que fuera posible la aplicación del instrumento.

Se realizaron registros de observación directa de las interacciones observadas y dichos registros fueron procesados por secuencias de sentido siempre analizados bajo la luz teórica, particularmente bajo los conceptos de acción estratégica/comunicativa, Mundo de la Vida y Sistema, Colonización, y finalmente, violencia.

RESULTADOS

Uno de los espacios privilegiados para observar la manera en que se concretan y sintetizan los procesos educativos es el aula. A través de la observación de las sesiones que se incluyeron en esta investigación se pudo comprobar la diversidad en las formas de acometer el trabajo y la multitud de respuestas que los estudiantes mostraban a las acciones del profesor o la profesora. Las constantes encontradas fueron pocas, pero muy significativas.

Las interacciones entre profesores y alumnos, en los casos estudiados en el aula, aluden a estructuras escolares, usos y costumbres culturales institucionalizados y en continua validación, y se presentan grados de violencia encubierta y explícitos en: registro de asistencias, las formas de control disciplinario; confirmación de la autoridad del maestro, los roles de estudiante y

profesor perfectamente demarcados como asimétricos, la disposición de espacios de exclusividad ya sea para alumnos o para profesores, las actitudes defensivas o francamente ofensivas, las preguntas retóricas y respuestas de resistencia; en fin, toda una constelación de elementos violentos que se manifiestan en el aula y que aluden a reglamentos, a tradición educativa y a dinámicas escolares consagradas, que parecen haberse suspendido en el tiempo desde hace ya muchos años, bajo Mundos de la Vida colonizados.

Así, lo que se dicen y hacen los maestros y los estudiantes, se enmarca en estructuras de significado comunes, y pertenecientes solo al ámbito escolar: cuando los profesores registraban la asistencia, así como cuando se avisaba acerca de la proximidad de exámenes o la entrega de tareas, se aludía a normas académicas vigentes y a formas de control sancionadas por la autoridad de los reglamentos de estudiantes y de profesores, llevados a la violencia si era necesario. Se ejecutaban de manera implícita tareas de legitimación de las formas colonizadas en la escuela, mismas que se dieron siempre por supuestas, por obviamente correctas y sancionadoras del estilo petrificado de educación, fijado sin ningún cuestionamiento por parte de académicos o estudiantes.

Los profesores llegan un poco después de la hora señalada para la sesión y los estudiantes toman los lugares que les corresponden, se procede al registro de asistencia y se desarrolla de alguna manera el tema y la modalidad de las sesiones (con algunas interrupciones de alumnos que salen del aula y de otros que entran), después, exposición por los profesores o profesoras, o por los estudiantes, término de la sesión un poco antes de la hora señalada. Mucho de lo que la escuela prevé en su reglamento, en su tradición y en su forma de operar, se expresa en el aula de manera indirecta, incuestionada por los actores, pero sí constantemente aludida y rehecha de manera reiterada, lo que conduce a la legitimación de una violencia que ya se torna casi invisible para los propios interactuantes.

No existen críticas acerca de los espacios, su ordenamiento, el tipo de mobiliario y el aula; no se discute el papel protagónico del profesor o profesora; no se presentan problemas acerca de los patrones impuestos por los profesores o acerca de los contenidos

temáticos y las formas de “dar la clase”, salvo unas cuantas excepciones. Todo parece transcurrir de acuerdo con lo previsto.

El cumplimiento de las formas y de los papeles a desempeñar se inscribe en una estructura cultural añeja. Pero también encierra una forma particular, de negociación de roles y límites de estos, depende más de cada profesor que de los alumnos, que versa predominantemente acerca de tareas, de formas de evaluación y de formas de comportamiento; cada tipo de negociación desembocará normalmente en un calificativo dado por los estudiantes al curso y al profesor. De muy exigente (muy autoritario) a muy laxo en los controles de comportamiento (demasiado flexible), empleando expresiones ya consagradas en la jerga estudiantil.

Las normas consagradas y el tipo de profesor son los dos elementos comunes, los significados de gran parte de lo que sucede en el aula.

Existe otra serie de hechos cuya significación merece ser explicada en la mayoría de los casos, se encontraron interacciones –hablando ya de los momentos medulares de las sesiones– no comunicativas.

En efecto, durante el desarrollo temático de la clase, el profesor apareció con papel protagónico indiscutible: se hizo lo que él ordenó; se habló del tema que él señaló. Incluso, en sesiones en las que estaba prevista alguna exposición de los alumnos, o la discusión de algún tema que exigía la lectura previa de algún material impreso y que no se daba, fue decisión del profesor la de reemplazar la exposición o la lectura previa por una exposición suya. Sanciones, instrucciones para realizar tareas, formas de evaluación reales, inicio y término de las sesiones siempre fueron marcadas por los profesores. Estos hechos daban la imagen de una acción verdaderamente estratégica no comunicativa, en los términos de Habermas. Se reflejaba una acción cuya racionalidad era de medios afines, se cumplían las condiciones marcadas por el propio profesor acerca del tipo de acción estratégica: causalidad (se ordena una tarea y se recibirá), con independencia de medios afines (coerción, amenazas, convencimiento) y objetiva (los estudiantes son tratados como objetos).

El o los profesores se asumían como portadores de conocimientos para los estudiantes, de formas *ad hoc* de enseñanza y de controladores del proceso de aprendizaje de los alumnos. Así,

parecía convertirse el proceso de enseñanza en un conjunto de acciones estratégicas: las decisiones aparecieron del lado de los profesores, y los estudiantes tendían a desaparecer como personas.

El proceso de interacción entre profesores y estudiantes en el aula implica a la vez una interacción orientada al conocimiento (entre personas y cosas), y una, al entendimiento (entre personas). Los profesores se dirigen a personas en el aula, y en principio se embarcan en una interacción de entendimiento con sus alumnos. Al abordar el tema de la sesión, se dirigen a personas (entendimiento) y presentan una oferta discursiva que versa sobre alguna cosa en el mundo (objetos de conocimiento). Si ambas partes se presentan con actitudes realizativas (entendimiento), se generarán acciones coordinadas –estas sí– encaminadas al aprendizaje (que implica una acción de personas con objetos). Como podrá deducirse de las observaciones relatadas, en contraste, la interacción comunicativa está prácticamente ausente, porque los profesores asumen un papel estratégico, no comunicativo, de violencia tácita. Lo que importó siempre fueron los objetos del conocimiento, no las personas que se reunían en las aulas; incluso es muy sintomático el hecho de que numerosos registros muestran actos de habla de los profesores mientras escriben en el pizarrón, sin mirar siquiera a los alumnos, con discursos que parecen estar dirigidos al aula o a ellos mismos, no a los estudiantes. Se dieron muchos casos en que las preguntas acerca de dudas o comentarios eran, realmente, muletillas empleadas con la finalidad de hacer una pausa en el discurso mismo; no se esperaban ni comentarios ni dudas, ni preguntas de parte de los estudiantes.

Un hecho que resultó sorprendente fue que no pocos de los temas desarrollados por los profesores mostraban inexactitudes, faltas de coherencia lógica y hasta contradicciones internas, cuestiones que hacían pensar en una preparación deficiente de los profesores o en la falta de planeación de la sesión. Sin embargo, los estudiantes parecían no detectar ningún problema, incluso se registraron expresiones de asentimiento y de aparente comprensión de los temas así desarrollados. Ahí dónde se captó una crítica, esta fue encubierta como pregunta, lo que deja ver una precaución que no deja de asomarse como temor a alguna represalia.

Ante esos casos, se acumulaban evidencias de que, en realidad, tanto la “transmisión” del conocimiento de los profesores como el asentimiento o la falta de problematización acerca del tema por parte de los estudiantes podrían estar aludiendo a otro plano de interacción.

Desde el punto de vista de los estudiantes, podría no importar demasiado el contenido temático de la clase, sino marcar una “participación” a ser tomada en cuenta por el profesor en la evaluación del curso (cuestión de sobrevivencia académica). Desde la perspectiva del profesor, podría no ser relevante el tema, sino mantener el control conductual del grupo el tiempo suficiente, sabedor de que de todas formas será mantenido en el papel de profesor gracias al margen normativo que deja el estatuto.

De todas formas el cometido educativo no se logra. Este presupone una preparación disciplinaria –dominio de los temas de conocimiento– suficiente por parte del profesor, y requiere, también de él, una actitud realizativa frente a otras personas –los estudiantes– ya que de esta dependen el entendimiento y las consecuentes acciones coordinadas con fines de aprendizaje.

CONCLUSIÓN

En la base de las críticas a la calidad de la educación, y en lo que toca a los profesores en el aula, gravita un significado de mayor importancia: el relativo a su labor como personas encargadas de enseñar a los demás; y esta tarea no se logrará a satisfacción sin comprender que es necesaria una interacción comunicativa (orientada al entendimiento) con los estudiantes, una relación que está definida entre personas, no entre personas y cosas. El aprendizaje es un proceso mental que implica necesariamente la relación entre personas y cosas. Si se toma en cuenta que en el aula se reúnen personas en primerísimo lugar, y solo en segundo lugar se da la relación de estas personas con objetos (cosas) de conocimiento, entonces la labor de enseñar a los demás, de ponerlas en contacto con objetos de conocimiento, depende de acciones coordinadas previamente aceptadas por ambas partes, que se han puesto de acuerdo mediando actitudes realizativas, exentas de una racionalidad de medios afines.

De lo explicado anteriormente, se desprende que existen determinantes que pueden explicar la acción comunicativa de los profesores; todos esos factores conforman, desde este punto de vista, Mundos de la Vida colonizados, violentados, que, es preciso reiterar, se dan como regularidades en los casos estudiados, a pesar de la diversidad de rasgos encontrados. Tales elementos se sitúan en distintas esferas de significado: las relativas a la conformación de la personalidad de los profesores, atienden a la visualización de ambientes de vida restringidos y autoritarios; muestran la huella de sus propios maestros que, junto con las asignaturas, les enseñaron modos de ser frente a los grupos y a la escuela, y opiniones críticas de alcance limitado generalmente al discurso académico. Se trata de una introyección de determinantes culturales que presiden los modos de mostrarse a los demás, con relaciones de poder siempre presentes, colonizando los Mundos de la Vida y reduciendo los espacios que Habermas ha mencionado como los menos colonizados.

En el aula, parece privar gente, en general, sin personalidad específica, catalogables y moldeables por la experiencia en la autoridad; se trata de imágenes involuntariamente validadas por las instituciones educativas, los alumnos son “sujetos” a ser instruidos, pero potencialmente manipuladores. Las acciones desarrolladas por los profesores atienden a esquemas de racionalidad estratégicas, violentas. En la comunidad escolar, parece predominar el lugar de trabajo sobre las personas. Las relaciones que se mantienen con los pares, con autoridades y con personal administrativo devuelven una imagen de demarcación de seguridad de los profesores; son Mundos de la Vida colonizados. En la mayoría de los casos observados, los determinantes políticos, económicos y sociales de la educación en general están presentes en cada uno de los sentidos de la acción de los profesores y alumnos, pero existe un margen innegable de autonomía relativa que tiende a estar latente dada la ausencia de problematización en cada una de las esferas de actuación. Habermas plantea, como se vio, el Mundo de la Vida compuesto por los significados de aquello que se dice en las interacciones lingüísticas. Mucho de lo que se dice permanece atematisado y aproblemático; se dan por supuestas imágenes cuya racionalidad debe ponerse en entredicho. Es postura de este trabajo que

justamente debe ponerse en relieve el sentido: lo que se da por supuesto ante uno mismo, en el aula, en la comunidad escolar y en las opiniones y posturas frente al sistema educativo y frente al mundo. La violencia en efecto se da en las aulas de nivel superior, y es una expresión de la colonización del Mundo de la Vida en la escuela: se cuelan en el ámbito escolar actitudes, normas de acción y elementos culturales desequilibrados cuya patología se expresa de manera violenta, llegando a veces a mostrarse como represalias entre profesores y alumnos.

REFERENCIAS

- Arendt, Hannah. (2005). *Sobre la violencia*. Madrid: Alianza.
- Benjamin, Walter. (10 de noviembre de 2010). Para una crítica de la violencia. Obtenido de <http://www.philosophia.cl/biblioteca/Benjamin/violencia.pdf>
- Habermas, Jürgen. (1990). *El pensamiento postmetafísico*. México: Taurus.
- Habermas, Jürgen. (1993). *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. México: REI.
- Habermas, Jürgen. (2001). (Tomos I-II). *Teoría de la acción comunicativa*. México: Taurus.
- Horkheimer, Max. (1974). *Autoridad y familia*. Buenos Aires: Amorrortu.

LA PERCEPCIÓN DE LA VIOLENCIA EN JÓVENES UNIVERSITARIOS A PARTIR DEL COMENTARIO DEL CUENTO “EL ÁRBOL” DE ELENA GARRO

Celene García-Ávila*

Guadalupe Nancy Nava-Gómez**

Resumen

Al examinar las interacciones lingüísticas entre los sujetos en las instituciones universitarias se puede hablar de una violencia escolarizada, la cual expresa la manera en que se produce la colonización del mundo de la vida en el ámbito de las aulas. Refiere a un programa de intervención, a través de la lectura, de la literatura, con alumnos de la Licenciatura en Lenguas, para advertir el modo en que perciben la violencia.

Palabras clave: violencia, lectura, escritura, literatura, educación superior

Perception of violence in university students from the comment of the story "The Tree" by Elena Garro

Abstract

When examining language interactions between subjects in the universities one can speak of a schooled violence, which expresses how the colonization of the world of life occurs in the field of aulas. Refer to an intervention program through reading, literature, with students from the Bachelor of Languages, to notice how they perceive violence.

*Doctora en Letras Hispánicas por el Colegio de México. Actualmente, es Profesora Investigadora de Tiempo Completo adscrita a la Facultad de Lenguas de la UAEM. La línea de aplicación y generación del conocimiento que cultiva es estudios en lingüísticos, literarios, traductológicos y educativos.

**Doctora en Educación Bilingüe por la Universidad de Texas A&M University-Kingsville, y profesora de Tiempo Completo adscrita al Instituto de Estudios sobre la Universidad. Actualmente pertenece al Cuerpo Académico de Universidad y Desarrollo Humano.

Keywords: violence, reading, writing, literature, higher education

El presente trabajo tiene como finalidad mostrar de qué manera los jóvenes universitarios pueden tomar mayor conciencia de los problemas sociales que aquejan a todos los ciudadanos, como el caso de la violencia que se ha vivido en México en los últimos años. Por un lado, se propone un espacio de lectura que facilite el acceso a la cultura escrita en la universidad; por otro, se aclara que la lectura y la escritura se practican en el aula como un ejercicio fundamental para desarrollar un sentido crítico en los sujetos que leen. Es decir, se valorará el taller de lectura como una propuesta didáctica, con el fin de proponerla como actividad útil para trabajar ejes transversales, con el fin de que los alumnos universitarios reflexionen críticamente sobre las creencias y acciones que propician o evitan la violencia. En este caso, se discutió el tema a partir del cuento “El árbol”, de la escritora mexicana Elena Garro.

Se eligió un texto literario porque se sostiene que el carácter ficticio del cuento puede facilitar que los jóvenes discutan con mayor sinceridad acerca del tema de la violencia, pues se evitaría personalizar la información, para más tarde concentrarse en la discusión de los vínculos del texto literario con las condiciones sociales violentas que los estudiantes quisieran reconocer y discutir. Desde este punto de vista, se estaría empleando el texto literario como un detonador de emociones, función a la cual Aristóteles llamó catarsis, esto es: el texto literario permite que el lector establezca un vínculo afectivo con los personajes y la situación que estos enfrentan. Así, la identificación de sentimientos de empatía o antipatía con la historia de los personajes proporciona una base para discutir posteriormente puntos de vista personales. Por otra parte, el hecho de que el cuento de Elena Garro se comentara de manera colectiva permitió que los estudiantes enfrentaran puntos de vista variados y heterogéneos, condición que estimuló la toma de partido respecto del tema de la violencia.

Participaron veinte alumnos de licenciatura que cursan “Lectura y Redacción I” en la Facultad de Lenguas. Una de las investigadoras se desempeña como profesora de esta asignatura durante el semestre 2011-A (febrero-junio).

En este trabajo se asume que el tema de la violencia se ha soslayado al interior de las aulas universitarias; de esta forma se ha fomentado una especie de sordera, y de ceguera, frente a los problemas que enfrenta nuestro país, agravados por la “guerra” contra el narcotráfico, emprendida por el presidente Felipe Calderón. La comprensión acerca de la complejidad del fenómeno gana en profundidad si se recurre a la lectura, comprensión y discusión colectiva de textos literarios que traten el tema. Siguiendo este planteamiento, en este trabajo se analizarán los comentarios que un grupo de estudiantes expuso a partir de un cuento de Elena Garro que trata de una indígena asesina. La reflexión colectiva fue expuesta primero en forma oral; después las investigadoras la redactaron en forma de diario para, posteriormente, mostrarlo a los alumnos, revisarlo, corregirlo y editarlo de manera colectiva. El texto colectivo se relaciona con las opiniones que, de manera individual y por escrito, los alumnos expusieron para tratar el tema de la violencia. Se muestra que los comentarios individuales tienden a ser más superficiales y de denuncia que de comprensión acerca de los múltiples factores involucrados en las manifestaciones de violencia. Los beneficios de compartir la lectura, la reflexión y la escritura son útiles para desarrollar las capacidades críticas de los participantes. Los elementos fundamentales del marco teórico son: Walter Benjamin, *Critique de la violence*, Larrosa, Ferreiro, Luke y Freebody, *Literacidad crítica*, y Cassany.

EL CUENTO DE ELENA GARRO

En “El árbol” se narra la historia de dos mujeres: Marta, una señora de clase alta que vive acompañada de sus dos sirvientas, y Luisa, una india que padecía la miseria y el maltrato. Esta última aparece repentinamente un día sucia y maltratada en casa de Marta. La señora la recibe con desprecio mal disimulado y le ofrece comida y ropa limpia; además, la india se toma el atrevimiento de meterse a bañar con el consentimiento obligado de la señora de la casa.

La señora aconseja a Luisa sobre la mala conducta que tiene con su marido y le pide que deje de acosarlo y perseguirlo para evitar que este la golpee. La señora da a entender que la india es demasiado celosa y carente de sentido común. Luego Marta tiene que escuchar con impaciencia los relatos de la vida de Luisa: su

primer matrimonio, el abandono de su marido, el retorno al pueblo para dejar encargado al hijo pequeño con los abuelos, su segundo matrimonio y el asesinato que cometió y que provocó que pasara años en la cárcel (los más felices de su vida).

El encuentro termina con otro asesinato. Luisa le entierra un cuchillo a Marta y al día siguiente, Gabina, la otra sirvienta, encuentra el cadáver en la habitación de la señora. La policía encuentra a Luisa escondida en una casa vecina, con el cuchillo todavía ensangrentado en la mano y se la lleva a la cárcel de Tacubaya.

Aparte de la violencia, que significa el atentar contra la vida de otra persona, el pasado de Luisa revela otros tipos de violencia: la violencia doméstica y de género que padece como mujer en su primer matrimonio, así como la violencia en contra de su hijo, ya que Luisa lo abandona y encarga su crianza a los abuelos.

El relato está narrado como si fuera una especie de testimonio o diario. Aunque en apariencia el cuento habla de una mujer maliciosa y sin escrúpulos, y a la vez inocente de sus actos, puede leerse la explotación y discriminación hacia los indígenas. A pesar del drama, se resalta una reflexión respecto de este sector social. Asimismo, el enfrentamiento entre Marta y Luisa resalta el “prejuicio criollo” en contra de los indígenas, vistos como criaturas irresponsables o extraviadas, sucias y supersticiosas. El hecho de que Luisa mate a la señora adquiere un valor simbólico en el texto, ya que podría interpretarse como una especie de venganza histórica del indio en contra de quienes lo han oprimido. Luisa mata porque es pobre y desea recuperar sus días de felicidad en la cárcel (comida, amistades).

El cuento abarca aproximadamente 35 años de la vida de Luisa: los diez de su estancia en la cárcel como consecuencia del primer asesinato y los 25 que transcurren desde que salió de la cárcel hasta que la volvieron a encerrar. Cabe resaltar que el cuento toma su nombre de una anécdota que le ocurrió a Luisa. La india cuenta que, al ya no soportar el peso de sus pecados, alguien le dijo que fuera a confesarse con un árbol; cuando lo hizo, este se secó completamente. La imagen del árbol seco podría someterse a la discusión e interpretación de los alumnos para analizar de qué manera la pueden asociar con el tema de la privación de la vida en el contexto del México actual.

Instrumentos

A. Guía de lectura para la discusión colectiva de “El árbol”.

1. ¿Quién es el personaje principal y cómo se describe? Señala algunos pasajes.
2. ¿Qué tipo de violencia puede atestiguar en la relación de Luisa con Julián?
3. ¿Qué piensa Marta de la relación entre Luisa y Julián? ¿Estás de acuerdo con el punto de vista de la patrona, o en desacuerdo? ¿Por qué?
4. ¿Quién es Martita y cómo se describe? ¿A qué clase social pertenece?
5. En general, ¿qué piensa Martita de los indios?
6. ¿Cómo interpretas el hecho de que Luisa sepa bañarse en regadera y contestar el teléfono? ¿Por qué sorprende esto a Martita?
7. ¿Crees que Luisa se asustó de verdad cuando Martita le habló del demonio?
8. ¿Qué piensas del empleo que hace Marta de la religión en el pasaje en que habla con Luisa acerca del demonio?
9. Explica la vida de Luisa, su pasado y la causa por la cual mató a la mujer que vendía en el mercado.
10. ¿Cómo fue la vida de Luisa en la cárcel? ¿Por qué crees que Luisa veía al “Malo”? ¿Cuánto tiempo estuvo presa?
11. ¿Qué le pasó al árbol con el cual se confesó Luisa? ¿Cuál es tu opinión al respecto?
12. ¿Cómo interpretarías el final del cuento? ¿Por qué Luisa mató a Marta?
13. ¿Por qué Luisa se decepciona al volver a la cárcel?

B. Diario de campo.

Tema: las opiniones de 20 alumnos de licenciatura respecto de “El árbol”, de Elena Garro.

Día de desarrollo de la sesión: 06 /03/2011.

Lugar: Facultad de Lenguas de la UAEM.

Hora: 9:00-10:40.

Instrucciones para redactar un comentario individual acerca de la violencia

Redacten un comentario en el cual traten de los siguientes temas: a) qué es la violencia para ustedes y cuáles son sus tipos; b) qué experiencias personales relacionadas con la violencia en distintos ámbitos han experimentado; c) cómo perciben la violencia; d) qué críticas relacionadas con el tema de la violencia expondrían; e) qué propuestas para enfrentar el problema de la violencia desean proponer.

RESULTADOS

A. El diario de campo de las investigadoras, con la corrección y edición colectiva es el siguiente:

A esta sesión asistieron veinte alumnos de un total de veinticinco. Los primeros comentarios se centraron en la comprensión e interpretación del cuento. Los estudiantes entendieron cabalmente la historia y manifestaron que les gustó la lectura porque era de suspenso y porque les había sorprendido el final. Enseguida, se condujo la sesión al análisis de los personajes.

De Luisa se opinó lo siguiente: a) que probablemente se trataba de un personaje desadaptado y que debido tanto al primer como al segundo asesinato que cometió, merecía que estuviera en la cárcel; b) que era un personaje humano, con sus errores y aciertos. De modo que el hecho de haber matado a la señora del tianquis que hablaba mal de ella pudo haber tenido alguna justificación, aunque no para llegar al extremo de la muerte; c) que podía representar a los indígenas de México, perseguidos, acorralados, con una ira interna o rencor, que quizá la llevaban a actuar de manera violenta hasta llegar al asesinato; d) la profesora dijo que tal vez no era gratuito que el motivo del primer asesinato fueran las habladorías: el desprestigio del otro por medio del uso de la palabra, pues, finalmente la conquista española usó la lengua como arma de ataque y descrédito de las culturas indígenas; e) causó polémica el hecho de que en el cuento se afirmara en varias oca-

siones que Luisa veía al demonio: se dijo que este detalle se usaba para diferenciar entre lo criollo y lo indio, que para Marta estas alusiones al Malo por parte de Luisa eran una prueba de la locura de Luisa o de la superstición propia de los indios. Se concluyó que el personaje no es ni bueno ni malo, sino que muestra una complejidad humana.

En cuanto a Marta, los estudiantes afirmaron que: a) este personaje representaba a la clase acomodada, aspecto que puede constatarse con las descripciones de su casa y con el hecho de que tenga sirvientes; b) servía para marcar un contraste entre lo que se considera “indio” y “criollo”. Su punto de vista manifiesta una serie de prejuicios que constituyen la visión dominante sobre los indígenas: sucios, irresponsables, carentes de lógica, supersticiosos, mentirosos, tontos; c) Marta actuaba de manera ambigua y contradictoria, ya que, por un lado, trataba de mostrarse compasiva y ayudar a Luisa, ofreciéndole comida, hospedaje y la posibilidad de que se aseara, pero, por otro lado, la patrona manifiesta un abierto rechazo por la conducta de Luisa, a punto de culparla por andar golpeada y sangrante, pues Marta no aprueba que Luisa ande detrás de su marido, Julián, todo el tiempo; d) como muestra de este contraste en la actitud de Marta, los alumnos señalaron la relación del ama de la casa con la otra sirvienta, Gabina, quien simplemente aparece como personaje incidental, sin causar el menor ruido, ya que se atiene al papel histórico que en México se les ha asignado a los pueblos indígenas: el de servir. Marta y Gabina no tienen el mayor conflicto porque cada una asume su papel, pero los desvaríos de Luisa y la manera en la que toma la iniciativa muestran que este personaje se subleva, de un modo o de otro, en contra del perfil de conducta que se espera de ella.

El segundo asesinato de Luisa, quien al final del cuento mata a Marta, se discutió de la siguiente manera: a) se acordó que el asesinato en sí mismo no es la solución para ningún conflicto; b) también en el hecho de que Luisa es un personaje peculiar al que muchos calificaron con locura o enfermedad mental, de modo que era correcto que volviera a la cárcel. Sin embargo, también se señaló que: a) el hecho de que su estancia en la cárcel la primera vez, le haya parecido el Paraíso indica la carencia en la cual normalmente vivió y vive Luisa, pues la ciudad ofrece escasas oportunidades para los indígenas que emigran del campo. Ningún

alumno consideró que la cárcel significaría un espacio de oportunidad ni de crecimiento. El cuento indica en este punto el callejón sin salida que representa la cultura dominante para los indígenas: o se integran o viven al margen oprimidos por la pobreza y la desigualdad.

El árbol con el cual se confiesa Luisa y se seca, se consideró una imagen de la vida. El hecho de que se seque es simbólico, pueden atribuírsele distintos sentidos: a) los pecados de Luisa constituyen una falta de respeto a los demás, lo cual rompería el equilibrio entre el hombre y el cosmos, planteado por algunas culturas precolombinas.

A manera de conclusión, se comentó que actualmente se ha dado una imagen comercial de los indígenas en México que resulta ser un engaño ya que se les sigue tratando de manera discriminatoria.

B. Los textos de los alumnos sobre el tema de la violencia. A continuación se presenta una tabla donde se condensan los resultados. El criterio fue examinar qué expresaron los participantes en relación con los aspectos puntuales que se solicitaron acerca del tema de la violencia. Como comentario general se advierte la alta frecuencia de críticas y menor aporte en cuanto a propuestas, así como una visión más o menos uniforme acerca de cómo los alumnos participantes conciben la violencia. Ambos ejercicios son complementarios e invitan a los estudiantes a analizar el tema.

Esta tabla condensa las opiniones que 20 alumnos de licenciatura expresaron por escrito en relación con el tema de la violencia. La instrucción que recibieron fue: “escriban un texto en el que expliquen: a) qué es la violencia para ustedes y cuáles son sus tipos, b) qué experiencias personales relacionadas con la violencia en distintos ámbitos han experimentado, c) cómo perciben la violencia, d) qué críticas relacionadas con el tema de la violencia expondrían, e) qué propuestas para enfrentar el problema de la violencia desean proponer”. Los textos fueron escritos en el mes de marzo de 2011. Los alumnos se ubicaban entre el segundo y el cuarto semestre de la Licenciatura en Lenguas; el ejercicio se llevó a cabo en el curso de “Lectura y Redacción I”, impartido por la profesora Celene García Ávila.

Participante	Violencia es	Causas de la violencia	Tema que desarrolla	Críticas explícitas	Propuesta de solución
1. Ana	Un producto y una forma de protesta ante la falta de oportunidades tanto en la educación como en el ámbito laboral de nuestro país.	Las personas involucradas en actos violentos también han sufrido, en algún momento de su vida, algo violento o tuvieron algún déficit de cariño y es por esto que se genera más violencia ya que no siempre se sabe cómo superar la frustración o trauma que esto causa.	La violencia está presente en todos lados; <i>es un texto panorámico que vierte opiniones personales sobre la violencia en México.</i>	La violencia se ve como un fenómeno muy común en la actualidad y no debería tomarse con tanta normalidad porque es algo serio que afecta a todos.	Propone la comunicación entre las personas que nos rodean para conocernos mejor y [...] ayudarnos [...]
2. Andrea	Violencia es toda aquella acción que daña el físico o la moral de una persona. Casi siempre que escuchamos la palabra violencia automáticamente pensamos en golpes. Los golpes no son el único tipo de violencia, podemos dañar a otro por medio de palabras y este es un tipo de violencia.		<i>Texto muy escueto. Subraya la importancia de hablar sobre la violencia, ahora que en México se divulga que han aumentado los asesinatos y los secuestros.</i>		
3. Arantxa	La violencia es cualquier forma de agresión física o psicológica.		<i>Se refiere al incremento de la violencia en nuestro país; lo califica de</i>	Las mujeres mexicanas tienen que enfrentar no solo la violencia	

			<p><i>espantoso; centra el comentario en la violencia en contra de las mujeres.</i></p>	<p>física sino también la discriminación. [...] la discriminación es el tipo de violencia que la mujer mexicana tiene que vivir constantemente. Aunque se hable de que estamos en el siglo xxi, y que tenemos las mismas oportunidades que tiene el hombre, sabemos que no es así. Ejemplifica con casos de mujeres que están embarazadas y pierden el empleo o no las contratan: Esto me parece ridículo, como si estar embarazada fuera un delito.</p>	
<p>4. Aseneth</p>	<p>Se puede definir la violencia como un acto en el que se agrede a otro ser vivo, ya sea de manera verbal, física o emocional.</p>		<p>El texto discurre sobre la violencia en contra de las mujeres, a propósito del día Internacional de la mujer, celebrado el 8 de marzo.</p>	<p>Aunque se estén realizando acciones para defender a las mujeres, en México aún se puede observar la violencia en diferentes ámbitos, tanto en sus centros de trabajo, en donde muchas veces son discriminadas frente a los hombres, como en su casa donde llegan a sufrir violencia física. La opinión que merece lo anterior es que, es triste que estando en pleno siglo xxi, se observen asesinatos masivos de mujeres, como se ve en el norte del país, miles de mujeres que no obtienen trabajo</p>	<p>Para evitar esto, según mi opinión depende de nosotras mismas, al no permitir ningún tipo de agresión y luchar porque nuestros derechos sean respetados, solo así lograremos la libertad absoluta ante la sociedad.</p>

				solo por el simple hecho de pertenecer al sexo femenino, así como de casos de violencia intrafamiliar.	
5.Bryan	No existe violencia menor, porque todas dañan la dignidad, la integridad, la psicología de los que sufren y también daña a los que la ejecutan. No aceptemos tal situación como si nada ocurriera.		Este es un texto de cuestionamiento y de crítica, principalmente por la normalización de la violencia en la vida actual en México. Los mayores podrán comparar: siempre han existido actos de violencia, pero parece, que ni eran tan frecuentes, ni eran tan numerosos, ni eran vistos con tanta naturalidad o resignación como ahora. ¿Cómo es posible que nos acostumbremos a tales violencias? ¿Cómo es posible que las aceptemos como parte del mundo que cambia? ¿Hacia dónde está cambiando nuestro mundo, este de aquí, el más cercano, el mundo donde caminamos y realizamos nuestras actividades? ¿Por qué se silencian los hechos de violencia en nuestro país? No estamos hablando del morbo o de la crueldad, no estamos hablando	Lamentablemente la violencia callejera, familiar, cotidiana se ha hecho una realidad demasiado frecuente, demasiado cercana. Amenaza con hacerse algo común. Los mayores podrán comparar: siempre han existido actos de violencia, pero parece, que ni eran tan frecuentes, ni eran tan numerosos, ni eran vistos con tanta naturalidad o resignación como ahora. ¿Cómo es posible que nos acostumbremos a tales violencias? ¿Cómo es posible que las aceptemos como parte del mundo que cambia? ¿Hacia dónde está cambiando nuestro mundo, este de aquí, el más cercano, el mundo donde caminamos y realizamos nuestras actividades? ¿Por qué se silencian los hechos de violencia en nuestro país? No estamos hablando del morbo o de la crueldad, no estamos hablando	El texto apela a una toma de conciencia por parte de los ciudadanos; la serie de preguntas que se formulan intentan cuestionar la pasividad y la indiferencia con la cual se reciben los hechos violentos. En la última parte, pareciera que la crítica a la difusión de la violencia en los medios de comunicación masiva, al tiempo que se maquillan las estadísticas, provoca una especie de distanciamiento entre el ciudadano y los hechos violentos: “Entonces lo que se logra es que la gente no le dé importancia a la violencia porque, como lo importante sale por la televisión y el periódico, pudiera deducirse que se trata de un acto menos grave, que no merece la pena condenarlo y sacarlo de las conclusiones y lecciones de esas realidades.

				de la prensa amarilla que se regodea mostrando gráficamente muertos, heridos y descuartizados. Esto no ayuda a nadie. Eso difunde la violencia y ofende la vista de los receptores y la dignidad de las víctimas. No es a eso a lo que me refiero. Se trata de cuando se silencian las estadísticas de actos violentos, las noticias cubren la crueldad con la que pasa la violencia porque se desea presentar una atmósfera de normalidad dentro y de inquietud fuera. Dentro, todo tranquilo; fuera, todo mal.	
6. Claudia	La violencia no es solo física sino también puede ser psicológica, verbal o simplemente algo que cause algún tipo de dolor.		Comentario acerca de la presencia de la violencia a nuestro alrededor y sugerencia de tomar conciencia del problema para respetar y tolerar a los otros.	Aunque se ha dicho que la violencia poco a poco ha sido erradicada, yo creo que esto no es del todo cierto puesto que hoy en día podemos ver la violencia en la televisión, en la calle, y hasta en nuestra propia familia.	Nosotros como individuos y parte de una sociedad debemos hacer conciencia de que la violencia solo causa más violencia y a su vez destrucción, y así nuestra sociedad en lugar de crecer y ser mejor, va decayendo poco a poco; esto debería preocuparnos pero más que nada debemos de hacer algo para acabar con la violencia, empezando por respetarnos y teniendo tolerancia hacia los demás.

<p>7. César</p>	<p>La violencia es una condición, en la cual se afecta a un ser, ya sea humano, un animal, una planta, etc. Existen varios tipos de violencia: física, verbal, psicológica, entre otras.</p>	<p>Las razones que causan la violencia pueden ser incontables, pues puede ser desde un odio racional, hasta un juego salido de control; asimismo, las consecuencias son muy variadas, y casi siempre perjudiciales, estas pueden ir desde un pequeño rasguño o moretón, hasta convertirse en un serio problema e incluso la muerte.</p>	<p>Tipos de violencia: a) verbal: está muy ligada al contexto cultural en el cual ocurre, ya que este puede determinar tanto la intención del agresor como la respuesta del ofendido; b) física: siempre ligada a una situación de poder e intimidación. Un ejemplo en nuestro entorno sería el maltrato a la mujer, el cual desarticula la unidad de la familia y a la sociedad misma, ya que por lo regular la violencia genera más violencia.</p>	<p>Nunca se debe olvidar que la violencia causa mal y es por lo regular innecesaria.</p>	<p>Evitemos la violencia y vivamos felices, y solo si es absolutamente necesario ocuparla de manera limitada.</p>
<p>8. Diana</p>			<p>Diferentes tipos de violencia; la psicológica es la peor porque los golpes se quitan, pero los insultos rebajan la autoestima.</p>	<p>Con respecto a la violencia, estoy totalmente en desacuerdo, ya que existe demasiada en todo el mundo.</p>	<p>Podemos ayudar a combatir este problema evitando insultar, golpear en nuestra propia casa. Así, las nuevas generaciones sabrán que no es necesario recurrir a la violencia, y se criarán mejores personas en una mejor sociedad.</p>
<p>9. Grimaldi</p>		<p>La violencia contra las mujeres es ejercida, con frecuencia, por personas</p>	<p>La violencia en contra de las mujeres es actual, pero el gobierno oculta cifras y dismi-</p>	<p>“No son cifras alarmantes”, según el gobierno. ¿Qué no son cifras alarmantes? No puedo creer que</p>	

		<p>conocidas. La violencia es producto de una gran falta de valores en nuestra sociedad, y no solo en México, sino en el resto del mundo.</p>	<p>nuye el problema.</p>	<p>aún sigan pensando eso, somos muy ignorantes sobre ese tema, cuando casi la mitad de las mujeres sufre algún tipo de maltrato, ya sea psicológico o físico.</p> <p>Irreverentes, insolentes, desconsiderados, irrespetuosos, es en lo que nos hemos convertido, y por desgracia, lo hemos pasado de generación en generación.</p>	
<p>10. Karem</p>	<p>La violencia no solo es golpear o matar; es también una falta de respeto a la integridad física, psicológica y social de los demás.</p>		<p>Este texto se centra en señalar la violencia en contra de las mujeres y de los niños, y explora soluciones. Manifiesta críticas en contra de la apatía con la cual se ve el problema en nuestro país.</p>	<p>En estos momentos se dice que México sufre una ola de violencia. Y yo me pregunto... ¿qué hacemos para combatirla? Contraatacar, generar más muertes.</p>	<p>Podemos brindar una buena educación a los niños, porque creo yo que el carácter e ideología se empieza desde que uno es niño (a).</p> <p>Dejar atrás el machismo, la sed de poder, de dinero, el maltrato, el abuso, corrupción e irresponsabilidad, que son la raíz del problema que sufre nuestro país.</p> <p>Los feminicidios, mujeres golpeadas, violadas, los niños en la calle, golpeados, explotados y todas las personas que sufren algún tipo de violencia, necesitan que alguien les ayude, o qué, ¿ellos no lo merecen? Tenemos que</p>

					rescatar a nuestra gente, a nuestro país de toda esa violencia que sufre. Solo falta voluntad y fuerza para hacerlo.
11. Luis		Existen muchas razones de la violencia: algunas son psicológicas, otras vinculadas con las drogas o el alcohol; hay quien opina que la violencia es innata en los humanos	Texto de un párrafo, en el cual se trata de describir la gravedad de la violencia en México	En México la violencia va de la mano con la pobreza (la mitad de la población), una educación y un gobierno deficientes y un sistema judicial corrupto. A todo esto se agrega la llamada guerra contra el narcotráfico que ha cobrado la vida de más de 34 mil personas, por ambos mandos. De ser ciertas estas cifras, sería comparable con una guerra civil. Todos estos lastres manchan la imagen del país y entorpecen el desarrollo de esta nación, dejándola en el tercer mundo.	
12. Mariana	La violencia es la fuerza negativa que ejerce una persona sobre otra, puede ser física o psicológica.		NO existe razón para ejercer violencia ni contra las personas ni contra los animales. La violencia implica discriminación; si alguien discrimina, ejerce violencia psicológica.	La violencia debería tener altas penalizaciones, no solo en forma legal sino también espiritual. A veces, pensamos que los que ejercen violencia no saben lo que hacen, o también que son enfermos mentales, pero debemos evaluar, pues queda claro que no existe razón para ejercer violencia. No hay mucho	

				que decir de la violencia que vivimos hoy en día. Todos hemos vivido la violencia en primer plano. La violencia implica discriminación.	
13. Miriam	<p>La violencia es cualquier acción o manifestación que se lleva a cabo en contra de la libertad de cualquier persona; dependiendo de las circunstancias, esta se puede llevar a cabo en cualquier ámbito donde la persona desarrolla sus actividades, puede ser en la escuela, el trabajo, la casa, entre muchas otras.</p> <p>La violencia puede ser física, moral, psicológica, verbal, escrita. Cualquier agresión contra los derechos y pensamientos de una persona es una de las conductas más degradantes para la autoestima y la dignidad.</p>	<p>Su manifestación comienza cuando se es intolerante a conductas, formas de pensar y formas de vida en otras personas; estas actitudes evitan el desarrollo en comunidad con igualdad y respeto.</p> <p>Para mí la violencia comienza cuando una persona asume los problemas de otra por influencia de la sociedad, también cuando una persona no está conforme consigo misma y desplaza sus sentimientos hacia los demás, sin tomar en cuenta los límites de su libertad.</p>	La violencia y sus causas.		
14. Rubén.	La violencia consiste en el agravio hacia una persona, atentando en contra de su integridad física, emocional y psicológica.	La violencia emocional puede empezar por apodosos denigrantes, palabra hirientes.	Qué es la violencia y cómo es en las nuevas generaciones la violencia en contra de las mujeres.	Opinión personal: la violencia física en contra de las mujeres va decreciendo (no ha desaparecido), pero la emocional y psicológica va en aumento. La violencia es el	

				cáncer de la sociedad moderna.	
15. Omar	Es la forma de agredir con el fin de perjudicar a una persona, ya sea de forma física o psicológica.	Violencia del narcotráfico: es radical, lleva a la muerte, Violencia intrafamiliar: ejercida por el "hombre" de la casa, quien se considera proveedor y con derecho de hacer lo que le plazca.	La violencia: sus tipos y sus manifestaciones.	La violencia ejercida por los grupos criminales del narcotráfico es la más radical, ya que lleva sin escalas a la muerte. El tema de la violencia es de suma importancia, pero la sociedad lo deja pasar, prefiere no intervenir. Si no paramos de tajo la violencia, sufriremos las consecuencias en un futuro no muy lejano.	Hagamos conciencia y no nos dejemos impresionar; también somos muchos [quienes estamos en contra de la violencia].
16. Óscar	La violencia es un tipo de agresión que puede ocurrir de distintas maneras, puede ser física, moral, verbal, psicológica; puede tener diversos grados y diversas causas. La violencia daña la integridad del ser o de la persona.	Pienso que no existen causas universales que marquen la pauta para que la violencia se desencadene, porque puede ser algo natural (ejemplo: manadas de animales que cazan a sus presas). Las personas también generan violencia, generalmente provocada por motivos o caprichos, y esto no debería de ser así, porque el ser humano es "racional"	Qué es la violencia, sus tipos, sus causas.		No sé si se pueda erradicar la violencia porque esta se desarrolla con el ciclo natural de la vida, pero sí creo que se pueden eliminar ciertos tipos de violencia.
17. Sandra	La violencia es un comportamiento deliberado, que provoca, o puede provocar, daños físicos o psicológicos a otros seres, y se asocia,	La violencia se genera a causa del prejuicio y la intolerancia, cuando no somos capaces de reconocer que sí somos	Qué es la violencia y cuáles son sus principales causas. Critica a la manipulación de los medios, que de algún	1. Se critica el hecho de que los mexicanos se dejen influir por los medios de comunicación masiva; se recurre al ejemplo del	

	<p>aunque no necesariamente, con la agresión física, ya que también puede ser psicológica o emocional, a través de amenazas u ofensas. Se considera violenta a la persona irrazonable, que se niega a dialogar y se obstina en actuar pese a quien pese y caiga quien caiga.</p> <p>La violencia no solo es un acto físico, cualquier cosa que atente contra la libertad y la paz de alguien más, es violencia.</p>	<p>iguales, pero dentro de esa igualdad existen diferencias.</p> <p>Para sentirse influido o manipulado para ejercer violencia en contra de alguien (ej.: en contra de los iraquíes porque son terroristas, según los noticieros), se requiere una mente que esté dispuesta a ser moldeada, gente que no esté segura de sí misma o que no es feliz con lo que tiene; esa inseguridad tal vez se relaciona con el medio en el cual el individuo se crió (la economía, la familia, etc.).</p>	<p>modo, conducen la violencia (ejemplos: fútbol, estereotipos, actitudes, pereza, envidia).</p>	<p>fútbol para mostrar cómo se traslada a un espectáculo los deseos de sobresalir, de ganar y tener éxito.</p> <p>2. Se critican la falta de compromiso para hacer cada quien bien su trabajo, así como el recurrir a los rumores para descalificar a alguien (esto sería un tipo de violencia relacionado con la pereza que desemboca en envidia, la intriga, el asedio a los otros para lograr un beneficio propio, inmoral, egoísta.</p> <p>La gente gandalla es considerada genial.</p> <p>Los medios influyen mucho en las conductas sociales, te dictan tu manera de ser, tu manera de vestir y comportarte, y cualquiera que se atreva a ir en contra de ello es un desadaptado, un raro, que no merece ser respetado porque va en contra de lo que a todo el mundo le gusta.</p>	
18. Scarlette	<p>La violencia es una forma de agredir a otros perjudicando de manera física o psicológica.</p>	<p>Violencia intrafamiliar: es común en México. Discriminar a los demás.</p>	<p>Texto breve: la violencia y sus tipos.</p>	<p>Aunque se hacen “campanas” en contra de la violencia, no se pueden percibir los efectos, pues permanece la ignorancia.</p>	
19.	<p>La violencia es un</p>	<p>Desde el inicio</p>	<p>Qué es la</p>	<p>Si la violencia se</p>	

Stephanie	<p>fenómeno social muy peligroso, debido a que es un comportamiento negativo que provoca daños físicos, morales y psicológicos a las personas sometidas. Se podría describir como una acción ejercida por una o varias personas para someter de manera intencional a otras al maltrato, sufrimiento, manipulación, presión, etc., que atenta contra la integridad moral, psicológica, emocional.</p>	<p>de la humanidad existe la violencia como reacción defensiva ante cualquier desacuerdo. Existe un debate en el cual se ha intentado aclarar si la violencia es innata o aprendida; estas discusiones subrayan la diferencia entre el agresivo (nace) y el violento (se hace). Hay carencias en el ámbito familiar que pueden conducir a la violencia.</p> <p>Este texto subraya también las consecuencias de la violencia: altos costos para la sociedad, violencia de género en distintos grados, consecuencias físicas, psicológicas y de salud en los agredidos.</p>	<p>violencia: causa y consecuencias, tipos de violencia.</p>	<p>combate con violencia, se genera una cadena. Si es combatida con policías y cárcel, es más fácil que siga, puesto que nuestro sistema judicial se presta al régimen de la violencia y la delincuencia.</p>	
20. Zayra	<p>Según el diccionario, la violencia se entiende como la acción y efecto de violentarse o reaccionar de manera impulsiva y agresiva ocasionando actos desagradables.</p> <p>La violencia es todo aquello que altera un periodo de paz, lo que</p>		<p>Definición de violencia y reflexión acerca de la naturalización de la violencia entre los ciudadanos en nuestro país.</p>	<p>Es triste observar cómo en la actualidad la violencia va en aumento abarcando hasta los lugares en los que aparentemente deberíamos sentir seguridad.</p> <p>Los medios de comunicación, el acceso a la información son</p>	<p>La manera en la que este mal se puede eliminar es empezando a respetar a nuestro prójimo, a nosotros mismos, a comunicar lo que nos molesta sin llegar a la agresión.</p>

	<p>interrumpe la tranquilidad y la buena convivencia entre seres humanos.</p>			<p>factores que permiten que la violencia se desarrolle en persona y aun en niños; actualmente la violencia se está tornando algo natural, la gente se está acostumbrando a escuchar y ver asesinatos, las mujeres “soportan” y aceptan el maltrato de sus esposos, los niños crecen con violencia.</p>	
<p>21. Valeria</p>	<p>El fenómeno de la delincuencia puede considerarse desde una perspectiva social y desde una jurídica. Según la primera, el delincuente comete actos dañosos en contra de él mismo o sus semejantes, afectando intereses morales o materiales; según la segunda, es delincuente quien comete una acción u omisión contraria a la ley.</p>		<p>La delincuencia como violencia</p>	<p>El problema de la delincuencia es mundial; está ligado a la corrupción de las autoridades. En México la gente se siente insegura de día y de noche; por ejemplo, cuando se desplaza de un lugar a otro.</p>	<p>Aunque es imposible que desaparezca la delincuencia [no se explica por qué razones], es necesario que se maneje de manera controlada para poder disminuirla. Es necesario reducir los índices de corrupción para poder lograrlo.</p>

REFERENCIAS

- Benjamin, Walter (2002), "Critique of Violence", en Benjamin, Walter. *Selected Writings: 1913-1926, Volume 1*. Harvard University Press.
- Cassany, Daniel (2006) *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, Daniel (2012). *Taller de textos: Leer, escribir y comentar en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Ferreiro, Emilia (2005). *Literacia / lectura / escrituralidad*. Puerto Rico: Congreso de la Internacional Reading Association.
- Garro, Elena (2001). "El árbol", en Krauze, Ethel y Espejo, Beatriz (Comp.) *Atrapadas en la casa. Cuentos de escritoras mexicanas del siglo XX*. México DF: Selector, pp. 49-72.
- Larrosa, Jorge y Carlos Skliar (Coord.) (2005). *Entre pedagogía y literatura*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Luke, Allan y Peter Freebody. (1997). "The Social Practices of Reading", en S. Muspratt, A. Luke y P. Freebody (eds). *Constructing Critical Literacies*. Cresskill, NJ: Hampton Press, 185-225.

LA PERCEPCIÓN ACERCA DE LA CONDUCTA DE LAS PERSONAS VIOLENTAS: EXPLORACIÓN ENTRE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Addy Rodríguez-Betanzos*

Alejandra Aguirre-Crespo**

Víctor Miranda-Soberanis***

Resumen

Este capítulo es un estudio exploratorio cuyo objetivo fue conocer la opinión de la violencia en estudiantes universitarios. En el presente siglo es importante identificar la presencia de violencia en este grupo de jóvenes universitarios dado que la conducta agresiva en la adolescencia es un predictor de violencia en la edad adulta. El estudio fue descriptivo, basado en un cuestionario estructurado con 158 preguntas, distribuidas en siete constructos ya validados, aplicados a 270 estudiantes universitarios. Sin duda, para la universidad será conveniente continuar con estudios que logren identificar los factores que inciden en la violencia a través de acercamientos cualitativos o mixtos y trabajar con una educación de convivencia.

Palabras clave: violencia, universidad, víctimas y agresores.

Exploring the concept of violence in university students

Abstract

This study is an exploratory approach which objective is to know the university students the definition of violence. It is relevant for

*Especialista en educación y pedagogía, está adscrita al Departamento de Estudios Políticos e Internacionales de la División de Ciencias Políticas y Humanidades en la Universidad Autónoma de Quintana Roo.

**Médico con especialidad en salud pública, está adscrita al Departamento de Medicina de la División de Ciencias de la Salud en la Universidad Autónoma de Quintana Roo.

***Experto en estadística del Departamento de Matemáticas y Estadística de la División de Ciencias e Ingenierías en la Universidad Autónoma de Quintana Roo.

this study to identify the existence of any form of violence among students since aggressive behavior during youth is a predictor for violence in the adulthood. This study was a cross descriptive work, based on a 158-item structured interviewing and self-administered questionnaire taken by 270 local college students, containing seven constructs already validated by other studies, both national and international. In conclusion, the moral duty for any university is to continue with qualitative and mixed studies that can identify the factors that influence the existence of different forms of violence in the university community especially when their members may be committing violent acts without realization.

Keywords: violence, university, aggressors and victims.

PRESENTACIÓN

Bajo el paradigma positivista se diseñó una investigación de tipo exploratorio con la aplicación de una encuesta a 188 estudiantes de las áreas de la Salud, Políticas y Humanidades e Ingenierías de la Universidad de Quintana Roo.

El instrumento se diseñó, por un lado, a partir del cuestionario de factores predictores de la violencia escolar en estudiantes universitarios que Gázquez, Lucas, Palenzuela y Pérez (2008) aplicaron a 184 estudiantes de las carreras de Psicología y Educación Infantil de la Universidad de Almería (España) para conocer la percepción del alumnado sobre el origen de la violencia escolar. Por otro lado, se consideró la Encuesta Nacional de Violencia El instrumento contempló siete constructos: datos generales, familiares, características de la vivienda, consumo, comportamiento sexual, tiempo libre y convivencia escolar, así como la concepción de la violencia. Este último rubro fue para que los estudiantes universitarios caracterizaran las atribuciones, representaciones sociales; así como las actitudes cognitivas, afectivas y conductuales propias de la violencia con la que actúan las personas violentas.

Su concepción y caracterización de una persona violenta con base en sus sentimientos, actitudes, actividades y pensamiento, son las principales orientaciones de este constructo, desde sus actividades en su escuela hasta comportamiento personal. Finalmente,

se solicita información sobre las formas de acoso, bien en las que haya participado, o bien, que haya sufrido.

Con base en tres investigaciones previas que realizaron respectivamente en España, Gázquez(2008) con el título “La percepción del alumnado universitario sobre el origen de la violencia escolar en la Universidad de Almería”, seguido del estudio de Larrañaga y Yubero en la Escuela Universitaria de Trabajo Social de la Universidad de Castilla titulado “La formación de los jóvenes universitarios y percepción de la violencia”, así como Peiró I Gregori de la Universidad de Alicante acerca de la violencia y valores en las aulas universitarias, los autores de este trabajo se propusieron realizar como investigación similar el presente estudio cuantitativo llevado a cabo entre los estudiantes de tres divisiones académicas de la Universidad de Quintana Roo, unidad Chetumal (México).

En general, el tema de la violencia no solo es de actualidad y de suma necesidad para comprender los sucesos cotidianos de la humanidad, sino de particular importancia en la prevención del conflicto y la procuración de mejores formas de convivencia entre los estudiantes universitarios; así como entre estos y sus profesores.

Este estudio tuvo como propósito emprender una investigación cuantitativa, trasversal y de tipo exploratorio para analizar los aspectos considerados por los estudiantes universitarios que influyen en el origen de la violencia escolar, y de ese modo describir que, a medida que aumenta la frecuencia con que se es víctima, agresor y observador, disminuye la importancia dada la falta de educación en valores, y al origen de las conductas violentas dentro del aula universitaria e incluso dentro de la propia institución universitaria. Por consiguiente, la responsabilidad social de la universidad es la de procurar y propiciar reglas de convivencia que redunden en valores prosociales de los estudiantes y futuros profesionistas.

Con base en el Cuestionario de Factores Predictores de la Violencia Escolar para Universitarios diseñada por Larrañaga y Yubero (2002), se aplicó una encuesta con un pilotaje de dos momentos. El diseño partió de la definición de los constructos a considerar para caracterizar la percepción de la violencia escolar. Para definirlos se realizaron diversas reuniones de trabajo entre los investigadores principales con el objetivo de estudiar y analizar las distintas y potenciales fuentes de información conocidas y valida-

das sobre percepción de violencia, encontrándose más características respecto a las actitudes y representaciones sociales o manifestaciones que se tienen sobre la violencia.

Diversos estudios, resultados de otros proyectos, así como artículos científicos fueron revisados para comparar la metodología y análisis llevados a cabo. Asimismo, fueron vertidas diversas opiniones para adaptar el instrumento hacia una población de estudiantes con determinadas características sociales, económicas, incluido un estudio adscrito a tres divisiones académicas de la Universidad de Quintana Roo, en la unidad Chetumal.

En general, tanto en las revisiones como en las discusiones se incluyeron tópicos y opiniones sobre diversas áreas potencialmente relacionadas con la violencia, desde aspectos sociales, psicológicos y familiares, hasta su comportamiento sexual y convivencia escolar, de modo que al finalizar el proceso de revisión de literatura, discusión y análisis de diversas opiniones, se obtuvo un instrumento propio con siete constructos principales medidos a través de indicadores de opción múltiple o de numeración por nivel de importancia. Los constructos seleccionados para incluirse en el instrumento fueron los siguientes:

1. Datos generales. En esta sección se logró obtener información sobre datos personales y familiares de los encuestados. Fueron solicitados aspectos tales como género, religión, prácticas deportivas, acceso a servicios médicos. Además, se realizaron preguntas sobre la situación actual del estudiante en la Universidad, el programa educativo al que están inscritos, departamento al cual el mismo está adscrito, básicamente.
2. Características de la vivienda. Como parte de los objetivos donde se planteó el análisis de la percepción de violencia estratificando por nivel socioeconómico, se obtuvo información con este constructo de tópicos tales como tipo de suelo de su vivienda, acceso a servicios públicos, disposición de aparatos electrónicos, que de cierta manera mostraban el *status* económico familiar del estudiante.
3. Datos familiares. Con este constructo se recopiló información sobre aspectos familiares de los entrevistados, que son de importancia para relacionarlos con su percepción sobre violencia. Una potencial hipótesis es que los estudiantes, cuyos padres tie-

nen un mayor nivel educativo, poseen una percepción más madura de la violencia con mayor conciencia de sus peligros. En este apartado se solicitó información sobre cantidad de amigos, nivel educativo y ocupación de los padres.

4. Consumo. Una posible hipótesis en jóvenes universitarios es la relación entre el consumo de alcohol y un aumento en sus actitudes violentas. Como parte de este estudio también se recopiló información sobre los hábitos de consumo por parte de los estudiantes entrevistados. Asimismo, por su impacto directo en la percepción sobre violencia en los jóvenes, este constructo pudo relacionarse con otros constructos a través de los indicadores de los hábitos de estudio y su relación con amigos y familia.
5. Comportamiento sexual. En este constructo se obtuvo información sobre los hábitos y prácticas sexuales de los estudiantes universitarios, así como su conocimiento sobre métodos anticonceptivos. Se reunió también información cualitativa sobre la percepción de los entrevistados sobre la violencia de sus parejas en cuanto a la relación que ellos (as) llevan. Particularmente en esta sección se consideraron tópicos tales como su percepción sobre las actitudes violentas de sus parejas respecto a sus relaciones sexuales, el uso de anticonceptivos, conocimiento del uso de anticonceptivos, acceso a los mismos, permiso de sus parejas para utilizarlos, etcétera. Analíticamente, con este constructo se logró determinar si en su relación de pareja los hombres o las mujeres tienen una mejor percepción de violencia, así como las medidas tomadas para permitirlo, o bien, evitarlo.
6. Tiempo libre y convivencia escolar. Debido a que los estudiantes durante su vida pasan la mayor parte del tiempo en las aulas universitarias, en convivencia con sus amigos y profesores, resulta altamente probable que ellos/as participen o hayan participado en actos de violencia, o bien, que hayan sido víctimas sobre prácticas violentas (amigos, profesores, etcétera). Asimismo, una hipótesis potencial ha sido la relación entre estas prácticas y el programa educativo al cual pertenecen. En ese sentido, este constructo fue totalmente diseñado para solicitar aspectos cualitativos sobre la percepción de violencia de los estudiantes universitarios en sus tiempos libres durante su vida escolar, en relación con sus amigos, compañeros y profesores. En esta sección se consideraron instrumentos diseñados en una

escala cualitativa, los cuales permitieron conocer la frecuencia con la cual los estudiantes incurrían o pueden ser víctimas de actos violentos.

7. Concepción de violencia. Esta sección fue particularmente diseñada para que los estudiantes encuestados caracterizaran las actitudes violentas como concepto personalizado, con base en su experiencia y conocimiento del tópico. Su concepción y caracterización de una persona violenta con base en sus sentimientos, actitudes, actividades y pensamiento, son las principales orientaciones de este constructo, desde sus actividades en su universidad hasta su comportamiento personal. Finalmente, se solicitó información sobre formas de acoso, o bien, en las que haya participado, o bien, que haya sufrido el afectado (a). Es de gran importancia contar con información cualitativa lo más precisa posible en este constructo ya que recopila información sobre el tema principal de este estudio: percepción de violencia y su relación con los constructos previamente descritos.

Como puede hacerse notar, el instrumento fue diseñado con preguntas y cuadros de información minuciosamente estudiados, validados y aplicados en otros estudios previos, en España, Colombia y Venezuela principalmente. Se consideraron adaptaciones propias a la población donde se aplicaría, en este caso, la Universidad de Quintana Roo. Como parte del diseño, el instrumento fue piloteado en una submuestra aleatoria en la misma institución universitaria.

En un primer pilotaje se aplicaron diez cuestionarios, y en el segundo pilotaje se aplicaron veintidós. Las observaciones, comentarios y modificaciones recopiladas durante el pilotaje fueron de “forma” en su mayoría, y de “fondo” en su minoría. En cualquier caso, todas ellas fueron discutidas y analizadas por los investigadores responsables del proyecto, a partir de las cuales se tomaron decisiones sobre potenciales cambios en el instrumento. De esta manera, con dos pilotajes, se obtuvo el instrumento final.

Uno de los objetivos de este estudio exploratorio ha sido el de recopilar información sobre la percepción de violencia por parte de los estudiantes de la UQRoo, de tal manera que el objeto de estudio ha sido el estudiante. En ese sentido, se consideró con cierto nivel de precisión la selección de una muestra de estudian-

tes. Para ello, se procedió con la solicitud de información personal de todos los estudiantes de la universidad, contenida en bases de datos que maneja el departamento de servicios escolares. Estos archivos electrónicos constituyeron nuestro marco de muestreo.

El cuestionario fue completado por estudiantes del tercer, quinto, séptimo y noveno semestre del otoño 2011, adscritos a nueve programas educativos de tres divisiones académicas, pertenecientes a una de las tres unidades académicas de la Universidad de Quintana Roo. Hay alrededor de 2 mil estudiantes en la unidad Chetumal. La muestra que se seleccionó fue de alrededor de 270 estudiantes. Es decir, poco más del 10% de los estudiantes de la unidad Chetumal.

Cabe mencionar que la UQRoo cuenta con tres unidades: Chetumal, Playa del Carmen y Cozumel. Por motivo a distintas situaciones de logística sobre las aplicaciones de cuestionarios, se determinó considerar únicamente a los estudiantes de la unidad Chetumal. Sin embargo, debido a que los estudiantes de la unidad Chetumal guardan muy similares condiciones de vida, hábitos de estudio y familiares, así como posición económica respecto a las dos unidades restantes, los resultados de este estudio podrían ser extrapolables a las unidades de Cozumel y Playa del Carmen. En total hay 3,567 estudiantes en las tres unidades. Son 23 programas educativos de nivel licenciatura, seis de nivel maestría y uno de doctorado.

Dentro del grupo de investigación, se mantuvo la hipótesis de una variación significativa de las percepciones de violencia entre estudiantes de distintas divisiones académicas de la UQRoo, de tal manera que se determinó estratificar el muestreo por división. Una división académica es una entidad con facultades legales regida por el H. Consejo Universitario de la misma. En cada división se encuentran adscritos un número determinado de programas educativos. La unidad Chetumal cuenta con cuatro divisiones: Ciencias Políticas y Humanidades (DCPH), Ciencias de la Salud (DCS), Ciencias e Ingeniería (DCI) y Ciencias Económico-Administrativas (DCSEA). Sin embargo, debido a aspectos de acceso a la información de los estudiantes y a los mecanismos administrativos para contactarlos, quedaron tres divisiones académicas como población objetivo: DCI, DCS y DCPH. La elección de carreras distintas podría permitir la comparación del enfoque

educativo de las mismas para identificar si existen diferencias entre los estudiantes.

Respecto a la importancia de las respuestas esperadas por cada división académica y el volumen de estudiantes que cada una alberga, los investigadores responsables determinaron realizar un muestreo aleatorio sin reemplazo proporcional al tamaño (número de estudiantes adscritos) de cada división. La siguiente tabla muestra los 270 estudiantes en la muestra final.

Tabla 1. Muestra empírica

División	Alumnos en muestra
Ciencia Políticas y Humanidades (DCPH)	91
Ciencias de la Salud (DCS)	115
Ciencias e Ingeniería (DCI)	64
Total	270

La información obtenida en los siete constructos agrupados dentro de la encuesta se digitó en una base de datos de Excel 2009 y se procesó mediante el paquete SPSS para Windows. A continuación, antes de mostrar los resultados de la investigación, es conveniente compartir someramente los hallazgos conceptuales y teóricos que enmarcan referencialmente este estudio.

HACIA UN MARCO DE REFERENCIA TEÓRICO-CONCEPTUAL

¿De dónde viene la violencia y cómo definirla en los estudiantes universitarios?

Pese a que son muchos los estudios y las teorías que analizan el origen de la conducta violenta no lo hacen de manera concreta en lo que respecta a la violencia manifiesta en el contexto de la educación universitaria; más bien dicho, estos estudios se orientan a la conducta infantil o juvenil. Incluso los estudios encontrados acerca de investigaciones afines a la presente se realizan con 184 estudiantes de Psicología y magisterio, de la especialidad de Educación Infantil y

de Primaria (Gázquez y otras, 2008), o con los 200 estudiantes de Trabajo Social, Enfermería y Politécnica (Larrañaga y otros, 2002) y el caso de estudio a estudiantes de Ciencias de la Salud (Peiró I. Gregory, 2009). No obstante, no se encontraron estudios realizados con diversas disciplinas o distintas áreas del conocimiento como es el caso de las ingenierías o estudiantes de Lengua Inglesa, Humanidades, Relaciones Internacionales, Gobierno y Gestión Pública.

En la búsqueda de investigaciones similares se encontró un estudio sobre violencia en el ámbito universitario realizado por Amórtegui-Osorio (2005), el cual se aplicó a un total de 496 estudiantes de la Universidad Nacional de Colombia con el propósito de estimar la prevalencia de creencias, percepciones, actitudes y prácticas en su rol de testigo y posible actor de disturbios en la comunidad estudiantil y el resultado arrojó que el 54.5% de los estudiantes encuestados no eran agresores; aun así resulta alarmante el 44.5 por ciento restante se le clasifique en agresor I y II.

Al parecer este tema de estudio ha sido más investigado desde un enfoque de género y desde la perspectiva de la salud pública. Por ejemplo, Burgués y otras (2006) presentaron los resultados de una investigación sobre violencia de género a partir de una investigación similar realizada por Strauss (2004) en 31 universidades de 16 países diferentes donde se analizó la violencia entre los y las jóvenes en sus relaciones personales, concretamente de pareja con una duración mínima de un mes de noviazgo. Tanto en la investigación de Burger como de Strauss se concluyó que la aceptación de la violencia supera los estereotipos culturales, las clases sociales y que no se supera con una mayor formación académica, lo cual lleva a preguntarse hasta dónde estriba el papel de la institución universitaria para prever un mejor cuidado y respeto entre los y las jóvenes universitarias.

En México, Sánchez y Solís (2010) presentaron los hallazgos de su investigación con 918 estudiantes universitarios; las huellas de la violencia en el noviazgo en la FES Acatlán. El objetivo fue distinguir la percepción y vivencia de la violencia en el noviazgo en los estudiantes y su trascendencia en sus trayectorias escolares. Entre sus conclusiones encontraron que el ejercicio de la violencia en el noviazgo es una práctica que escasamente reconocen los estudiantes en tanto ellos mismos la asocian con la expresión física. Corroboraron que existe la violencia psicológica, la cual deja una huella mucho más profunda por

las emociones, afectos, seguridades, lo cual impacta inadecuadamente en sus trayectorias escolares.

Resulta cierto que desde las iniciales relaciones entre los seres humanos y de estos con su medio ambiente se han registrado actos violentos. Es un elemento que forma parte de las estructuras de poder históricamente desiguales y puede constituirse como un elemento que limita a alcanzar la equidad, el desarrollo y la paz. Esta relación desequilibrada está caracterizada por situaciones de control y poder de un sujeto sobre otro que se encuentra en desventaja. La violencia en nuestro contexto social es un fenómeno que se ha manifestado de manera persistente a través de acciones cargadas de agresividad hacia una persona hasta causar severos daños a terceras personas. Pero, ¿de dónde viene la violencia?

En las últimas tres décadas, la violencia ha sido objeto de atención como un problema de derechos humanos, de justicia social y de salud pública; lo que ha sido reconocido como tal por diversos organismos internacionales como la Organización Mundial de la Salud (OMS), el Banco Mundial (BM) y el Fondo de Poblaciones de las Naciones Unidas (UNFPA).

La violencia puede ser de diversos tipos y con manifestaciones múltiples, dependiendo del tipo de violencia que se ejerza en el individuo serán las expresiones que se observen: físicas, psicológicas, sexuales o reproductivas. De acuerdo con el grupo poblacional afectado será violencia contra niños, mujeres, hombres, ya sean jóvenes o adultos. En el ámbito de la salud se constituye como un factor de riesgo que ocasiona numerosos y serios riesgos en la salud física, mental, sexual y reproductiva de los individuos – con afectación secundaria a la sociedad inmediata en la que se desenvuelven– tanto en el plano inmediato como a largo plazo. Asimismo, existen otros tipos de violencia: individual, institucional, colectiva, estructural y política.

La magnitud del fenómeno lo convierte en un problema de salud pública a nivel mundial, situación que va aparejada con una gran cantidad de investigaciones de cortes diversos. Como parte de los resultados de dichas investigaciones, entre otros factores, la violencia ha logrado tener un creciente reconocimiento y permite ubicarla en un lugar destacado en la agenda de organismos internacionales y nacionales.

En relación con la salud sexual y reproductiva, el tema de la violencia contra la mujer ha sido abordado en la Conferencia Internacional sobre Población y Desarrollo de El Cairo (1994). Un año más tarde, en la Plataforma para la Acción de la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer celebrada en Beijing, se concluye que la violencia contra la mujer debe ser objeto de particular atención por parte de los gobiernos, la comunidad internacional y la sociedad civil.

Mendoza (2011) comienza hablando de la violencia a partir de la agresividad, puesto que a esta última se la considera inherente a la naturaleza humana, innata, mientras que la violencia es la agresividad mal manejada. Lo mismo dice Ochoa (2011) acerca del conflicto inherente al ser humano y la violencia resulta la manifestación patológica del conflicto. Incluso en las tres principales teorías de Relaciones Internacionales y, particularmente, en la historia de la diplomacia, el término de referencia para definir las relaciones entre un actor y otro o entre un país y otro se emplea el concepto de agresión. Sin embargo, determinar de dónde viene la agresión es una cuestión de controversia filosófica en la que nos explica Mendoza, se encuentran dos posturas: una en la que el ser humano es intrínsecamente agresivo y es la sociedad quien debe moldear su conducta a través de la educación, para contener y canalizar esta agresión innata de forma positiva o socialmente aceptada. La segunda postura sugiere lo contrario: la agresividad es aprendida, copiada y modelada por el ambiente social en el que se desarrolla la persona, en comparación con alguien que nace o crece en un ambiente violento. De acuerdo con la misma autora, las teorías psicoanalíticas modernas entienden que la agresión es una reacción impulsiva innata, relegada a nivel inconsciente y no asociada a ningún tipo de placer. Postulan dos tipos de agresión: *activo* (el deseo de herir o dominar) y el *pasivo* (el deseo de ser dominado, herido o destruido). Existe la teoría bioquímica o genética que sostiene que el comportamiento agresivo se desencadena como consecuencia de una serie de procesos bioquímicos y del papel decisivo de los neurotransmisores –la noradrenalina y serotonina– involucrado en una mayor conducta agresiva. Por lo que hay cierta claridad de la existencia de aspectos evolutivos ligados a la violencia que no son suficientes para poder explicarla; por lo que prevalece la idea de que la agresión es una

forma de interacción aprendida y moldeada por el ambiente en el que el individuo se desarrolla (Mendoza, 2011: 13).

El origen de la violencia es multifactorial. Se han identificado algunos factores desencadenantes: a) individuales (hedonismo corporal, egoísmo narcisista, individualismo, crisis de valores –con predominio de poder, prestigio y lucro–, manejo inadecuado del tiempo, uso de drogas, depresión, baja autoestima, bajo autocontrol, entre otros); b) interpersonales (debidos en la mayoría de las ocasiones a la falta de comunicación), sentimientos de rivalidad y competencia, crisis familiares); c) sociales (anomia, patriarcado machista); d) ambientales (ruptura con la naturaleza, escasez de espacio vital); e) socio-económicos (edad, sexo, baja supervisión parental, desigualdad, pobreza, estereotipos de género, asociación a grupos de pares que validen la conducta violenta, validación cultural de la violencia); f) antecedentes familiares (por ser una conducta aprendida), entre otros.

Lo cierto es que históricamente el grupo de mujeres y niños ha sido uno de los más identificados como grupos vulnerables y a quienes se han dirigido una gran cantidad de esfuerzos, a través de organismos internacionales para la creación y ejercicio de normas y leyes, con el fin de propiciar ambientes saludables dirigidos a estos grupos poblacionales. Sin embargo, existen otros sectores poblacionales que también son víctimas de este fenómeno: los jóvenes. En Quintana Roo, de acuerdo con el Censo de Población de 2010, se registró un total de 1 325 578 habitantes, de los cuales el 16% cuenta con nivel de instrucción superior. Lo anterior permite identificar la proporción de sujetos que se encuentran en contacto con el nivel universitario, el cual se ha descrito como un espacio en el que se puede producir y reproducir la violencia, pero que también puede ubicarse como un área física que posibilite implantar estrategias para la detección oportuna y prevención, o en el caso de las universidades, un espacio para propiciar la cultura de la paz, los valores prosociales y las normas de convivencia. Las formas de violencia a las que posiblemente se encuentran expuestos los estudiantes universitarios se localizan mejor en la siguiente tabla.

Tabla 2. Formas de violencia

Formas	Ejemplos
Simbólica	Fomentar ideas o imágenes negativas que humillan, degradan o encierran en estereotipos a una persona o grupo.
Psicológica	Ignorar a alguien, hacerle sentir menos o sin importancia. Insultar, desaprobar con frecuencia, hacer bromas sobre los asuntos que son importantes para una persona. Limitar la libertad o la iniciativa de alguien controlando su comportamiento y actividades.
Sexual	Hostigar, ofender, denigrar y no respetar la integridad sexual de la pareja o novio. Obligar o instigar a tener prácticas sexuales de las que no está convencida.
Física	Infligir castigo corporal, criticar, empujar, golpear. De manera indirecta, pegar a la pared, azotar la puerta, acelerar la velocidad de un vehículo, algo con el fin de asustar.
Económica	No darle protección social, explotarla, no pagarle un salario justo, imponer condiciones que no respeten la dignidad humana.

Fuente: Hartog, 2011, 21

En el caso particular de las relaciones de pareja, estas son consideradas un área importante en la vida de los jóvenes, dado que pueden llegar a constituirse esos ensayos como formas de relacionarse en pareja en el futuro. En este sentido, hablar de violencia como la expresión física, escrita, verbal o gestual de un individuo, grupo o institución, nos remite a un campo controvertido de discusión teórica, en el que se puede echar mano de diversas corrientes para su análisis: biologicista, socio-biológica y social. La violencia no es un fenómeno netamente biológico, más bien es cultural. Se puede analizar la violencia como una manifestación del desequilibrio del poder en función de la raza, etnia, clase social, género, edad, religión, orientación sexual, escolaridad, entre otros.

En la relaciones hombre-mujer se puede explicar a partir de la identidad genérica en un entorno patriarcal asimétrico y violento.

El poder se ha abordado desde diversas disciplinas, con diferentes sentidos al ser ejercido y abordado. En este documento se considerará como un elemento de la estructura y la organización social vivido dentro de la cotidianidad; como capacidad y modo de dirigir las acciones de los otros, modo de acción y relación de individuos, parejas o colectivos y como una condición que no posee, sino que se ejerce en íntima relación con las nociones de dominio, enajenación y exclusión.

En la escuela, y particularmente en la universidad, se originan y se perpetúan una gran cantidad de fenómenos sociales, entre ellos la violencia. Las manifestaciones francas de agresividad y violencia en los espacios educativos están en aumento y podrían ser consideradas como un reflejo de la situación que actualmente vive la sociedad. En las instituciones educativas se puede quebrantar la convivencia escolar sana, al punto de complicar el proceso de formación de los alumnos. La violencia escolar ha ido en aumento y ha involucrado a protagonistas cada vez más jóvenes. La violencia se presenta a diario en las escuelas expresada en eventos sutiles como pequeñas agresiones, burlas, ironía, hasta francos eventos de violencia física entre alumnos. El modelo de familia también ejerce su influencia pues resulta, según Mendoza (2011), un facilitador de la conducta agresiva, ya que el clima socio-familiar interviene en la formación y desarrollo de las conductas agresivas. Las variables se manifiestan directamente en el desarrollo de las expresiones más violentas, en la formación de valores morales y roles sociales. Algunos ejemplos de estas variables son:

- Ausencia de marcos de referencia de comportamiento social y familiar que propician prácticas de disciplina inconsistentes o exageradamente punitivas.
- Rechazo, actitud negativa, así como el temperamento del joven en su interacción con la dinámica familiar.
- Refuerzo positivo de la agresividad, empleo de la violencia física como práctica aceptable.
- Aislamiento social de la familia con manifestación de conductas antisociales.
- Exposición continua de violencia transmitida en los medios de comunicación (Mendoza, 2011: 14).

Un componente importante en la comprensión de la génesis y análisis de la concepción de la violencia en el ámbito universitario es el arquetipo tradicional de la masculinidad (se ha señalado que el maltrato a las hijas e hijos y a las mujeres constituye una conducta secular que durante demasiado tiempo ha sido tolerada en nombre de un orden natural, el cual otorga a los hombres un poder sin límites sobre las mujeres y considera el menosprecio y la violencia hacia las hijas y la esposa como un derecho —e incluso como un deber— del padre y del esposo que nadie discutía). Sin embargo, no existe una esencia masculina que condene a los hombres a formas de violencia contra la mujer, sino son formas de ser hombres que se fundamentan en diversas formas de dominación sustentadas en una división sexual de las tareas y expectativas, en función del sexo de las personas.

En este sentido, Elizabeth Badinter señala que no hay una masculinidad única, ni un modelo masculino universal y válido para cualquier lugar, sino una diversidad heterogénea de identidades masculinas y maneras de ser hombre. La versión dominante de la identidad masculina no constituye una esencia, sino una ideología de poder y opresión hacia las mujeres para justificar la dominación masculina y la identidad masculina; no obstante, se puede cambiar este modelo. En este mismo sentido, la universidad también es un ambiente en el que se observan fenómenos violentos aparentemente más sutiles, muchos de ellos ocurren durante el noviazgo.

La violencia en el noviazgo se ha considerado un severo problema por sus daños sociales, físicos, mentales y de salud para quienes viven esta situación. Este tipo de violencia se identificó como un problema social a partir de los estudios de Kanin (1950), quien documentó que el 30% de las estudiantes de la población de estudio tuvo amenazas o relaciones sexuales forzadas durante el noviazgo. A su vez, las investigaciones de Makepeace (1980) arrojaron que el 20% de la muestra de estudiantes vivió violencia en la etapa del noviazgo. En estudios más recientes se documenta que cerca de 50% de las mujeres en relación de noviazgo han sufrido violencia. Sin embargo, existe otra investigación que logran documentar prevalencias de 9 a 38.2 por ciento.

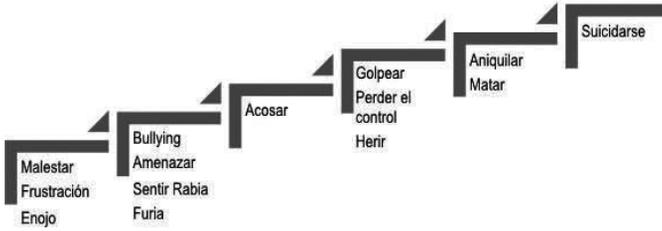
En síntesis, uno de los puntos que se debe tener en particular consideración es el de la definición operacional de violencia, así

como los parámetros para medirla, lo que tal vez logre explicar las prevalencias tan diferentes entre estudios. Parte de los resultados de estos estudios permiten hacer vinculaciones entre la conducta violenta en el noviazgo y otros factores como: depresión, baja autoestima, consumo del alcohol, inicio temprano de relaciones sexuales y bajo rendimiento escolar. La literatura permite inferir que la violencia en el noviazgo puede ser un precursor de una conducta violenta en una relación marital.

El análisis parte de que se trata de un evento predecible, y por lo tanto prevenible para controlarlo y contribuir a su disminución. Esto implica identificar grupos con mayor vulnerabilidad y estrategias específicas, considerando el contexto en que se implantarán para prevenir y atender a los sujetos afectados.

Si se toma en cuenta que la población estudiantil de la Universidad de Quintana Roo es una población joven y que es susceptible de participar en hechos violentos, resulta trascendente saber qué está pasando, pues independientemente de las cifras y de los múltiples ejemplos que puede ocasionar la violencia en las escuelas y en las universidades, lo que parece evidente es que se está convirtiendo en problema central del sistema educativo. Los diferentes episodios de violencia no brotan espontáneamente de las escuelas, sino que son fiel reflejo de la sociedad en la que se encuentran conviviendo los jóvenes. Entre los factores contextuales y ambientales se encuentran los medios de comunicación, los cuales tienden a desinhibir las tendencias agresivas (Bandura, 1977), y, si les es habitual, se insensibilizan las tendencias agresivas (Donnerstein, Linz y Penrod, 1987); la pobreza o una situación desfavorecida o el grupo de iguales (Elliot, 1995); factores psicogenéticos (Smith y otros, 1999), por ejemplo: ausencia de afecto o calidez emocional entre los padres o la propia familia; la existencia o uso de la violencia física o psicológica dentro del grupo familiar y la ausencia de normas o controles por parte de los padres, como se ha explicado con anterioridad. Finalmente, véase en el esquema siguiente la escalada de la agresión.

Figura 1. Escalada de la agresión



Fuente: Mendoza, 2011, 20

En síntesis, en los jóvenes entre los 18 y 22 años de edad, las causas de la violencia son, en opinión de Mendoza (2011), ser o haber sido victimizado. Presenciar actos de violencia en sus propios hogares propicia depresión, ansiedad, dificultades de aprendizaje e incremento de la posibilidad de desarrollar conductas antisociales; así como consumir violencia a través de los medios de comunicación –se calcula que para los 18 años de edad un individuo ha visto en promedio 200 mil actos violentos en la televisión, cine, videojuegos, periódicos (Knox, cit. por Mendoza, 2011, 17)–; y el consumo de alcohol y drogas, lo que provoca en el sistema nervioso central la desinhibición de la conducta. La persona actúa sin el bloqueo del control y la modulación. El pertenecer a pandillas o tribus urbanas tales como los rockeros, patinetos, emos, etcétera quienes pueden llevarlos a comportarse de manera agresiva o ser víctimas de agresiones como los emos, a quienes se ha documentado las formas de intimidación a las que están expuestos.

Tabla 3. Tipos de intimidación

Directa	Indirecta
Golpear en grupo o él mismo a un alumno.	Esconderle sus cosas para hacerlo desesperar. Ponerle algo indeseable en su comida.

Ridiculizar, ironizar, mofarse de alguien en particular.	Ponerse de acuerdo para ignorarlo o hacerle la “ley del hielo”.
Amenazar.	Escribir notas anónimas o de rechazo.
Extorsionar.	Excluirlo del grupo.
Dar una patada, empujón cuando “pasa” un compañero.	Difundir rumores.
Poner apodos despectivos.	Divulgar sus confidencias.
Hacer señas groseras.	Hablar mal de su familia.
Hacer muecas o ruidos despectivos.	Enviar <i>ms</i> ofensivos.
Destruirle o esconderle su trabajo.	Difundir fotos poco favorecedoras.
	Utilizar el sarcasmo.
	Ridiculizar a alguien delante del grupo.

Fuente: Rincón, 2011, 28

Para Hartog a través de la cognición social se define el proceso por el cual el individuo percibe, descodifica, interpreta y reacciona a una situación de interacción social. Malinterpretar los hechos, dar otro significado o reaccionar de manera no adecuada son generadores de la escalada de la violencia. Moscovici señala que los estereotipos, prejuicios, discriminación, exclusión social, estigmatización, categorización, cognición social, representación social y atribución, tan solo en el hecho de la discriminación se ponen de manifiesto en las diversas creencias religiosas, el nivel de belleza, las diferencias de ideas, el género.

Percepción de la violencia

Respecto a la formación de los estudiantes universitarios y la percepción de la violencia, Larrañaga y otros (2009) señalan que los estudiantes trabajan en las dos aceras del problema de la violencia: con las personas que han sufrido violencia, pero también con las personas que la han suministrado, es decir, con las personas violentas. Socialmente las actitudes ante las personas que han sufrido la violencia son muy positivas y abiertas, con potenciación de ayuda y comprensión. Sin embargo, se cuestionan dichos autores: qué pasa

con las otras personas y cuál es el posicionamiento ante aquellas personas que generan la violencia.

Un planteamiento contradictorio, señalan Larrañaga y otros de la enseñanza universitaria, es si los estudios universitarios deben preparar a sus egresados en una serie de competencias para una satisfactoria incorporación al mundo laboral, corriendo el riesgo de dejar en segundo plano la formación humanista que tiende a tener mayor hincapié no solo en la preparación cognitiva del estudiante, sino en actitudes, valores e incluso creencias epistemológicas respecto a su intervención como profesionista de una determinada profesión.

De acuerdo con Larrañaga y otros, las atribuciones son inferencias que hacen las personas sobre las causas de una conducta, fundamentalmente sociales en el sentido de que la atribución subraya las creencias compartidas culturalmente. Las razones por las que las personas se comportan violentamente serían:

- a) Sentirse a disgusto en esta sociedad
- b) Por el gusto de hacer algo antisocial
- c) Para calmar los nervios
- d) Por diversión
- e) Porque lo hacen los amigos
- f) Porque tiene dificultades en el trabajo
- g) Porque tiene dificultades en la familia
- h) Por inseguridad

Igualmente, siguiendo con Larrañaga y Yubero (2002), las representaciones sociales se manifiestan por parte de las personas que abstraen estructuras de conocimiento de sus experiencias y/o información, las cuales reflejan las asociaciones entre atributos que se dan en la realidad social. Asimismo, las personas son portadoras de un conjunto de representaciones sociales que las disponen en la forma de analizar y evaluar las situaciones. Pueden determinar la conducta social que se lleva a cabo, ya que todo es producto de una actividad constructiva guiada por las ideas de la persona. Ejemplos de ello serían los siguientes adjetivos que caracterizan a una persona violenta:

- Inconformista
- Infeliz
- Enfermo
- Divertido
- Marginado
- Moderno
- Valiente
- Víctima
- Liberado
- Delincuente

Finalmente, y de acuerdo con los mismos autores Larrañaga y Yubero (2002), la actitud implica una asociación entre un objeto social y una evaluación determinada, esta se analiza en función de sus tres componentes: cognitivo, afectivo y conductual. El último de ellos es la tendencia, disposición e intención de conducta hacia un objeto, por ejemplo, si se les pregunta a los estudiantes sobre la conducta que les disgustaría realizar con una persona violenta podríamos conocer qué conducta cognitiva los definiría. Por su parte, la actitud afectiva se constituye por los sentimientos que un objeto despierta, y estos podrían ser el miedo, el rechazo, la ayuda, la indiferencia, la lástima, la compasión, incluso podría generar rabia, malestar u otra respuesta agresiva. El componente cognitivo actitudinal representa las ideas de la persona sobre el objeto de la actitud misma, podría considerarse en este si los estudiantes universitarios concluyen que las personas violentas se presentan como:

- Víctimas de situaciones
- Asociales
- Víctimas de una enfermedad
- Delincentes
- Personas corrientes que tienen ese problema

Otras formas de expresión de violencia por parte de los estudiantes son los grupos de trabajo o las representaciones estudiantiles, las marchas estudiantiles, escribir mensajes en las paredes,

gritar frente a las oficinas de las autoridades, amenazar con dañar a otros, romper vidrios en la universidad, dañar sillas, equipamiento o infraestructura, enfrentar a la policía con piedras, usar gas pimienta, prender fuego. Todas ellas son formas de expresar la inconformidad, pues se cree que los hechos violentos tienen una mayor repercusión en las autoridades en la medida en que son más intensos o graves.

De todo lo anterior se desprende el realizar esta investigación a partir de las siguientes preguntas y objetivos de investigación:

Preguntas de investigación

- ¿Qué tan perceptivos son los estudiantes universitarios de su propia violencia o de las de sus compañeros de clases?
- ¿Cuáles son las características que mejor representan a una persona violenta?, ¿cómo se le adjetiviza?
- ¿Qué tanto se aceptan o se rechazan las manifestaciones de violencia?, ¿qué reacción produce la violencia en las personas?

Objetivos de investigación

- Distinguir la percepción y vivencia de la violencia entre los estudiantes universitarios.
- Valorizar la categorización inmediata de forma automática que realizan los estudiantes universitarios ante una persona violenta.
- Aproximarse a las creencias, actitudes y prácticas que pudieran tener los estudiantes frente a los actos violentos de su medio o entorno escolar.

RESULTADOS

Las siguientes tablas muestran los principales descriptivos y resultados por género, por programa educativo y por división académica, respectivamente.

En promedio las mujeres entrevistadas tienen 21.05 años, mientras que los hombres 21.43 años. El 96% de las mujeres y el 97% de los hombres practican una religión. El porcentaje más alto

de asignaturas reprobadas se presenta en los hombres, en la educación superior.

Cuando se realizó el análisis por división académica, los promedios de edad fueron similares: 22.24 en DCI, 21.25 en DCPH y 21.04 en DCS. El promedio más alto de asignaturas reprobadas se presentó entre estudiantes adscritos a la DCI con 4.84 asignaturas reprobadas en promedio. Al estratificar por programa educativo, los resultados mostraron que los estudiantes de la Licenciatura en Derecho arrojaron el promedio más bajo de edad y los estudiantes que más asignaturas reprueban son los de Ingeniería Ambiental e Ingeniería en Redes.

Las Tablas 2 y 3 muestran los resultados obtenidos al considerar tópicos cuando el entrevistado fue víctima de acoso y fue acosador. En la Tabla 2 consideramos las categorías: “nunca he sido acosado”, “en ocasiones he sido acosado” y “siempre he sido acosado”; mientras que en la Tabla 3: “nunca he participado como acosador”, “en ocasiones he participado como acosador” y “siempre he participado como acosador”. Las acciones consideradas en ambas tablas fueron: acoso a alguien físicamente de forma directa, acoso a alguien físicamente de forma indirecta, acoso a alguien verbalmente de forma directa, acoso a alguien verbalmente de forma indirecta, acoso a alguien mediante la exclusión.

La Tabla 3 muestra los resultados obtenidos para los cuestionamientos que consideran las acciones donde los entrevistados fueron víctimas de acoso. Se puede observar que en general el género femenino reportó menores porcentajes al hecho de ser víctima de conductas acosadoras, con respecto al género masculino, aunque tales diferencias no fueron significativas. Sin embargo, en la categoría “en ocasiones” para la acción “fui acosado verbalmente de forma indirecta”, el género femenino reportó haber sido víctima de acoso en mayor porcentaje, comparando con el género masculino, el 25% de los hombres y el 29% de las mujeres ($p - \text{valor} < 0.05$, $t - \text{estudiante}$). Al estratificar por división, los mayores porcentajes en relación a ser víctimas de algún tipo de acoso se presentaron en la División de Ciencias de la Salud (categoría “en ocasiones”); en segundo lugar, a la División de Ciencias e Ingeniería; y, finalmente, a la División de Ciencias Políticas y Humanidades. Esto sugiere que los estudiantes de Ciencias de la

Salud son más propensos a ser víctimas de acoso, respecto a la DCI y la DCPH.

Cuando se revisaron los resultados por rango de edad se observó que los jóvenes de entre 19 y 22 años son víctimas de acoso en mayor porcentaje. Las pruebas estadísticas fueron significativas al comparar los grupos de edad $p < 0.01$ en ambas pruebas).

CONCLUSIONES

Los resultados de este estudio reflejan un elevado grado de acuerdo general entre los estudiantes universitarios de las tres divisiones académicas, apoyando la influencia del contexto socio-cultural donde se encuentran inmersos. Esta homogeneidad de respuesta va unida a peculiaridades específicas de los estudiantes de cada programa educativo.

Tabla 1

Principales características de los estudiantes encuestados por Género, División y PE

	n	Edad ¹ (años)	% Practica religión	%Practica deporte	% Seguro médico	Asignatura reprobadas ²			
						Secundaria	Bachillerato	Universidad	
Género	Femenino	84	21.05	96%	43%	82%	0.35	0.87	1.48
	Masculino	104	21.43	97%	61%	75%	0.62	1.04	2.45
División	DCI	36	22.24	99%	56%	77%	0.96	1.45	4.84
	DCPH	59	21.25	99%	38%	84%	0.34	0.72	1.82
	DCS	90	21.04	94%	59%	78%	0.45	0.94	1.08
Programa	LGP (1)	20	21.8	100%	56%	75%	0.56	1	2.35
Educativo	LI (2)	16	20.95	99%	37%	82%	0.13	1.5	1.4
	LEF (3)	1	21	100%	100%	100%	0	0	0
	LAS (4)	0							
	LRI (5)	13	19.91	100%	23%	92%	0.38	0.23	0.58
	LRC (6)	16	21.67	100%	66%	75%	0.58	1.4	2.85
	LSC (7)	0							
	LH (8)	9	23.5	100%	33%	100%	0.5	0.87	3.5
	ISE (9)	2	22.2	100%	50%	100%	4	3	4
	LSP (10)	0							
	IA (11)	6	23.4	100%	75%	66%	1.6	2.4	4.4
	IR (12)	13	22.1	98%	40%	85%	0.63	0.81	4.3
	IE (13)	0							
	LD (14)	2	19.4	100%	100%	100%	0	0	1.5
	MC (15)	77	21	91%	64.8%	77%	0.36	0.89	0.94
	LF (16)	5	21.4	80%	40%	60%	2.1	1.4	1.8
	LE (17)	8	22	100%	13%	87%	0.29	1.14	2.0
	LT (18)	0							
	LAH (19)	0							

¹ Edad promedio por cada categoría. ² Promedio de asignaturas reprobadas en cada nivel educativo.

Tabla 2.

Porcentaje sobre acciones en las cuales el entrevistado fue víctima de acoso.

		Acosado ¹ directa	Acosado ² indirecta	Acosado ³ Exclusión	Acosado verbal ⁴ directa	Acosado verbal ⁵ indirecta	
Género	FEMENINO						
	Nunca	96%	97%	90.4%	85%	69%	
	En ocasiones	4%	3%	9.6%	15%	29%	
	Siempre	0%	0%	0%	0%	2%	
	MASCULINO						
	Nunca	93.8%	91%	87.6%	73%	70%	
En ocasiones	6.2%	10%	12.4%	24%	25%		
Siempre	0%	0%	0%	3%	5%		
DIVISIÓN	DCI						
	Nunca	97%	9%	87.5%	75%	75%	
	En ocasiones	3%	3%	12.5%	21%	25%	
	Siempre	0%	0%	0%	4%	0%	
	DCPH						
	Nunca	95%	95%	92.7%	85%	76%	
	En ocasiones	5%	5%	7.3%	15%	20%	
	Siempre	0%	0%	0%	0%	4%	
	DCS						
	Nunca	93.8%	91.3%	86%	75%	63%	
	En ocasiones	6.2%	8.7%	14%	22%	32%	
	Siempre	0%	0%	0%	3%	5%	
	RANGO	< 19 (n=4)					
	EDAD	Nunca	100%	100%	75%	25%	50%
		En ocasiones	0%	0%	25%	50%	50%
Siempre		0%	0%	0%	25%		
19 – 22 (n=113)							
Nunca		96%	94%	90%	79%	70%	
En ocasiones		4%	6%	10%	20%	26%	
Siempre		0%	0%	0%	1%	4%	
> 22 (n = 42)							
Nunca		92%	95%	95%	83%	76%	
En ocasiones	8%	5%	5%	14%	21%		
Siempre	0%	0%	0%	3%	3%		

¹ Fui acosado físicamente de forma directa. ² Fui acosado físicamente de forma indirecta.³ Fui acosado mediante exclusión ⁴ Fui acosado verbalmente de forma directa.⁵ Fui acosado verbalmente de forma indirecta.

Tabla 3.

Porcentaje sobre acciones en las cuales el entrevistado **participó como acosador.**

		Acosó ¹ directa	Acosó ² indirecta	Acosó ³ Exclusión	Acosó verbal ⁴ directa	Acosó verbal ⁵ indirecta	
GENERO	FEMENINO						
	Nunca	95%	100%	81%	75%	88%	
	En ocasiones	5%	0%	19%	25%	12%	
	Siempre	0%	0%	0%	0%	0%	
	MASCULINO						
	Nunca	90%	98%	74%	84%	83%	
	En ocasiones	10%	2%	25%	15%	17%	
	Siempre	0%	0%	1%	1%	0%	
	DIVISIÓN	DCI					
Nunca		100%	97%	85%	88%	94%	
En ocasiones		0%	3%	15%	12%	6%	
Siempre		0%	0%	0%	0%	0%	
DCPH							
Nunca		96%	98%	80%	78%	92%	
En ocasiones		4%	2%	20%	21%	8%	
Siempre		0%	0%	0%	0%	0%	
DCS							
Nunca		86%	100%	72%	77%	76%	
En ocasiones		14%	0%	26%	21%	24%	
Siempre		0%	0%	2%	2%	0%	
EDAD		< 19 (n = 5)					
		Nunca	80%	100%	60%	100%	60%
		En ocasiones	20%	0%	40%	0%	40%
		Siempre	0%	0%	0%	0%	0%
		19 – 22 (n =120)					
		Nunca	91%	98%	77%	77%	83%
	En ocasiones	9%	2%	22%	22%	17%	
	Siempre	0%	0%	3%	3%	0%	
	> 22 (n = 53)						
	Nunca	95%	100%	79%	83%	90%	
	En ocasiones	5%	0%	21%	17%	10%	
	Siempre	0%	0%	0%	0%	0%	

¹ Acosara alguien físicamente de forma directa. ² Acosar a alguien físicamente de forma indirecta.

³ Acosar a alguien verbalmente de forma directa. ⁴ Acosar a alguien verbalmente de forma indirecta

⁵ Acosar a alguien mediante exclusión

REFERENCIAS

- Amórtegui-Osorio, Diana. (2005). Violencia en el ámbito universitario: El caso de la Universidad Nacional de Colombia. *Revista de Salud Pública*, 7(2), 157-165.
- Bordieu, Pierre. (2008). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. México DF: Siglo XXI.
- Burgués, Ana, Oliver, Esther, Redondo, Gisela y Ángela Serrano. (2006). Investigaciones mundiales sobre violencia de género en la universidad. *Convergencia con Europa y cambio en la universidad. XI Conferencia de Sociología de la Educación*. Valencia: Alzira.
- Gázquez, José, Lucas, Francisca, Palenzuela, María del Mar y Pérez, María del Carmen. (2008). Percepción de alumnado universitario sobre el origen de la violencia escolar. *European Journal of Education and Psychology*, 1, 69-80.
- Hartog, Guitté. (2011). *Discriminación y violencia*. México DF: Trillas.
- Larrañaga, Elisa, Martínez, Isabel y Yubero, Santiago. (2002). Formación de los jóvenes universitarios y percepción de la violencia. *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, 10, 445-457.
- Mendoza-Estrada, María Teresa. (2011). *La violencia en la escuela*. México DF: Trillas .
- Peiró I., Gregori. (2009). Violencia y valores en las aulas universitarias. *Salud, arte y cuidado*, 2, 22-30.
- Rincón, María Guadalupe. (2011). *Bullying. Acoso escolar*. México: Trillas.
- Sánchez-Olvera, Alma Rosa y Solís-Solís, María de Jesús. (2009). Las huellas de la violencia en el noviazgo: Estudiantes universitarios y trayectorias escolares de las FES Acatlán. *x congreso de investigación educativa*. México DF: COMIE.

DISCRIMINACIÓN HACIA LA POBLACIÓN INDÍGENA EN EL NIVEL DE EDUCACIÓN SUPERIOR: EL CASO DE LOS ESTUDIANTES DE LA UABJO

Virginia Guadalupe Reyes de la Cruz*

Arturo Ruiz-López**

Ana Margarita Alvarado-Juárez***

Resumen

El presente artículo aborda el tema de la violencia desde un enfoque de discriminación a la que se enfrenta la población indígena en la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca (UABJO), a partir de la Política Educativa en el nivel Superior del Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas. Para ello se parte desde los conceptos de discriminación, discriminación institucional, social, interpersonal y en el aula que permite situar a Oaxaca como principal actor en este tema, por ser un estado con mayor población indígena y dar cuenta de esa realidad educativa.

Palabras clave: violencia, discriminación, política pública y población indígena.

Discrimination against the indigenous population at the level of higher education: the case of students UABJO.

Abstract

The present article addresses the issue of violence from focus of discrimination to that faces the indigenous population in the Autonomous University “Benito Juarez” of Oaxaca (UABJO), recovering the Support Program for Indigenous Students as Educational

*Es profesora-investigadora adscrita a la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca, México.

**Es profesor-investigador adscrito a la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca, México.

***Es profesora-investigadora adscrita a la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca, México.

Policy at the level superior but not really has achieved the integration if no that they have been segmented. To do this we start from the concepts of discrimination, institutional, social, interpersonal discrimination and in the classroom that allows placing Oaxaca as a principal actor in this issue, by to be a state with largest indigenous population and account for participation in the educational reality.

Keywords: violence, discrimination, educational policy and population indigenous.

INTRODUCCIÓN

En el marco del proyecto colectivo *Violencia y universidad de la Red de Cuerpos Académicos* se planteó el objetivo de develar los procesos contradictorios que se generan en las universidades, ya sea por las propias políticas educativas o por un excesivo manejo de la autoridad universitaria que refuerza una violencia en forma evidente o simbólica entre los propios sujetos de la educación, entre estudiantes, profesores, o entre estos y las autoridades. Surgió la inquietud por parte de los integrantes del cuerpo académico Estudios sobre la Sociedad Rural de la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca de emprender el proyecto denominado “Formas de violencia simbólica hacia los estudiantes indígenas universitarios”, el cual se planteó el objetivo de hacer una revisión general de la discriminación que recibe la población indígena, y de manera particular de analizar la situación de violencia que viven los estudiantes indígenas, los cuales llegan a cursar sus diferentes licenciaturas en la UABJO. Con este objetivo emprendimos nuestra investigación tomando como unidad de análisis a la Unidad Académica de Atención a Estudiantes Indígenas, considerando que es la instancia que atiende y vigila a la población indígena que cursa la universidad.

En este sentido, consideramos pertinente abordar la violencia desde la discriminación, la cual ha sido analizada en educación básica, aunque hace falta mucha investigación al respecto para tratar de entender cómo se vive esta situación en el nivel superior, y de esta forma dar cuenta de qué se ha hecho a nivel institucional para apoyar a la población indígena en nuestro país.

Partimos de una revisión general de lo que se entiende por discriminación y otras categorías relacionadas como racismo y xeno-

fobia para poder ubicar lo que se ha llamado discriminación institucional, para posteriormente hacer un análisis cuantitativo de la población estudiantil que se encuentra en la universidad por género, grupo étnico y carrera, para, en seguida, pasar al dato cualitativo, tratando de recuperar la situación de violencia que enfrentan los estudiantes en los diferentes ámbitos institucionales y de relaciones personales.

El artículo que presentamos a continuación lo hemos dividido en tres apartados fundamentales: el primero se ha enfocado al aspecto que enmarca las formas de violencia que se presentan desde la discriminación; después, se aborda el programa de la Unidad Académica de Atención a Estudiantes Indígenas, enmarcado en la política pública que le dio origen para ver cómo ha funcionado; y cerramos con el aspecto del análisis de la información recopilada en campo, el cual nos permite relacionar los dos primeros apartados y puntualizar los primeros hallazgos de la investigación.

DISCRIMINACIÓN HACIA LA POBLACIÓN INDÍGENA: INSTITUCIONAL, SOCIAL E INDIVIDUAL

Para poder entender la problemática de la discriminación y ubicarla en el campo de la educación superior es necesario hacer una revisión general de los tipos de discriminación que se viven en nuestra sociedad por cuestiones de raza, de etnia, de cultura, etc. De igual forma, es útil adentrarnos a lo que se ha denominado discriminación institucional, observando cómo a partir de los servicios institucionales, la política y la legislación enfocados a la población indígena, contiene en sus planteamientos y acciones la discriminación. Todo esto da cuenta de la discriminación social que se vive cotidianamente en diferentes contextos. El análisis del trabajo finaliza con la discriminación dentro de los espacios escolares a partir de la interacción maestro-alumno.

Tipos de discriminación

Para poder entender este concepto tenemos en primer término una definición simple de discriminación: “Diferenciar, distinguir, separar una cosa de otra”, la cual no implica solo valoración negativa, sino puede ser inclusive positiva. También se define como “acción y

efecto de discriminar” o como “dar trato de inferioridad a una persona o colectividad por motivos raciales, religiosos, políticos, etcétera” (DRAE). Esta forma de ver y entender la discriminación es la que ha generado problemas sociales, ya que a partir de los prejuicios que se tienen en relación al otro, surgen problemas de discriminación por pertenecer a una etnia, una clase social, por preferencias sexuales, por cuestiones culturales, lingüísticas, “raciales”, por las características individuales, por religión, la edad, el género y la filiación política, entre otras cuestiones. Aquí podemos decir que hay dos razones que conducen a esta actitud: una es que ocurre de forma inconsciente, ya sea por ignorancia o por desconocimiento de la problemática; y otra, de forma consciente, que es más grave aún:

○ El racismo

El racismo se entiende como una ideología basada en la superioridad de una raza o etnia sobre otra, es decir, el menosprecio a un grupo diferente al propio por catalogarse como una raza o etnia superior. En nuestro contexto latinoamericano esto fue muy evidente desde la Conquista, ya que los conquistadores se consideraron una “raza superior”, por tal motivo generaron un proceso de genocidio y etnocidio contra los nativos durante todo el periodo colonial. En otros contextos este fenómeno se manifiesta de manera diferente, por ejemplo a los sujetos que pertenecen a los grupos minoritarios se les prohíbe el acceso a ciertos espacios o servicios, hoteles, restaurantes, etc.

○ Por cuestiones étnicas, culturales y lingüísticas

Para el caso de la población indígena tres aspectos son relevantes a considerar para demostrar la discriminación: la pertenencia étnica, la cultura y la lengua. Desde tiempos de la Conquista y de la colonización se ha manifestado este tipo de discriminación, sobre todo hacia la población indígena por pertenecer a una etnia y poseer una cultura, una lengua y tradiciones diferentes a la cultura occidental. Por ello, se les ha considerado inferiores frente a los blancos.

En cuanto a la cultura indígena se ha considerado que al no estar dentro de los cánones de la visión occidental lo que practican son costumbres y tradiciones, por lo tanto sus saberes locales no son conocimientos, porque no entran en la lógica del saber científico.

En cuanto a la lengua indígena, esta no está considerada como lengua de interacción en diferentes ámbitos comunicativos. En el espacio escolar no es utilizada como lengua de instrucción. Todo esto da lugar a que sea una lengua subordinada a la lengua oficial. Además, a las lenguas originarias se les ha considerado como lenguas ágrafas, sin alfabeto, sin literatura, estas se ubican dentro de la categoría de dialectos. Por lo tanto, el sujeto portador de esta lengua la usa solo como “lengua doméstica”, ya que si la maneja frente a “otros” es discriminado.

Discriminación institucional, social e interpersonal hacia la población indígena

En este apartado tratamos de desarrollar tres formas en las cuales se concreta la discriminación institucional: a) en los servicios que el Estado ofrece a través de políticas públicas e instituciones; b) en la toma de decisiones a través de la política indigenista, y c) en la legislación. Para poder entender de qué estamos hablando habría que definir qué entendemos por discriminación institucional. Al respecto, retomando a Rodolfo Stavenhagen, se enuncia que la discriminación institucional es el trato diferenciado que prevalece en el funcionamiento de las instituciones públicas o privadas hacia los miembros de determinadas minorías y grupos sociales a partir de criterios étnicos y raciales (Stavenhagen: 2001).

Discriminación institucional

a) Servicios e instituciones

Al respecto podemos enunciar una diversidad de situaciones en las que se manifiesta este tipo de discriminación. Por cuestiones de tiempo solo abordaremos lo relacionado al aspecto educativo. Es necesario aclarar que no solo hacen falta espacios educativos, sino también la accesibilidad a estos es complicada; además de que no se cuentan con los materiales educativos suficientes y adecuados (libros, programas educativos, etc.). En el mismo sentido tenemos la pertinencia y la calidad de la educación que se ofrecen a la población indígena; por ejemplo, el modelo de educación intercultural bilingüe dirigido solo a la población indígena en nivel básico, con profesores que no tienen la formación adecuada, o en su caso solo reciben una capacitación breve para después desempeñarse como docentes.

Aunado a lo anterior, tenemos que la forma de evaluación de la educación a través de la prueba ENLACE es una forma de discriminación, así lo ha reconocido el propio Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED). Unos profesores del estado de Chiapas manifiestan lo siguiente:

Del análisis de las evidencias recabadas por el CONAPRED se tiene la convicción de que en el presente caso, en el área de la Secretaría de Educación Pública, responsable de diseñar e implementar la primera versión de la prueba ENLACE como un medio de evaluación estandarizado en todo el país, se generó un acto de discriminación indirecta (s.m.), en razón de que en su momento se omitió adecuar dicha evaluación (reactivos aplicados) a las necesidades, características propias y a la diversidad cultural de los pueblos y comunidades indígenas, y consecuentemente evaluar los efectos que ocasionaría a dicho grupo de población (CONAPRED, 2011:36).

La prueba ENLACE es una prueba estándar aplicada por igual a personas desiguales en cuanto a cultura, lengua, formas de aprendizaje, contenidos, problemáticas, etc., lo que al final genera resultados negativos en cuanto al aprendizaje de los niños indígenas del país, que ocupan siempre los últimos lugares en cuanto a aprovechamiento escolar (Resultados prueba ENLACE 2011, básica y media superior, septiembre 9, 2011).

Un elemento más puesto en la palestra de esta problemática tiene que ver con los programas compensatorios aplicados a estudiantes que tienen problemas de aprendizaje escolar. Este tipo de programas retoman la “hipótesis del déficit” de Bernstein (1993). A partir de este presupuesto se dice que para nuestro contexto indígena existe un problema de déficit cultural y lingüístico; por lo tanto, hay que brindarles apoyos “extraordinarios” para mejorar su aprovechamiento.

Para terminar podemos enunciar dos hechos que se suman a este tipo de discriminación: la infraestructura y el presupuesto de operación para la educación encaminada para las poblaciones indígenas. En este rubro entre 2010 y 2011 hubo decremento considerable en tres de las dependencias que atienden a la población indí-

gena en el campo educativo, como se puede observar en la siguiente cita:

Así, mientras el gasto total que tiene un impacto sobre los pueblos indígenas dentro [de] la vertiente educativa, es decir, los programas de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, la Dirección General de Educación Indígena, el Instituto Nacional de las Lenguas Indígenas y el Consejo Nacional de Fomento Educativo, aumenta aproximadamente en 2.5%, en relación a la asignación del año pasado. Dicho aumento se transforma en decrecimiento cuando se extrae del análisis el programa Oportunidades del Consejo Nacional de Fomento Educativo. En realidad, al analizar individualmente los presupuestos propuestos para la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, la Dirección General de Educación Indígena y el Instituto Nacional de las Lenguas Indígenas, se detectan decrecimientos de 13.4%, 17.4% y 0.3%, respectivamente. Al sumar los niveles de gasto de estas tres unidades responsables se observa una importante contracción de real de 14.5%, respecto a lo presupuestado en 2010 (Centro de Estudios de las Finanzas Públicas, 2011:3-4).

Un elemento más es la invisibilidad de la población indígena en los libros de texto (véase el libro de *Ciencias Sociales* de 4º, SEP, 1992, p. 72). En este mismo sentido Treviño (2005) dice:

El libro oficial de lecturas de español en primer grado de México es también un ejemplo donde se estereotipa por omisión, pues de las 39 lecturas que incluye, solamente una se refiere a la población indígena del país. El resto de las lecturas son en su mayoría de corte urbano y europeizante, a pesar de las ricas tradiciones mitológicas de los pueblos indígenas mexicanos.

Esta forma de ver o de presentar al indígena no se manifiesta únicamente en el contexto mexicano. El mismo autor, retomando a Hopenahyn y Bello, dice:

En América Latina los contenidos curriculares han perpetuado la reproducción social y cultural, transmitiendo generacionalmente “contenidos y formas de conocimiento sobre indígenas y negros

que no solo los desvalorizaban, sino que construían su imagen como figuras del pasado, sin existencia real en el presente (Hopenahyn y Bello, 2001:11).

Pero no solo esta situación se presenta en los medios impresos, sino también en los medios masivos visuales, donde se hacen visibles las imágenes denigrantes de la población indígena, o, en el mejor de los casos, se folkloriza. Es hasta recientemente que empiezan a tener presencia la cultura y la lengua indígenas en los medios. Sin embargo, el estereotipo dominante pertenece justamente a la cultura dominante.

b) La política indigenista

La relación Estado-comunidades indígenas se estableció a partir de la política indigenista. Durante los años veinte se caracterizó por ser asimilacionista y durante los treinta por una serie de políticas de integración desde una perspectiva paternalista, en la cual a los indígenas se le miraba como menores de edad. Por su parte, las políticas indigenistas se determinaron desde las esferas del poder, sin consultar a la población indígena sobre su desarrollo. Estas políticas giraron básicamente sobre dos rubros: la tierra y la educación. Es hasta los años ochenta cuando se incorporaron las demandas y las necesidades de los pueblos originarios en el Plan Nacional de Desarrollo (Carmona-Lara, 1998). Hoy en día, a partir de las movilizaciones sociales; por ejemplo, a partir del levantamiento zapatista, se habla de la autodeterminación de los pueblos originarios; aun así, en los hechos, la realidad sigue siendo la misma. Tenemos el caso del proyecto hidroeléctrico en el Paso de la Reyna, en la costa oaxaqueña, donde no se toma en cuenta la opinión de la población para la construcción de obra, la cual afecta los intereses de las comunidades originarias.

Actualmente, las políticas encaminadas hacia las comunidades indígenas se han diversificado. No obstante, no son suficientes ni responden a cabalidad a los intereses de estas poblaciones. Para evidenciar esta afirmación abordaremos lo relacionado a la política educativa, que es el tema que nos interesa en esta ocasión.

En cuanto a la educación para las comunidades indígenas se implementó en los años veinte un modelo en donde se planteó el uso exclusivo del español para la enseñanza-aprendizaje, después

de los fracasos de este modelo se dio paso al uso de la lengua indígena previo a la enseñanza del español. El objetivo subyacente en todo momento era construir un Estado-nación con una sola lengua y una sola cultura. Es hasta los años sesenta cuando se empieza a plantear una política de reclutamiento de personal de las propias comunidades indígenas para desempeñarse como docentes en sus propias regiones. Actualmente se tiene un modelo intercultural bilingüe, que tiene sus antecedentes en 1992, a partir de la modificación del 4º informe constitucional, y posteriormente con la creación de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe en el año 2001, con el que se busca una educación más igualitaria, de respeto a la diversidad y pertinente a las características de los grupos originarios. A pesar de ello, las críticas están dirigidas a la pertinencia de este modelo y al por qué solo está dirigido a las comunidades indígenas, ya que toda la sociedad requiere una educación con un enfoque intercultural para vivir y convivir en la diversidad.

c) Legislación

En términos de legislación se reconocen los derechos individuales: el derecho a la vida, a la salud, a la libertad de expresión, etc., tanto en la Constitución Política Mexicana como en la Declaración de los Derechos Humanos y en otros organismos internacionales como la Organización Internacional del Trabajo (OIT). Tenemos así la modificación al artículo 4º. Constitucional en 1992, en el que se reconoce que: "La nación mexicana tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas". Y se agrega: "La Ley protegerá y promoverá el desarrollo de sus lenguas, culturas, usos, costumbres, recursos y formas específicas de organización social (...)" (Diario Oficial de la Federación, 1992:5). Aunado a esto, tenemos para el caso de Oaxaca lo siguiente:

(...) el Estado reconoce a los pueblos y comunidades indígenas sus formas de organización social, política y de gobierno, sus sistemas normativos internos, la jurisdicción que tendrán en sus territorios, el acceso a los recursos naturales de sus tierras y territorios. Su participación en el quehacer educativo y en los planes y programas de desarrollo(...)" (Constitución Política de Oaxaca de 1990, con adiciones constitucionales de 1995, Art.16).

En este marco se establece la Ley General de Educación en el estado de Oaxaca. En su artículo 7° se aclara lo siguiente:

Es obligación del estado impartir educación bilingüe e intercultural a todos los pueblos indígenas, con planes y programas de estudio que integren conocimientos, tecnologías y sistemas de valores correspondientes a las culturas de la entidad. Esta enseñanza deberá impartirse en su lengua materna y en español como segunda lengua. Para la demás población se incorporarán los planes y programas de estudio contenidos, de las culturas étnicas de la región y la entidad (Ley Estatal de Educación Pública de Oaxaca, Decreto No. 296. Ley Estatal de Educación, 1995).

Sin embargo, se sigue dando un trato diferenciado a la población indígena, en términos de una educación con pertinencia y calidad para las comunidades indígenas, la ausencia de la lengua originaria en las aulas. Por ejemplo, para los encarcelados el procesamiento es más largo por el hecho de no hablar la lengua franca.

En lo que se refiere a los derechos colectivos (Kymlinka, 1996) hace falta mucho por hacer: demandar una educación desde los intereses de las comunidades originarias, maestros, contenidos, etc.; hacer efectiva la autodeterminación de los pueblos para definir proyectos que realmente respondan a sus intereses y no proyectos supranacionales (como presas hidroeléctricas); mantener la identidad como grupo; la protección de sus territorios, etc. Si bien es cierto, que hay dos elementos que resaltar, los ejidos y la propiedad comunal como derechos colectivos, con la modificación al informe 27 constitucional de 1992 se trastoca este derecho.

Discriminación social

Como hemos mencionado más arriba, la discriminación social impacta fuertemente a la sociedad en general, pero en particular a la población indígena. Así tenemos que la sociedad nacional, hegemónica, dominante, que discrimina a la sociedad indígena por su lengua, por su cultura, por su forma de vestir, etc. Algunas preguntas generales son: ¿qué hacer para revertir esta situación?, ¿qué papel debe jugar la educación?, ¿qué papel deben jugar los medios masivos de comunicación en este proceso?, ¿qué papel deben jugar las

mismas comunidades, para dar lugar a sociedades más justas, más democráticas, que sepan reconocer y vivir en la diversidad?

Desafortunadamente la discriminación no solo se presenta en el nivel mencionado, sino también se manifiesta de una etnia a otra, de un pueblo a otro, de la misma etnia y dentro de la misma comunidad ya sea por la religión, la situación económica, etc.

Discriminación en el aula

El enfoque etnográfico nos puede ayudar teórica y metodológicamente para dar cuenta de lo que ocurre en el aula en términos de discriminación a partir de las interacciones que se dan en ella. Aquí podemos mencionar dos aspectos relevantes que pueden dar cuenta de cómo se vive este fenómeno en el aula: por un lado, las formas sutiles utilizadas durante el proceso de interacción, como trato diferenciado, ubicación dentro del aula, carga de trabajo, mayores o menores oportunidades de participación, y también formas más explícitas, como prohibir que se hable la lengua indígena.

Algunos autores (Díaz-Aguado y Andrés, 1994) han mencionado que existen tres líneas de investigación que nos pueden ayudar a entender esta problemática: por un lado, las expectativas que tienen los maestros de sus alumnos, el currículum oculto y la presencia de minorías lingüísticas y culturales dentro del aula. En este sentido, es importante señalar que la calidad de la educación depende de las interrelaciones personales que se establezcan en el aula: cuando estas son adecuadas, hay apoyo y motivación en el aprendizaje; cuando son en sentido contrario, afectan el proceso de aprendizaje (Ruiz, 2007).

En cuanto al trato que el docente brinda a los alumnos, Díaz-Aguado y Andrés dicen:

La cualidad de la interacción que el profesor mantiene en clase con los alumnos de altas y bajas expectativas parece diferir fundamentalmente en: la atención que les presta, la dificultad de las preguntas que les dirige, el tiempo que les deja para responder y la adecuación del refuerzo que les proporciona (Díaz-Aguado, 1994).

En cuanto a la ubicación de los estudiantes en el aula, las mismas autoras dicen:

Los profesores discriminatorios suelen colocar en las zonas de atención preferente a los alumnos "brillantes" y en zonas marginales a los alumnos de bajas expectativas (Rist, 1971; Díaz-Aguado, Baraja y Royo, 1996), con lo cual favorece[n] la atención y participación de aquellos y dificulta[n] la de estos. (Díaz-Aguado, 2003: 43).

Pero tenemos casos en los que los profesores con la idea de no discriminar a los estudiantes, en el entendido de que todos son iguales y que no hay diferencia entre ellos, suelen caer en lo que Jordan (citado en Díaz-Aguado, 2003) ha denominado la "ilusión del trato igualitario", esto es en una forma de no mostrar desconocimiento de cómo darle tratamiento a un grupo heterogéneo.

Como se puede ver, la discriminación que se presenta a nivel micro, a nivel de las interacciones, afecta el proceso de aprendizaje, la actitud y la participación de los alumnos; por lo tanto, es necesario hacerla visible para mejorar las relaciones que se presentan en el aula, beneficiando a los estudiantes.

MARCO DEL PROGRAMA DE APOYO A ESTUDIANTES INDÍGENAS

El crecimiento de la matrícula en el nivel superior en México ha ido en aumento, por ejemplo, en 1960 un total de 28,100 estudiantes que cursaban este nivel pasó a 2,322,800 para el año 2000, según la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2006: 43). En el último periodo evaluado del ciclo 2004-2005, se estimó por la asociación que la matrícula de educación superior se había situado en 2,431,800 estudiantes, lo que representaba un aumento del 4.4 % con respecto al ciclo anterior. Esta tendencia sostenida en el aumento de matrícula permitió mirar qué estaba sucediendo con los grupos indígenas y con las mujeres, ya que representan una población importante en el país. Es en este marco de revisión cuantitativa que cobra algunos matices la educación superior, en cuanto a la atención con grupos que históricamente han sido invisibilizados en este nivel educativo, y es en los

grupos étnicos en los cuales nos situamos para comentar más ampliamente respecto al asunto.

México es un país extremadamente plural en cuanto a la población con la que cuenta. A lo largo de la República Mexicana se extienden un gran número de etnias asentadas en los distintos estados. En el xii Censo General de Población y Vivienda 2000, se registraron 85 lenguas indígenas, algunas de las cuales pueden agruparse por su afinidad y son indicativas de cada etnia; también arrojó que existen 15.7 millones de personas que se consideran indígenas, de los cuales 6.6 millones son hablantes de lengua indígena y 9.1 millones no hablan lengua indígena: en total, 400 mil de los hablantes de lengua indígena no se consideran indígenas (INEGI, 2000).

En este sentido, en el aspecto educativo, se había señalado que en México la matrícula iba en aumento, pero no así la de los grupos étnicos y de la población en general, ya que de 100 jóvenes en edad de estudiar, solo 23 lograban ingresar al sistema de educación superior. Esto ubicaba a México en una situación de desventaja en América Latina: mientras que México presentaba tasas de cobertura del 23%, países similares en desarrollo como Argentina, Chile y Uruguay, por ejemplo, reportaban, en 1999, tasas de cobertura del 36%, 29%, 28%, respectivamente (ANUIES: 2006;44).

En el análisis que se hace del Programa para la Modernización Educativa 1989-2004 (PME) y el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 (PDE) se señala según la ANUIES que:

El acelerado crecimiento de la década de los setenta redundó en un deterioro de la calidad de la educación. Este crecimiento representó un logro en materia de cobertura educativa, pero rebasó la capacidad de respuesta de muchas instituciones por la rapidez del proceso: este análisis implicó nuevas acciones para acercar la educación superior a todas y todos aquellos que estuvieran en condiciones de cursarla. Como respuesta se impulsaron políticas que permitieran un crecimiento de la educación superior (Flores-Crespo y Barrón, 2006: 44).

Otro análisis que deriva del crecimiento de matrícula en el nivel superior es el relacionado al acceso por entidad federativa, en el cual estados como Nuevo León, Tamaulipas, Nayarit y el Distrito

Federal registran tasas de cobertura mayores al 25%, mientras que otras entidades presentan una matrícula de cobertura de 15%, destacan entre ellas Hidalgo, Estado de México, Veracruz, Oaxaca, Michoacán, Guanajuato, entre otras. Esta relación de cobertura en términos regionales, según la ANUIES, se sitúa en las condiciones sociales y económicas que enfrentan los estados. Debido a esto se presenta la disparidad en las formas de atención, ya que, según Paula Louzano, en el sistema educativo las desigualdades se encuentran relacionadas frecuentemente a factores que se relacionan con el género, edad, raza, etnicidad, geografía y clases sociales (Louzano, 2001 citado por Flores-Crespo y Barrón, 2006:45), lo cual daba como consecuencia en el mapa mexicano una disparidad en las formas de acceso a la educación y representaba una heterogeneidad en la calidad otorgada para el nivel superior.

Otro análisis que se realizó fue el de relacionar tasas de cobertura y población indígena en algunos estados de la República Mexicana, encontrándose que Oaxaca representaba la mayor población indígena en el país y era la entidad que menos cobertura presentaba en términos porcentuales. Por ello, de este análisis presentado por la ANUIES se propusieron algunas estrategias que se encaminaban a la diversificación de la educación en el nivel superior como promotora de equidad, y es entonces cuando surgen las Universidades Tecnológicas (UT) en 1991, como parte de las acciones que darían paso a la diversificación y expansión de los servicios educativos, algunos de los propósitos que se plantearon eran:

- Ofrecer estudios de nivel posbachillerato con mayores oportunidades de empleo y con una menor inversión educativa pública y familiar, y
- Contribuir a lograr un mejor equilibrio del sistema educativo abriendo opciones que diversifiquen cualitativa y cuantitativamente la oferta de estudios superiores (SEP, 1991:14, citado en Flores y Barrón, 2006: 47).

Otro caso también fue el de las universidades politécnicas, ya que de acuerdo con la SEP, con el desarrollo de este subsistema se avanza en el “logro de la equidad educativa”, pues estas universidades contribuyen a “ampliar la oferta en zonas y regiones con bajas tasas de cobertura, además establecen esquemas para incre-

mentar las posibilidades de acceso, movilidad, permanencia y terminación satisfactoria de sus estudiantes” (SEP, 2003, citado en Flores y Barrón, 2006: 49).

Al igual que la creación de las otras universidades, en el año 2006, como parte de las políticas que atienden a la población indígena, se crean las universidades interculturales, las cuales tienen como propósito principal ampliar la oferta de educación universitaria a las zonas pobladas mayoritariamente por indígenas, aunque toda la población estudiantil de diferentes grupos étnicos podría tener acceso, por eso le llamaron “interculturales”. En este sentido, se dijo que:

las nuevas instituciones educativas diseñadas a partir de los principios del enfoque intercultural contribuirán al rescate y a la difusión de expresiones culturales diversas y trabajarían por establecer estrechos vínculos de comunicación directa entre las culturas ancestrales con el mundo moderno. Esto contribuirá a que los pueblos indígenas establezcan –en una relación paritaria– vínculos de colaboración y contribución al conocimiento científico que, a través de una visión crítica y creativa, facilite la generación de propuestas de desarrollo adecuadas a su cultura, tradiciones, expectativas e intereses, y a que se mantengan en contacto dinámico con otras culturas del mundo (Red de Universidades Interculturales, 2011).

Otra acción implementada básicamente hacia la población indígena fue la creación del Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior, creado en 2001 por la ANUIES con siete objetivos específicos:

1. Incrementar la presencia de los estudiantes indígenas en la matrícula de las instituciones de educación superior.
2. Ampliar las posibilidades de buen desempeño académico de los estudiantes indígenas en el nivel licenciatura y propiciar su acceso a estudios de posgrado.
3. Garantizar su permanencia e incrementar y mejorar las tasas de eficiencia terminal.

4. Propiciar cambios en las políticas institucionales y en la comunidad para garantizar la igualdad de oportunidades de los indígenas.
5. Reforzar en la comunidad universitaria el reconocimiento y respeto por la diversidad cultural.
6. Vincular a los estudiantes indígenas con las comunidades, a través de programas de servicio social y difusión de la cultura.
7. Fomentar proyectos de investigación en torno a la problemática indígena.

Generar una estrategia de acción afirmativa en la educación de nivel superior, orientada hacia una población tradicionalmente marginada como es la de origen indígena, fue el propósito del Programa de Apoyo para Estudiantes Indígenas en instituciones de Educación Superior, impulsado por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y la Fundación Ford.

Para la Fundación Ford, el Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas forma parte del *Pathways to Higher Education*, un programa de cobertura mundial dirigido a estudiantes provenientes de grupos sociales marginados, como la raza negra en el caso del Brasil, el origen campesino en Asia o indígenas para el caso de América Latina. Según los países y sus condiciones, se ha trabajado en la construcción de programas que alienten la inclusión de personas y grupos que históricamente han sido excluidos de la educación superior. De allí nuestro interés por estudiar la forma como ha operado en la UABJO, analizando sus alcances.

Unidad de Atención Académica a Estudiantes Indígenas de Oaxaca

Antes de adentrarnos en la Unidad de Atención Académica a Estudiantes Indígenas, queremos hacer un paréntesis para señalar que en el contexto de las políticas educativas que se implementan por parte de las instituciones educativas, para nosotros era interesante observar cómo se desarrollaban las relaciones y los apoyos para el impulso de las mismas, ya que por el corte del estudio se consideró de vital importancia.

El estudio que presentamos lo dividimos en dos grandes fases en el proceso de la investigación: la primera estuvo enfocada en la revisión de la literatura y sobre todo en la reconstrucción histórica de cómo llega a la UABJO esta unidad. Se hizo una revisión de las diversas convocatorias se habían presentado para implementarla, además de que se buscó información sobre la base de datos institucional con población indígena; la segunda fase se caracterizó por el trabajo de campo con grupos focales, entrevistas a estudiantes y autoridades que componen a la unidad, y se realizaron observaciones en los diferentes espacios en los que conviven los estudiantes indígenas en la universidad. Con esta información presentamos el siguiente análisis que, como señalábamos líneas arriba, lo circunscribimos en un enfoque de discriminación desde la forma en que se puede percibir la violencia por parte de las instituciones.

Desde que inició formalmente el programa a nivel nacional en el 2002, se invitó a participar a 37 instituciones de educación superior dentro de las que se encontraba la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca (UABJO), pero según los datos de la ANUIES solo respondieron trece y se seleccionaron seis, las cuales fueron la Universidad Tecnológica de Tula-Tepeji, la Universidad Pedagógica Nacional, la Universidad Autónoma del Estado de México, la Universidad Autónoma Chapingo, la Universidad Veracruzana y el Instituto Tecnológico de Tuxtla Gutiérrez. Es sorprendente ver cómo en los datos analizados por la ANUIES, Oaxaca que ocupaba el primer lugar en tener población indígena no haya sido una de las primeras en generar una oportunidad para los jóvenes indígenas, y no porque no pasara su propuesta, sino de acuerdo a nuestra investigación, no respondió a la invitación realizada, según el actual director de la unidad en la UABJO.

Es hasta la tercera convocatoria que la UABJO logra ingresar al programa en el año 2007, período del rector c.p.c. Francisco Martínez Neri, quien inauguró las oficinas de la Unidad de Atención Académica a Estudiantes Indígenas. En ese entonces el rector señaló la necesidad de tomar conciencia de la gran responsabilidad que se tiene con los jóvenes indígenas oaxaqueños y manifestó lo siguiente: “Necesitamos apoyarlos para que concluyan su preparación profesional y no regresen a sus comunidades con aspiraciones truncadas”.

El área de Atención a Estudiantes Indígenas se ubicaba en ese entonces en las oficinas de la Secretaría Académica de la antigua rectoría. Fue puesta en funcionamiento luego de llevarse a cabo una ceremonia llena de colorido, bailes regionales y gastronomía oaxaqueña. Al año de su funcionamiento, fue trasladada a la planta baja de la biblioteca “Benito Juárez” de Ciudad Universitaria (Fotografía 1), en la cual se encuentra funcionando actualmente y cuenta con mayor espacio para el desarrollo de actividades.

Fotografía 1. Vista de la Unidad



Fotografía: Arturo Ruiz López

Cabe señalar que durante los primeros años de la unidad, se sentaron las bases para su impulso. Los objetivos que se trazaron fueron tres básicamente: a) incrementar el ingreso y la permanencia de la población indígena en la universidad; b) promover la interculturalidad, y c) desarrollar programas de tutorías para los estudiantes. Respecto a los dos primeros objetivos, se puede decir que se cubrieron al cien por ciento en sus primeros años. Se realizaron cada fin de mes exposiciones culturales, en las cuales cada cultura presentaba sus aportaciones gastronómicas y su indumentaria principalmente, lo cual permitía la convivencia entre los jóvenes de diferentes culturas que interactuaban en esos espacios. Asimismo, el hecho de que gran parte de los estudiantes se encon-

traran en la casa del estudiante, permitía crear un colectivo más sólido y evitar la deserción escolar.

Respecto al tercer objetivo, que consistía en las tutorías se presentó un problema, mismo que continúa siendo su talón de Aquiles, porque no se ha podido dar un seguimiento efectivo a los estudiantes. Sin embargo, la unidad ha implementado estrategias como son los cursos preventivos, correctivos y extracurriculares que tienen como objetivo ayudar a los educandos con las asignaturas que más se les dificultan. En este semestre, septiembre 2011-febrero 2012, se solicitaron 12 cursos por parte de los estudiantes, dentro de los cuales se destacan inglés para principiantes, intermedios y avanzados; cursos de algunos programas computacionales que más se les dificultan, según las carreras que cursan, y anatomía dental, entre otros que se están desarrollando. Solo hubo un curso que se canceló por no responder a las expectativas de los estudiantes, este fue el de docencia en enfermería, ya que los jóvenes pensaron que era para aprender a inyectar, y realizar algunas prácticas relacionadas con la licenciatura y no era ese el enfoque.

La unidad en su periodo de existencia ha tenido dos directores: la primera fue la Dra. Hía Márquez Coronado, quien impulsó las actividades culturales de cada mes y coadyuvó a relacionar alumnos de diferentes licenciaturas; el segundo director fue el Lic. Abel Luna, quien fue alumno de la universidad y estuvo viviendo en la Casa del Estudiante en el periodo de la pasada administración de la unidad. Su administración comienza en el año 2008. Él señala que se encontraban inscritos 60 estudiantes cuando ingresó a la unidad, aunque en la universidad el número de estudiantes indígenas era mayor.

Al semestre febrero-agosto del 2011, la matrícula de población indígena en la UABJO por género se encontraba compuesta por 1055 hombres y 1069 mujeres, con un total de 2124 alumnos inscritos, según el área de transparencia. Mientras que la Unidad de Atención a Estudiantes Indígenas tenía registrada una población de 223 hombres y 293 mujeres, los cuales hacen un total de 516 alumnos atendidos. La unidad atiende solamente al 24.29 % de la población estudiantil indígena que ingresa a la universidad.

En una entrevista realizada al Lic. Abel, este señala que estas cifras siempre se han manifestado en la universidad. Esto se puede relacionar a dos factores: el primero es debido a la falta de ads-

cripción e identificación que conlleva a la falta de interés por parte de los estudiantes para acercarse y darse de alta en la unidad para recibir el apoyo, y la otra está relacionada con la falta de difusión de la unidad.

De acuerdo con las entrevistas realizadas, la que se privilegia según los estudiantes es la falta de difusión, ya que según testimonio de los alumnos, los que han entrado es porque han tenido un contacto cercano con algún miembro de la unidad, que al enterarse de su condición económica y étnica los invitan a sumarse al grupo. En este sentido, un alumno señalaba:

Yo ya estaba a punto de dejar la escuela, pues se me hacía muy cansado viajar diario, estudiar y gastaba mucho, además que no podía realizar trabajos en equipo y un día me encontré a una compañera y le comenté y ella me ayudó. Por eso yo estoy aquí. Así ahora yo cuando me encuentro con alguien le digo e invito para que venga a estar con nosotros y podamos seguir adelante, sobre todo con los de mi comunidad.

La entrevista anterior se realizó en la Casa del Estudiante Indígena el 12 de septiembre de 2011, en Oaxaca. En este orden de ideas, ha sido a través de la Casa del Estudiante Indígena donde los alumnos han logrado combatir las principales causas que enfrentan por sus diferencias étnicas, además de la precaria situación económica, la deficiente preparación académica, el aislamiento, compartir trabajo y estudio, las bajas aspiraciones y, sobre todo, el racismo, que algunos estudios realizados por Mac and Ghaiill, en 1995 en Inglaterra, y por Wrigth, en Estados Unidos en el mismo año, coincidían en señalar.

Lo señalado tanto por el director, como por el testimonio del alumno con el cual varios coinciden, es la falta de difusión acerca de los servicios que presta la unidad, por lo que quedaría la duda y nos preguntamos: ¿es esto una forma de violencia hacia los estudiantes?, ¿por qué no se difunden los servicios que se prestan?, ¿es una omisión de quiénes ocupan los puestos de autoridad?, ¿cuáles son los elementos que intervienen para que este programa no se dé a conocer en la UABJO?, entre otras que pueden estar relacionadas a una forma de discriminación institucional, como se señala más arriba.

Ahora bien, la Casa del Estudiante Indígena se fundó en 1998 por un grupo de estudiantes activos, en los cuales el liderazgo aflo- raba, pero en el trayecto se encontraron con que habían dos grupos: los que tenían reglas y los que querían la casa para hacer sus grupos de diversión. Llegó un momento en el que se dispersaron, por lo que algunos decidieron reorientar el proyecto y fundarla. Estos liderazgos de los jóvenes han marcado la dinámica de los grupos étnicos en la universidad. Sin embargo, hoy se encuentra el proyecto en crisis y eso de alguna manera entorpece el funcionamiento.

Fotografía 2. La casa universitaria



Fotografía: Arturo Ruiz López

Según los estudiantes, el inmueble les ha servido para estar en comunidad, ayudarse y orientarse en las formas como deben de transitar por la institución superior, aunque ellos niegan que exista una discriminación en la mayoría de las entrevistas. Siempre terminan señalando que sufrieron cuando estaban en el nivel bachillerato, aun cuando algunos cursaron el nivel medio superior en las preparatorias de la misma universidad. Este hecho que se presenta debe de analizarse con mayor detenimiento, pues como se señalaba en el primer apartado del trabajo, las formas de violencia han cambiado y no son las mismas que se presentan desde hace veinte

o treinta años a las de la actualidad. Existen formas veladas y de invisibilidad que son producto de la discriminación, concepto que hemos acuñado en este trabajo y que en el tercer apartado del trabajo retomaremos más profundamente.

La Casa del Estudiante Indígena funciona con apoyo de la universidad y de los mismos estudiantes, quienes van buscando sustento a través de distintas organizaciones o personas conocidas que creen que puedan apoyarlos con los gastos. De igual forma, los muebles con los que cuentan, en palabras de ellos, muchos son donados. Viven en la casa alrededor de 55 personas, los cuales dan un aporte mensual de 500 pesos aproximadamente, con los cuales se cubren las cuotas de alimentación, luz y agua. Están acomodados en cuartos de cinco personas, divididos entre hombres y mujeres. La casa con la que cuentan es rentada, debido a que dependiendo de la cantidad de estudiantes que lleguen a solicitar su ingreso a la casa, se buscará un inmueble más apto. Aunque existen hoy en día solicitudes para ingresar no se tienen los espacios, lo cual ha provocado que varios alumnos se encuentren en lista de espera, sobre todo en este último semestre.

La creación de la Casa Universitaria Indígena permite que los estudiantes se relacionen de una manera más libre y amena. Todos los entrevistados mencionaron que la convivencia que llevan en la casa les agrada mucho, debido también a que varios estudiantes estuvieron rentando solos antes de llegar a la casa, por lo que al estar en esta sintieron el apoyo de sus demás compañeros y se sintieron acompañados. La dinámica que se lleva dentro de la casa permite que los habitantes se presten dinero y se apoyen moralmente.

Sus inquilinos son estudiantes provenientes de las distintas poblaciones del estado de Oaxaca. Hay una gran diversidad de etnias conviviendo. Trece grupos étnicos se encuentran presentes en este espacio. Los jóvenes opinan que aunque provienen de distintas partes y sus lenguas son diferentes, existe una identidad por parte de ellos como comunidad indígena, lo cual coloca a la casa como aquella generadora de relaciones interculturales en los ámbitos de la vida cotidiana de los alumnos universitarios, compartiendo un fin común: concluir sus estudios de nivel superior.

Por otra parte, como una estrategia de sobrevivencia de la Casa del Estudiante Indígena los estudiantes decidieron formarse como asociación civil en el 2007. El objetivo fue buscar financiamiento,

mismo que hasta hace unos meses se logró a través de la CDI, por medio del financiamiento para albergues escolares, otorgándose 25 becas a estudiantes. La universidad apoya con el 35% de la renta y el resto es la aportación mensual de los estudiantes. Cabe señalar que entre vivienda y manutención el estudiante indígena gasta en promedio \$600.00 al mes.

Los problemas mayores que enfrentan los estudiantes indígenas de la UABJO están relacionados con los aspectos económico, social y lingüístico. Por su parte, el director de la institución opina lo siguiente: “ellos hacen sus cuentas mal y, cuando ya están aquí, los números no salen, y carecen de un tejido social en el que puedan ellos apoyarse, sobre todo cuando vienen solos”. Algunos jóvenes en lo que encuentran cuarto se quedan en la central camionera, porque ya no les alcanza el dinero y eso es una condición de mala administración del presupuesto. Por eso, para el 2011 existe una campaña para visitar 60 comunidades que cuenten con bachillerato por parte de los estudiantes de la casa. El objetivo de esto es difundir los apoyos, las becas y la Casa del Estudiante Indígena Universitario.

Para cerrar este apartado, solo queremos hacer alusión a que durante los cuatro años de funcionamiento que lleva la unidad, se ha avanzado poco, pues en el 2008 se acabó el financiamiento de la fundación Ford, por lo que operó con pocos recursos, siendo subsidiada principalmente en papelería y gastos administrativos por la universidad. Sin embargo, en este año se logró un apoyo por parte de la ANUIES y del Banco Mundial (BM) para seguir operando.

Otro logro que se ha tenido es el ingreso de más alumnos indígenas a la universidad, mismos que se han impulsado desde los cursos y orientación que se proporcionan a los estudiantes en los bachilleratos, Por otra parte, las acciones afirmativas que se otorgan por la beca PRONABES, han dado como resultado que cada día se afilien más alumnos indígenas a la unidad, lo cual podría cuestionarse y hablar de identidades que se desplazan por propios intereses, es decir, juegan roles de acuerdo a lo que les pueda favorecer, pues una característica de la unidad es que no necesariamente se tiene que hablar una lengua indígena, sino solo adscribirse como indígena o formar parte de un grupo étnico de Oaxaca.

El mayor problema que se ha enfrentado es la falta de institucionalización, pues cualquier rector podría hacer desaparecer la unidad y por eso no lograron avanzar en estos años. Si esto lo traducimos a lo que representa la discriminación, esa falta de apoyo y esa falta de institucionalización son un componente fundamental en los que se puede observar cómo la política universitaria no brinda a los estudiantes indígenas la cobertura requerida y los apoyos necesarios.

LA DISCRIMINACIÓN COMO FORMA DE VIOLENCIA EN LOS UNIVERSITARIOS

A la luz de las definiciones vertidas más arriba y el contexto en el cual se desarrolla la unidad, analicemos lo que sucede con los jóvenes indígenas en los espacios universitarios. En primer lugar, es necesario enfatizar que los estudiantes universitarios indígenas reconocen la existencia de diferentes tipos de violencia hacia ellos: “como bien sabemos, la violencia está en distintos campos: violencia física, emocional y psicológica” (S. B. C., entrevista personal, 12 de septiembre de 2011).

Cuando los estudiantes llegan de sus comunidades hacia la ciudad, han percibido que los habitantes urbanos los reciben con cierto grado de discriminación. Así, a “las personas provenientes de pueblos indígenas muchas veces nos discriminan por el dialecto o por la forma de vestir” (P. H. H., entrevista personal, 12 de septiembre de 2011).

De acuerdo con los testimonios de los jóvenes indígenas, esta apreciación no se puede generalizar para todos los habitantes de la ciudad, ya que algunas personas reconocen que varios indígenas han tenido un papel importante en la historia de México, como por ejemplo: “Benito Juárez, Porfirio Díaz, Vasconcelos quienes han sido ilustres oaxaqueños que han salido adelante y han puesto en alto el nombre de nuestro estado” (A. S. L., entrevista personal, 12 de septiembre de 2011).

En este sentido, los jóvenes consideran que la violencia es ejercida por una parte de la población de quienes han recibido maltrato, aunque también reconocen que sí hay quienes los respetan y los valoran: “puede decirse que hay una mitad y mitad porque hay gente que piensa que los indígenas no saben o no pueden y la otra

mitad de personas dice que los indígenas sí pueden y es ahí donde está la dicotomía entre las formas de pensar”(A. S. L., entrevista personal, 12 de septiembre de 2011).

Por otra parte, en la escuela los jóvenes indígenas han percibido una forma de violencia y discriminación. Un estudiante comenta que en una clase, cursando el bachillerato, en la materia de historia, un compañero le dijo: “Tú no deberías estar aquí, porque los indígenas deben estar en el campo trabajando. Ellos no tienen por qué estudiar”. El joven que recibió la agresión piensa que este tipo de actitudes tienen su origen en la ignorancia. Sobre la situación narrada él sostiene lo siguiente: “Pobre chavo. No sabe lo que está diciendo. No sabe de dónde trasciende su familia, todo lo que es histórico en él”(A. S. L., entrevista personal, 12 de septiembre de 2011). Este señalamiento que realiza el alumno justificando la actitud del otro, nos lleva a relacionar lo que señalábamos en el apartado primero del artículo, en el cual se alude a que por la ignorancia existen formas discriminatorias que se van reproduciendo, pero al mismo tiempo, el hecho de apuntar que los indígenas se articulan al campo es una construcción detrás de sus reflexiones que valdría la pena indagar en dónde se construyó dicho conocimiento: la respuesta está en los libros de texto, ya que en ellos el indígena figura muy poco.

Además de este tipo de violencia entre pares, también encontramos ciertas formas de discriminación desde los profesores universitarios hacia sus estudiantes. Al respecto, una alumna comenta su experiencia mientras se encontraba en el salón de clases:

Cuando apenas llegué a la universidad, una compañera pasó a exponer y como no podía explicar. El profesor le dijo que se civilizara, que no le entendía lo que estaba hablando, porque nosotros traemos el tono de nuestro dialecto. Entonces la regañó y le dijo que debería aprender más el español(M. M. L., entrevista personal, 29 de septiembre de 2011).

En este caso también resalta la falta de estrategias didácticas que incluyan a los estudiantes indígenas en un espacio multicultural. La misma estudiante continúa su relato:

(...) el profesor era bien presumido, bien creído. No nos explicaba bien, piensa que todos tienen la misma formación que él o

que saben lo mismo que él, que ya sabemos palabras más técnicas, pero no, porque si está enseñando es porque él sabe (M. M. L., entrevista personal, 29 de septiembre de 2011).

Las formas de comunicación oral excluyen a los estudiantes indígenas, que también observan elementos discriminatorios desde la comunicación escrita; en este sentido, un alumno nos comparte lo siguiente:

(...) aunque todos hablemos español, no dominamos bien las reglas gramaticales, porque es como cuando hablas otro idioma, es diferente a tu lengua materna, se complica un poco, bueno. Creo que al menos es parte de esa educación tradicional (A. S. L., entrevista personal, 12 de septiembre de 2011).

Algo que tiene que quedar claro es el hecho de que no se trata de dejar pasar todo, o porque es indígena, por lo tanto no hay que exigirle, por el contrario, habría que manifestarle que tiene la capacidad como cualquier otra persona para poder desempeñarse en el ámbito académico universitario.

En cuanto a los espacios administrativos, específicamente en la Unidad de Atención Académica a Estudiantes Indígenas de Oaxaca, el trato que reciben los estudiantes indígenas es de respeto y de apoyo, así como lo manifiesta una alumna:

(...) estamos inscritas en la Unidad de Atención Académica a Estudiantes Indígenas, ahí en el sótano de la Biblioteca Central, y pues ahí nos informan de todo, por ejemplo, de las becas, de los cursos y de la bolsa de trabajo (G. G. M., entrevista personal, 29 de septiembre de 2011).

En lo referente a los apoyos que reciben los estudiantes, algunos de ellos son beneficiarios por su pertenencia étnica, por ejemplo, un alumno comenta lo siguiente:

En mi escuela me dieron beca de alimentos, no tanto por el promedio porque yo tengo promedio de 8, sino porque hablo una lengua, porque soy un indígena. Entonces me dieron un poco más, porque yo expliqué que soy de una comunidad, eso

me abrió más el campo (A. S. L., entrevista personal, 12 de septiembre de 2011).

Por otra parte, algunos jóvenes indígenas reconocen no haber sido víctimas de la discriminación. Sin embargo, toman distancia de sus compañeros, como estrategia para no sufrir agresiones. Una manera de hacerlo consiste en no adentrarse en las relaciones personales, principalmente entre compañeros de origen urbano: “yo casi no doy muchos detalles míos, para no entrar en chismes o cosas que puedan pasar”(I. R. L., entrevista personal, 12 de septiembre de 2011). Esta forma de aislamiento social es una forma de autodefensa, les permite no verse vulnerables, pero al mismo tiempo les resta posibilidades de socialización; es una forma de auto-marginación que consideramos es producto de un proceso histórico más amplio y complejo, procesos históricos de exclusión y marginación de la que han sido víctimas los grupos indígenas, y que se siguen reproduciendo socialmente en el siglo xxi.

Otra de las estrategias que siguen los estudiantes indígenas es la de integrarse en grupos de paisanos tanto en el ámbito escolar como fuera de la universidad. De esta manera, es común ver en los salones de clases a grupos de amigos provenientes de grupos indígenas:

(...) yo conozco compañeros que son de la región mixteca, de los mixes y de la costa, entonces convivimos bien, no hay ningún problema entre nosotros, yo en mi salón me explayo, a veces estoy hablando zapoteco, porque también hay otra compañera de la Sierra Norte, ella no lo habla pero al menos le entiende, entonces, yo a veces me estoy explayando ahí en el salón, y sí, a veces en ocasiones me dicen: es que tú te la pasas hablando en zapoteco y no te entendemos (A. S. L., entrevista personal, 12 de septiembre de 2011).

Fuera de la universidad, encontramos alumnos que viven en la Casa del Estudiante Indígena y se nota un ambiente de solidaridad y compañerismo:

(...) aquí todo está tranquilo, convivimos bien. No hay ningún problema entre nosotros, se siente un ambiente de respeto. Esta

mezcla cultural nos hace unirnos y buscar un objetivo común para todos. Por ejemplo, nosotros aquí trabajamos en conjunto para cocinar, nos entremezclamos entre todos y nos llevamos bien y tratamos de que la gente vea que nosotros como estudiantes indígenas y como gente de comunidad podemos organizarnos aunque seamos de distintas comunidades (A. S. L., entrevista personal, 12 de septiembre de 2011).

Es importante mencionar que los alumnos de nuevo ingreso en la UABJO muchas veces no conocen la Casa del Estudiante Indígena y son los compañeros de otros semestres quienes informan sobre esta casa. Esta alternativa es una ventaja para los jóvenes que vienen de otras comunidades porque disponen de servicios que no tendrían si vivieran solos, además de la convivencia cotidiana que en cierta medida los motiva.

Al respecto, un estudiante nos relata:

Una amiga me dijo que había una oportunidad en la Casa del Estudiante Indígena. Fue una opción, una oportunidad para seguir, porque yo estaba en cuarto semestre y ya no quería seguir en la escuela, fue un gran apoyo(A. S. L., entrevista personal, 12 de septiembre de 2011).

Cuando los jóvenes llegan por primera vez a la Casa del Estudiante Indígena son apoyados por los demás habitantes de la casa, quienes explican el funcionamiento de esta. Están atentos a las necesidades de los nuevos inquilinos hasta que llegan a sentirse en un ambiente comunitario.

De esta manera, los estudiantes indígenas mientras asisten a la universidad se encuentran inmersos en una serie de situaciones rodeadas algunas de actitudes discriminatorias y otras de solidaridad, apoyo y compañerismo.

CONCLUSIONES PRELIMINARES

Este trabajo nos ha permitido observar empíricamente que la discriminación es un fenómeno histórico que requiere un tratamiento especial, pero que al mismo tiempo ha ido variando a lo largo de la historia, ya que actualmente podríamos señalar que se presenta de una

manera muy sutil, lo cual debería estudiarse con más detenimiento y desde una dimensión más cualitativa que permita ver los procesos e interacciones que ocurren a nivel de espacios específicos.

El hecho de pertenecer a un sector violentado históricamente ha provocado que se viva como algo cotidiano y se le otorgue un valor de naturalidad, combinada con la sutileza que ha cobrado en los últimos años, por lo que las nuevas generaciones no identifican las formas de discriminación que viven actualmente, y, si lo hacen, tratan de justificarlas.

Aunado a ello, notamos una autoexclusión para convivir con las personas que no pertenecen a su grupo social o étnico, lo que puede entenderse de dos formas: la primera relacionada a la auto-discriminación, pero que responde de alguna forma a este proceso histórico hacia la población indígena; y la segunda podría también estar relacionada con un mecanismo de defensa.

Por otro lado, la educación institucionalizada ha jugado un papel importante en esta construcción de la discriminación, ya que ha implementado modelos educativos que van en detrimento de las identidades de los grupos étnicos, pero que a su vez también han sectorizado a la educación. Un ejemplo es el modelo de interculturalidad que no se imparte en todos los contextos educativos, sino que solo se aplica a los indígenas. Cuando todos debemos participar en la construcción de una sociedad intercultural, el Estado debe hacer una buena revisión de sus políticas públicas, sobre todo en el campo educativo, para que no se genere desde este espacio la discriminación.

Como hallazgo también de la investigación, encontramos que existen en las prácticas educativas actitudes discriminatorias hacia los jóvenes indígenas por hablar una lengua diferente a la oficial y que tiene que ver con los tonos y ritmos de habla, así como en las formas de expresión escrita.

En este sentido, se sugiere que la unidad responsable de apoyar a los estudiantes indígenas implemente acciones para superar este problema que enfrentan los estudiantes en la universidad, y que es un común denominador en todos los estudiantes entrevistados.

La atención a la población indígena es insuficiente y discriminatoria porque no hay una norma que permita el buen funcionamiento de la unidad y que tenga independencia en la estructura universitaria. Asimismo, no existen los recursos económicos y

humanos suficientes para impulsar un trabajo serio que coadyuve al objetivo por la que fue creada esta instancia, que es la permanencia, el seguimiento de estudiantes y la calidad en la formación de los jóvenes indígenas.

Los estudiantes indígenas tanto en la casa universitaria como en la unidad carecen de una infraestructura adecuada para poder desarrollar sus actividades académicas, recreativas y de convivencia, que les permitan desarrollar sus capacidades intelectuales, emocionales y lúdicas.

Un hallazgo importante dentro del proyecto con el cual quisiéramos cerrar el artículo es la estrategia de vincularse entre los mismos alumnos indígenas que han enfrentado una situación de violencia, generando espacios de comunalidad que rompen con el binomio victimario-víctima, porque para que exista la violencia debe existir una relación de dos. Esto implica que la violencia puede dejar de generarse siempre y cuando una parte asuma una visión crítica y constructiva, al menos en los espacios educativos.

REFERENCIAS

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2006). *Colección Biblioteca de la Educación superior*. México: ANUIES.
- Basil, B. (1993). *Clase, código y control*. Madrid: Morata.
- Carmona-Lara, María del Carmen. Notas para el análisis del derecho indígena: Las relaciones de interdependencia entre las comunidades indígenas y la administración pública en México. *Cuadernos del Instituto de Investigaciones Jurídicas*. 3(7). (1998, enero-abril). México DF: UNAM.
- Centro de Estudios de las Finanzas Públicas. (s.f.). Recursos propuestos para la comisión nacional para el desarrollo de los pueblos indígenas, proyecto de presupuesto de egresos de la federación 2011. *Nota informativa*. (2010, 30 de septiembre).
- Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED) (2011). Resolución por disposición: 1/2011. México, Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación, p. 36. Obtenido de

- [http://www.conapred.org.mx/userfiles/files/RPD_01_2011_Accs_VP\(2\).pdf](http://www.conapred.org.mx/userfiles/files/RPD_01_2011_Accs_VP(2).pdf), consultado el día 2 de octubre de 2011).
- Confluencia Nota del Boletín Informativo. *Ser y quehacer de la educación superior en México*. (2007, abril-mayo). 1(153).
Obtenido de <http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/confluencias/Confluencia153.pdf>
- Congreso de la Unión. (2007). *Ley Federal para Prevenir y eliminar la discriminación. Art. 4.*
- Decreto No. 296. Ley Estatal de Educación, 1995. Periódico Oficial del Estado de Oaxaca, 9 de noviembre de 1995.
- Diario Oficial de la Federación (1992). *Decreto por el que se reforma el Artículo 4o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. México, Diario Oficial de la Federación, 28 de enero de 1992.
- Díaz-Aguado, María José y Andrés, María Teresa. (1994). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo en contextos heterogéneos*. España. Obtenido de <http://www.aulainter-cultural.org/IMG/pdf/diaz-aguado.pdf>, consultada el día 25 de septiembre de 2011.
- Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española. (s.f.). Obtenido de <http://www.rae.es>
- Flores-Crespo, Pedro y Barrón, Juan Carlos. (2006). *El programa de apoyo a estudiantes indígenas ¿nivelador académico o impulsor de la interculturalidad?* ANUIES, Colección Biblioteca de la educación superior. México.
- Kymlicka, Will. (1996). *Ciudadanía multicultural. Una teoría liberal a los derechos de las minorías*. Barcelona: Paidós.
- Mac an Ghaill, Máirtín. (1995). Más allá de la norma blanca. El uso de métodos cualitativos en el estudio de la escolaridad de la juventud negra en Inglaterra. *Género, cultura y etnia en la escuela*. España: Paidós/Ministerio de Educación y Ciencia.
- Marchant, Jaime. "Ensayo sobre la discriminación y el derecho a la igualdad", Chile. **Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en instituciones de educación superior. Memorias de Experiencias.** (2001). ANUIES. Recuperado de <http://cenei.uqroo.mx/paei/paei.pdf>
- Rodríguez, Jesús. (2006). *Un marco teórico para la discriminación*. Colección Estudios. 2. México DF: CONAPRED.

- Stavenhagen, Rodolfo. (2001). El derecho de sobrevivencia: la lucha de los pueblos indígenas en América Latina contra el racismo y la discriminación, en *Reunión de Expertas sobre Racismo y Género*. Santiago de Chile, 4 y 5 de junio de 2001. Santiago de Chile, Comisión Económica para América Latina y el Caribe/ Instituto Interamericano de Derechos Humanos, en http://www.cepal.org/mujer/publicaciones/sinsigla/xml/6/6826/sobrevivencia_stavenhagen.PDF, consultada el día 30 de septiembre de 2011.
- Treviño, Ernesto (2005): *Políticas educativas de atención a la diversidad cultural Brasil, Chile, Colombia, México y Perú. 1*. Santiago, Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe OREALC; UNESCO.
- Wright, Cecile. (1995). Procesos escolares: un estudio etnográfico. *Género, cultura y etnia en la escuela*. Madrid: Paidós; Ministerio de Educación y Ciencia.

EXPRESIONES DE LA VIOLENCIA EN LA UABJO.

REPORTE DE INVESTIGACIÓN

Carlos Sorroza-Polo*

Olga J. Montes-García**

Néstor Montes-García***

Sara Montserrat Herrera-Cerqueda****

Ilse Montserrat López*****

Resumen

Este trabajo analiza las diversas situaciones de violencia que han vivido los estudiantes de la UABJO, no solo dentro de la institución sino fuera de ella, aunque se enfoca más a la desarrollada dentro de la institución y que proviene de diferentes actores: de los novios o novias, de los profesores, de los directivos, de los grupos porriles. Este tema no ha sido estudiado a pesar de la importancia que tiene y de que es, por desgracia, frecuente en el campus universitario. En el trabajo se hace una descripción sobre el abordaje teórico y metodológico que sustentó la investigación.

Palabras clave: violencia, universidad, estudiantes.

Expressions of violence in the UABJO

*Profesor-investigador de la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca, y candidato a Doctor en Economía por la UNAM. Se dedica a la siguientes líneas de investigación: educación, violencia, pobreza, desarrollo regional. Jubilado a partir de julio 2014.

**Profesora-investigadora de la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca, doctora en Antropología por la UNAM, hasta 2014 integrante del SNI, y profesora perfil PROMEP. Sus líneas de investigación son: cultura, identidad, relaciones interétnicas, educación y violencia. Jubilada a partir de octubre 2014.

***Profesor-investigador de la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca, candidato a Doctor en Sociología por la UNAM y maestro en Sociología. Sus líneas de investigación son: universidad, relaciones de poder, violencia. Jubilado a partir de noviembre de 2014.

****Se desempeña como asistente de investigación; es pasante de la licenciatura en Ciencias Sociales.

*****Se desempeña como asistente de investigación; es pasante de la licenciatura en Ciencias Sociales.

Abstract

This paper discusses the various situations of violence that have lived students at the UABJO, not only within the organization but outside it, although it focuses more on the developed within the institution and coming from different actors boyfriends or girlfriends, teachers, managers, the porriles groups. This issue has not been studied in spite of the importance and that is, unfortunately, often on campus. The paper includes a description of the theoretical and methodological approach that supported the research is done.

Keywords: violence, university, students

INTRODUCCIÓN

El siglo xx se caracterizó por estar marcado por la violencia y por nuevas formas de ejercerla. La guerra mundial implicó un cambio. La lucha no se llevó a cabo en el campo de batalla únicamente. La sociedad civil sufrió los efectos, como nunca antes en la historia de la humanidad (Hobsbawm, 1995). En este momento la tecnología estuvo al servicio de la ideología del odio, del exterminio. A esta guerra le siguieron otras más, igual o más crueles que ella. Sin embargo, las guerras no fueron las únicas expresiones de la violencia. Hay otras que no por ser menos evidentes, son menos dolorosas.

Algunas de las situaciones que enfrenta la sociedad contemporánea son el maltrato a los niños, a los ancianos, a las mujeres, a las etnias dominadas y a todo aquel que es diferente al dominante. Dichas situaciones se reproducen día a día y las nuevas generaciones aprenden no solo a vivir en la violencia, sino a ejercerla. Puede parecer que la violencia es una condición innata en el ser humano, pero aceptar lo anterior es claudicar ante ella. Pensamos que es posible enfrentarla, disminuirla, pero para ello es necesario conocer la realidad que enfrenta cada país, cada institución, cada lugar en este aspecto.

La Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca no ha sido inmune a los actos de violencia. Es común leer en los periódicos locales los enfrentamientos entre grupos diferentes de po-

ros. La toma de las instalaciones universitarias es también algo cotidiano. Pero la situación más alarmante es la violencia que vive diariamente la comunidad universitaria. En este nivel micro se expresa la violencia que vive el país y el mundo en general.

Asimismo, consideramos que la violencia es una problemática que debe enfrentarse, y para ello es necesario conocer sus diversas manifestaciones, así como la forma en que es percibida y vivida por los estudiantes. Es indispensable también, tener claro quiénes son las personas más vulnerables al momento de sufrir actos violentos. Por ello, en este documento presentamos los resultados de la investigación “La violencia en la UABJO”, desarrollada por el cuerpo académico Estudios sobre la Universidad. Partimos de la idea de que la violencia puede visualizarse y prevenirse.

METODOLOGÍA

Iniciaremos este apartado con una reflexión sobre la construcción del conocimiento. En las ciencias sociales existen diversos enfoques para generar el conocimiento. Entendemos por enfoque

Un modo determinado de construcción de conocimiento en el que confluye y/o se interrelacionan ciertas concepciones del mundo social, de sus fundamentos teóricos, de los criterios epistemológicos, metodológicos y empíricos que se ponen en juego en un proceso de investigación (Achilli, 2005:30).

El enfoque metodológico del que se partió considera que la investigación social implica una interrelación de elementos epistemológicos, teóricos y empíricos. Es decir, que implica en primer lugar, concepciones acerca de cómo se genera el conocimiento; en segundo lugar, la propuesta teórica que guía la investigación; y por último, derivado de lo anterior, la forma en que debe acercarse a la realidad, es decir, la construcción de los indicadores que permitirán conocer la realidad. En este sentido concebimos que no hay una autonomía del campo metodológico respecto al teórico.

Por ello, para poder estudiar la violencia dentro de la UABJO, tuvimos que definir primeramente qué es la violencia y si la definición abarcaría cualquier temporalidad y espacialidad, o bien, si la violencia está determinada por los dos parámetros anteriores: el

tiempo y el espacio. Decidimos que el concepto violencia, al igual que otros, debería ser concebido como histórico, es decir, determinado por el tiempo y el espacio, lo que implicó enfatizar al mundo social como complejo, contradictorio y en permanente movimiento. Esta postura requiere de una lógica de investigación en la que no se disocian las concepciones teóricas y empíricas. La definición utilizada fue pensada y analizada por el equipo de investigación desde la realidad que vivimos: la de Oaxaca, para así poder interpretar la realidad y entender el sentido de los conocimientos locales, en este caso, de los acontecimientos locales: la realidad de la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca, inserta en otras realidades: la propia del estado de Oaxaca y la del país. Para lograr ese enlace entre lo teórico y lo empírico, definimos los indicadores a utilizar, lo que llevó a determinar las técnicas de investigación.

Debido a que la investigación se ubica en una institución de educación, en donde la violencia, si es que se da, es ejercida de manera ilegal y, por lo tanto, sus manifestaciones no son abiertas, pues no se trata de una guerra, en donde el uso de la violencia se haya expuesto y se puede observar e incluso grabar, tuvimos que definir la estrategia metodológica que respondiera a esta situación. Sabemos que pudimos tomar como indicadores de la violencia dentro de la UABJO las notas periodísticas, las demandas ante el Ministerio Público. Sin embargo, consideramos que esta información es muy general, pues pocos casos se demandan ante un MP y las notas periodistas aluden a los actos masivos de violencia y las expresiones de esta van más allá de estos actos, son actos cotidianos que pasan desapercibidos para las autoridades o bien, son tan cotidianos que se han vuelto “normales”. Por ello, se han convertido en una violencia mucho más importante que la masiva, pues es imperceptible. Al respecto nos preguntamos: ¿cómo obtener la información sobre un tema tan delicado como la violencia?, ¿cómo lograr que los alumnos expusieran, si es que la han vivido, sus experiencias sin que pudieran estar en peligro por haber expresado a extraños esta situación? Consideramos que la aplicación de un cuestionario permitiría obtener la información necesaria y que protegería la integridad física de los alumnos, pues sería anónimo.

De esta manera, se aplicaron 701 cuestionarios a un número igualitario de alumnos. Las escuelas, facultades e institutos en

donde se llevó a cabo esta tarea fueron: Enfermería, Economía, Veterinaria y Zootecnia, Ciencias, Arquitectura de C.U., Derecho y Ciencias Sociales, Contaduría y Administración, Ciencias Químicas, Odontología, y el Instituto de Ciencias de la Educación.

La estrategia para la aplicación del cuestionario fue la siguiente: se informó a los directores de cada una de las escuelas, facultades e institutos de la investigación y se solicitó su apoyo para la aplicación del cuestionario. Este apoyo consistió en informar a los profesores que se llevaría a cabo esta actividad, destinar un horario y un aula para la aplicación del cuestionario, además de invitar a un determinado número de alumnos(en función del número de alumnos inscritos. Se pedía que fueran de todos los semestres y que se contemplara proporcionalmente a hombres y mujeres). El día indicado el equipo de investigadores llegó al aula o auditorio, y explicó a los alumnos la naturaleza de la investigación, su importancia y, sobre todo, que era un cuestionario anónimo, por lo tanto no corrían el riesgo de sufrir represalias por contestarlo.

Utilizamos este procedimiento y no el de una muestra aleatoria debido a la naturaleza de la investigación:

- Consideramos que el tema exigía de una respuesta voluntaria de los alumnos.
- La necesidad de contar con un clima tranquilo y respetuoso para los alumnos, así como de un espacio en donde pudieran, con confianza y comodidad, contestar las preguntas, sin tener la presión del encuestador o el temor a ser identificado.
- Siempre estuvieron presentes por lo menos uno de los investigadores, así como los asistentes de investigación, con el fin de aclarar dudas, explicar algunas cuestiones y proporcionar confianza a los alumnos.
- Consideramos que esta técnica benefició al proyecto, pues en un número considerable de casos, las respuestas fueron más allá de lo que el cuestionario preguntaba. Hay datos sobre experiencias de violencia que han vivido los alumnos. Si se hubiera optado por la aplicación del cuestionario por parte del encuestador no habiéramos contado con toda esta información, tampoco por medio de las entrevistas, ya

que son temas muy delicados que involucran la seguridad de los alumnos.

- El tiempo dedicado para contestar un cuestionario fue de aproximadamente veinte minutos.
- Esta forma de aplicar un cuestionario se inició en España, en el proyecto “Violencia de género en las universidades españolas”. El motivo de ello fue que “las personas tienen la suficiente intimidad para que sus respuestas no estén condicionadas por la presión de otros/as compañeras o sentirse observado/a por el profesorado u otras personas” (Valls-Carol 2008:13).
- El cuestionario abarcó temas que van desde las percepciones de la violencia en la ciudad de Oaxaca, el barrio, la universidad y el hogar, hasta las situaciones de violencia que han vivido como estudiantes.
- La información fue capturada y se procesó en SPSS.

UN ACERCAMIENTO AL TÉRMINO VIOLENCIA

Para nosotros la violencia es un problema complejo, relacionado con esquemas de pensamiento y comportamientos conformados por una multitud de factores. Algunos de estos provienen desde la familia, otros de los entornos barriales o comunitarios, algunos más traspasan las fronteras nacionales. La violencia tiene múltiples caras y formas de expresión. Está claro que no se distribuye de la misma forma entre los diversos grupos sociales y que su concepción está en función de variables culturales. Los costos de la violencia son tan altos que la Organización Mundial de la Salud (OMS) la considera una cuestión de salud pública. Este organismo la define “como un fenómeno sumamente difuso y complejo, cuya definición no puede tener exactitud científica, y que es una cuestión de apreciación. La noción de lo que son los comportamientos aceptables e inaceptables, o de lo que constituye un daño, está influida por la cultura y sometida a una continua revisión a medida que los valores y las normas sociales evolucionen”.(OMS 2002:4) Precisamente porque entendemos que la violencia es algo difuso y relativo, es decir, sus manifestaciones varían de acuerdo a los contextos geográficos, culturales y sociales, hemos incluido en el cuestionario que se

levantó las preguntas sobre el lugar de nacimiento, pues no todos los estudiantes provienen del medio urbano.

La violencia tiene diversas aristas y expresiones. Esto depende del sujeto que ejerza la violencia, así como de sus propósitos. Partimos de la definición de violencia como “el uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, contra otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones” (OMS, 2002: 5).

- Lo que interesa es conocer la situación de violencia que existe en el campus universitario, en particular la ejercida contra los alumnos. Por ello, de la definición anterior tomaremos la que alude al uso deliberado de la fuerza física o el poder contra otra u otras personas. La violencia, en este sentido, puede ejercerse de una persona a otra, de un grupo de personas a otro grupo de personas, es decir, de un alumno, profesor o porro contra otro alumno (a), o de un grupo de alumnos, porros o profesores contra otro grupo de alumnos. A esta violencia se le ha denominado interpersonal, la cual a su vez se divide en dos subcategorías:
 - a) La violencia intrafamiliar o de pareja: “la mayor parte de los casos se produce entre miembros de la familia o compañeros sentimentales y suele acontecer en el hogar, aunque no exclusivamente” (OMS, 2002: 6). Comprende el maltrato a los niños, la violencia contra la pareja y contra los ancianos.
 - b) La violencia comunitaria “que se produce entre individuos no relacionados entre sí y que pueden conocerse o no, acontece generalmente fuera del hogar” (OMS, 2002: 6). En este grupo se considera la violencia entre jóvenes, los actos violentos azarosos, las agresiones sexuales y las violaciones ejecutadas por extraños a las personas, la violencia que se ejerce en las escuelas, lugares de trabajo, centros de rehabilitación y asilos.

Esta definición guió el desarrollo de la investigación, pues partimos del hecho de que la violencia que sufren los alumnos de la UABJO es interpersonal. Es cierto que no todos los alumnos(as) han sufrido violencia, pero un número importante de ellos sí. Y como la violencia interpersonal se da tanto en el hogar como en otros espacios públicos, se trató de recuperar esta información a través de un cuestionario aplicado a un número de alumnos del nivel superior, que varió de acuerdo con el total de alumnos inscritos en cada una de las escuelas o facultades encuestadas.

En un primer momento se buscó conocer la percepción que los alumnos tienen de la violencia que se vive en la ciudad de Oaxaca. Desde la psicología se define a la percepción como “el proceso cognitivo de la conciencia que consiste en el reconocimiento, interpretación y significación para la elaboración de juicios en torno a las sensaciones obtenidas del ambiente físico y social, en el que intervienen otros procesos psíquicos, entre los que se encuentran el aprendizaje, la memoria y la simbolización” (Vargas-Melgarejo, 1994:47). Aclaramos que la percepción no es un proceso lineal de estímulo-respuesta que opera sobre un sujeto pasivo; por el contrario, en la conformación de la percepción está en juego una serie de procesos en interacción. En dichos procesos el sujeto y la sociedad poseen un papel importante en la conformación de las percepciones.

La percepción tiene como elemento importante el reconocimiento de las experiencias cotidianas de los sujetos. Esto permite evocar experiencias y conocimientos adquiridos a lo largo de la vida y que son comparados con las nuevas experiencias. Al reconocer las experiencias cotidianas de los sujetos, se concibe a la percepción como un proceso histórico, dinámico, que depende del contexto cultural en que se encuentren, así como del tiempo. Las percepciones varían de acuerdo con el tiempo y en cada cultura, reflejan a la cultura y al momento que esta vive.

Se recuperó el concepto anterior de percepción en algunas de las preguntas del cuestionario. La intención fue entender cómo los alumnos perciben la violencia en la ciudad, en el barrio, en la Universidad y en su familia. En sus respuestas se hallan las experiencias y conocimientos sobre esta problemática que tienen cada uno de los estudiantes y que reflejan, de una u otra forma, la realidad que se vive. El Cuadro 1 informa sobre la percepción de la violencia.

Cuadro 1. Niveles de violencia

Lugar de la violencia	Niveles de violencia			
	Alto	Medio	Bajo	Total
Oaxaca	57%	33%	10%	100%
Colonia o barrio	7%	33%	60%	100%
Universidad	19%	54%	27%	100%
Familia	20%	10%	70%	100%

Fuente: Encuesta aplicada a los alumnos de nivel superior de la UABJO, junio-septiembre, 2011.

Como mencionamos en líneas anteriores, la percepción evoca experiencias y conocimientos adquiridos anteriormente, y estos son dinámicos y responden al contexto histórico y cultural determinado. En este sentido, un poco más de la mitad los alumnos encuestados percibe a la ciudad de Oaxaca con un alto nivel de violencia. Solo un porcentaje de estos piensa que el nivel es bajo (10%). En gran medida es cierto, en Oaxaca la violencia se ha incrementado mucho, ha dejado de ser la ciudad tranquila por la que se podía transitar. Claro, la comparación que se hace es en relación con la misma ciudad, con lo que cuentan sus padres o conocidos, o con la percepción que se han formado a través de su propia biografía. Si esa reflexión se hiciera en relación con las ciudades del norte del país, los resultados serían otros.

Es interesante observar cómo solo un 7% de alumnos consideró que el barrio donde viven es un lugar con un alto nivel de violencia, mientras que el 60% de ellos considera que tiene un bajo nivel de violencia. Lo interesante es la percepción de violencia regular o media en el barrio, que agrupa al 33% de las percepciones; si cuatro de cada diez estudiantes opinan que en su barrio se presentan situaciones de violencia, encontramos un clima de violencia reconocido por un porcentaje importante de los jóvenes.

Esta percepción aumenta con la que se tiene de la universidad; se incrementa la percepción de niveles altos y regulares de violencia, por lo cual casi siete de cada diez estudiantes manifiestan que existe un clima de violencia en dicha institución. El 19% del total de los encuestados manifestó que se dan niveles altos de violencia; si a este

porcentaje le sumamos los que consideran que el nivel de violencia es mediano, se tiene que para un 73% la violencia es importante.

Como lo comentábamos en líneas anteriores, la violencia en la UABJO es un fenómeno cotidiano, si bien no es homogéneo, pues hay facultades en donde es casi inexistente; existen otros espacios en donde las tomas de instalaciones, los saqueos, la extorsión y el acoso son la norma, lo cual incide en la formación de las percepciones entre los jóvenes universitarios.

Finalmente, se toca un espacio muy importante: el hogar, pues es aquí donde se forman los jóvenes. La literatura psicológica ha documentado la influencia del ámbito familiar en la formación de seres violentos o tolerantes. Una quinta parte de los alumnos considera que sus hogares son violentos. En contraste, un 70% plantea que la violencia en sus hogares es baja. En este caso casi no existen opiniones intermedias, o se tiene o no se tiene violencia en el hogar, lo cual es muy importante de conocer y atender, si se quiere trabajar para disminuir la violencia en las dependencias universitarias.

En el Cuadro 2, “Percepciones de la violencia por sexo”, desglosamos la información que se proporcionó en el Cuadro 1 por sexo. Queremos conocer si la categoría sexo incide en las percepciones de la violencia.

Cuadro 2. Percepciones de la violencia por sexo

Grado de violencia	Oaxaca	Colonia o barrio	Universidad	Familia
HOMBRES				
Alto	47.2%	6.2%	18.2%	27.5%
Medio	39.3%	30.3%	51.7%	10.1%
Bajo	13.5%	63.5%	30.2%	62.4
Total	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
MUJERES				
Alto	66.2%	8.6%	20.0%	13.9%
Medio	27.6%	35.6%	56.2%	9.5%
Bajo	6.2%	55.8%	23.8%	76.6%
Total	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Fuente: Encuesta aplicada a los alumnos de nivel superior de la UABJO, junio-septiembre, 2011.

Para un 47.2% de los alumnos varones de la UABJO, en la ciudad de Oaxaca se vive un nivel alto de violencia; 39.3% contestó que la violencia es mediana y solo un 13.5% planteó que es baja. Es decir, más de dos terceras partes de los alumnos plantearon que se vive una violencia entre media y alta en la ciudad. La percepción de las alumnas es más alta que la de los varones, pues un 93.8% aceptó que los niveles de violencia son entre medianos y altos y solo un 6.2% la ve como baja. Esta percepción refleja las experiencias cotidianas de los alumnos, que pueden ser de ellos o de personas cercanas a su núcleo familiar, así como de lo que difunden los medios de comunicación masiva. Refleja también las condiciones actuales en las que se vive, no solo en la ciudad sino también en el país.

En cuanto al nivel de violencia, en el barrio o colonia en donde viven, tanto alumnos como alumnas plantearon que es de medio a bajo. Pocos apuntaron de una violencia alta en el lugar en donde se halla su casa, aunque debe mencionarse que la percepción de violencia por parte de las mujeres es más alta que la de los hombres.

Resultó interesante la percepción de violencia que tiene el alumnado por parte de la universidad. En general, se percibe a esta como violenta; 69.9% de los hombres considera que la expresión está entre media y alta; para las mujeres es de 76.2%. Pocas mujeres (23.8%) conciben que el nivel de violencia es bajo; para los varones fue de 30.2%.

En los tres ámbitos mencionados (ciudad, barrio o colonia y universidad) las mujeres son más sensibles a situaciones de violencia que los hombres, lo cual puede estar relacionado con las percepciones históricas y culturales. Lo que es violento para la mujer, puede que no lo sea para los varones, aunque encaje en la definición de violencia que proporcionamos al inicio de este trabajo.

Finalmente, se toca un espacio muy importante: el hogar, pues allí se forman los jóvenes. Y es precisamente en este ámbito donde se presentan, de manera más evidente, percepciones diferentes de violencia entre hombres y mujeres. Un porcentaje más alto de hombres concibe que hay violencia alta y media en los hogares (37.6%); en cambio, un 23.4% de mujeres afirmó que hay violencia alta y media en la familia. Hipotéticamente nos aventuramos a decir que están presentes los valores femeninos, aunque tal vez de

manera inconsciente, los cuales son transmitidos por las madres. Las actitudes violentas en el hogar son vistas como “normales” para una parte importante de las mujeres.

En una sociedad tradicional como Oaxaca, posiblemente influye la cultura y la dominación patriarcal en la conciencia de las mujeres, así como el ejercicio más frecuente de violencia física, ejercida sobre los hombres.

El hecho de que una parte de hombres califican a la violencia fuera del hogar como baja, se debe a que para ellos la violencia es “parte de su ser”, de su cultura, así los formaron y así ven el mundo. Las mujeres, en cambio, puede que vean a la violencia fuera del hogar como alta, debido a que su formación les ha impedido salir con la misma frecuencia que los varones y convivir en situaciones similares a las de los hombres y, por lo tanto, la violencia que ven, que escuchan de otras personas, la conciben como alta.

Cuadro 3. Experiencias de la violencia al interior de la UABJO por parte del novio(a), por grupos de edad y sexo

Experiencia de la violencia	Grupos de edad		Sexo	
	Hasta 20 años	21 años y más	Fem.	Masc.
Sí	18.2%	17.5%	19.8%	15.9%
No	81.8%	82.5%	80.2%	84.1%
Total	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Fuente: Encuesta aplicada a los alumnos de nivel superior de la UABJO, junio-septiembre, 2011.

El Cuadro 3 informa sobre las experiencias violentas que han vivido los estudiantes por parte del novio o novia. Es relativamente bajo el porcentaje de este tipo de violencia y se presenta con mayor incidencia en los alumnos más jóvenes, que son, normalmente, los que recién han ingresado a la institución –18.2% de los alumnos menores de 20 años, frente a un 17.5% de alumnos mayores de 21–. La diferencia es mínima. Ahora, en cuanto al sexo, sí existen diferencias importantes. Un 19.8% de mujeres aceptó haber sufrido violencia por parte de su novio o pareja; por otro lado, un 15.9% de los varones afirmó haber vivido la violencia por parte de su compañera o novia. Este dato es importante porque confirma que las mujeres

viven con más frecuencia situaciones de violencia en relación con los varones. En este caso, la quinta parte de las estudiantes encuestadas, repetimos, aseguró haber sido objeto de violencia por parte de sus novios. Es decir, estamos frente a un caso de violencia de género.

Cuadro 4. Experiencias de violencia por parte de grupos de compañeros por grupos de edad y sexo

Percepción de la violencia	Grupos de edad		Sexo	
	Hasta 20 años	21 años y más	Fem.	Masc.
Sí	5.2%	7.6%	4.9%	8.8%
No	94.8%	92.4%	95.1%	91.2%
Total	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Fuente: Encuesta aplicada a los alumnos de nivel superior de la UABJO, junio-septiembre, 2011.

Todavía más baja es la violencia grupal ejercida en contra de las y los alumnos de la universidad. A diferencia de la violencia ejercida por un individuo sobre otro, el grupo más afectado es aquel de más de 21 años (7.6%), así como los varones (8.8%). Se trata, posiblemente, de conflictos por conquista, por situaciones de control social, personalidades u opiniones contrapuestas; son espacios de “masculinidad”, por lo cual, los conflictos ocurren más entre estudiantes avanzados y entre hombres, más que en las mujeres.

Cuadro 5. Experiencias de violencia por parte de porros por grupos de edad y sexo

Experiencia de la violencia	Grupos de edad		Sexo	
	Hasta 20 años	21 años y más	Fem.	Mas.
Sí	29.6%	30.9%	30.9%	31.3%
No	70.4%	69.1%	69.1%	68.7%
Total	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Fuente: Encuesta aplicada a los alumnos de nivel superior de la UABJO, junio-septiembre, 2011.

Imanol Ordorika (2008) aborda el tema del porrismo en las Universidades Mexicanas. Para él, este fenómeno tiene sus orígenes en 1933, “cuando los grupos católicos y conservadores opositores al régimen tomaron el control de la UNAM y de otras instituciones de educación superior (...) desde las administraciones de estas universidades, promovieron una práctica sistemática de violencia, amedrentamiento y exclusión a partir de agrupaciones estudiantiles” (Ordorika, 2008: 461). Este describe la forma en que el porrismo se ha expresado desde 1933 hasta nuestros días, enfatiza que la forma de actuar de los porros es diferente en cada época. Para este autor, el porrismo está vinculado “a la dinámica del movimiento estudiantil popular, con el fin de controlarlo, golpearlo, debilitarlo o en su defecto exterminarlo” (Ordorika, 2008: 461). Concibe al porrismo como una manifestación de delincuencia común en escuelas o facultades, que en ocasiones está vinculada con el ejercicio del poder en las instituciones de educación superior.

Para el caso de la Universidad de Oaxaca, los porros son grupos de choque compuestos por jóvenes que en algunas ocasiones están inscritos en alguna facultad o escuela de la universidad, pero no asisten a clases, y, en otras, son personas ajenas a ella. Lo que los caracteriza es el alto nivel de violencia que ejercen, además son el brazo intimidatorio, de fuerza y de control de los grupos que se disputan el control de la universidad, son los encargados de realizar las tomas de las instalaciones, de “sugerir” a los alumnos por qué candidato deben votar, de cancelar las elecciones de autoridades cuando no convengan a su jefe, entre otras tareas; por ejemplo, el 8 de noviembre de 2011 se llevó a cabo la elección del comité ejecutivo del Sindicato Universitario de Maestros (SUMA), uno de los dos sindicatos de académicos. El periódico digital ADN Sureste decía que la policía vigilaba el inmueble universitario en donde se llevaron a cabo las elecciones, puesto “que se encuentran grupos de porros que tratarán de boicotear la elección, de no ser favorable a sus respectivos candidatos”. Los porros también pueden ser parte de los grupos que luchan por controlar políticamente al estado de Oaxaca.

Los datos arrojados informan que el grupo más propenso a sufrir la violencia por parte de los porros es el mayor a los 21 años, (30.9%), aunque los alumnos menores de 20 años (29.6%) también han sido objeto de violencia por parte de los porros. En

otras palabras, los alumnos de licenciatura están más expuestos a sufrir una agresión por parte de estos grupos, lo que lleva a pensar que existe una necesidad más grande de controlar las facultades: esta Universidad proporciona la enseñanza media superior, además de la superior. Anteriormente, se impartía también la enseñanza secundaria. Otra característica es que las autoridades de las escuelas, facultades así como la rectoría, son elegidas mediante el voto universal, secreto y directo. Para conseguir el voto, los candidatos realizan verdaderas campañas electorales, imitando las de las representantes populares. Los votos suelen obtenerse mediante regalos, comidas, noches de disco, o bien mediante la acción de convencimiento que llevan a cabo los porros.

En cuanto a la agresión por sexos, esta es similar. Tanto los hombres (31.3%), como las mujeres (30.9%) son agredidos por este grupo. Se puede decir que casi una tercera parte de la población encuestada ha vivido experiencias violentas por parte de los porros, lo cual refleja la realidad de esta Universidad.

Pero no solo los porros o los compañeros ejercen violencia, esta también es ejercida por profesores, autoridades u otros grupos. Enseguida presentamos los datos relacionados con la violencia ejercida por profesores hacia los alumnos.

Cuadro 6. Experiencias de violencia por parte de profesores por grupos de edad y sexo

Percepción de la violencia	Grupos de edad		Sexo	
	Hasta 20 años	21 años y más	Fem.	Masc.
Sí	8.6%	12.0%	8.6%	10.9%
No	91.4%	88.0%	91.4%	89.1%
Total	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Fuente: Encuesta aplicada a los alumnos de nivel superior de la UABJO, junio-septiembre, 2011.

Los datos revelan que esta forma de violencia no está generalizada, por lo menos entre los alumnos encuestados, aunque sí está presente. Así, un 12.0% de los alumnos mayores de 21 años con

más tiempo que los más jóvenes en el ámbito universitario, aceptó que ha sufrido violencia por parte de los profesores. De igual forma, los hombres presentan un porcentaje ligeramente más alto que las mujeres: 10.9%. Aunque es todavía pequeña esta violencia, está presente y puede incrementarse de no tomarse medidas.

Otro sector que suele ejercer violencia hacia los alumnos lo constituyen los funcionarios universitarios. Los funcionarios, en su mayoría, son parte de la planta docente de la universidad y también pertenecen a alguno de los sindicatos académicos existentes. Como funcionarios tienen poder para tratar de encausar la escuela o facultad a la que pertenecen, y, si existe oposición, pueden hacer uso de su poder. Los datos al respecto son:

Cuadro 7. Experiencias de violencia por parte de funcionarios universitarios, por grupos de edad y sexo

Percepción de la violencia	Grupos de edad		Sexo	
	Hasta 20 años	21 años y más	Fem.	Masc.
Sí	4.4%	7.6%	5.4%	6.8%
No	95.6%	92.4%	94.6%	93.6%
Total	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Fuente: Encuesta aplicada a los alumnos de nivel superior de la UABJO, junio-septiembre, 2011.

Como se decía en líneas anteriores, la violencia de funcionarios hacia los alumnos puede presentarse y, de acuerdo con los datos de la encuesta, se presentan aunque en una proporción baja. De la población de 20 años, es decir, los que recién han ingresado al nivel superior, solo el 4.4% ha vivido una experiencia violenta por parte de este grupo. De los alumnos mayores a 21 años, el 7.6%. Lo que expresa que el sector de alumnos que se ubican a mitad de la carrera son los más propensos a ser violentados por funcionarios. En cuanto al sexo, los hombres poseen el porcentaje más alto: 6.8%.

La universidad es el ámbito geográfico en donde confluyen personalidades diversas. Su nombre mismo lo dice: universidad, es

decir, universalidad. En este sentido, la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca se ubica en un estado multicultural, multiétnico, habitado por 16 etnias de origen mesoamericano, más la etnia africana, así como los grupos de origen europeo que viven en el estado y la población mayoritaria denominada genéricamente mestiza. Esta diversidad étnica se manifiesta en la universidad. Un número importante de alumnos pertenece a alguna etnia mesoamericana. También, y como en todo espacio social, hay alumnos cuyas preferencias sexuales son diferentes a la mayoritaria. En su mayoría, los alumnos(as) de esta Universidad provienen de los estratos económicamente bajos. Quisimos conocer si los alumnos que se alejan del estereotipo del estudiante universitario y de lo que se considera como “normal”, son afectados por la violencia. Los datos son los siguientes:

Cuadro 8. Población susceptible de vivir la violencia

Grupo	Mucha violencia	Poca violencia	Total
Indígenas	63.0%	36.0%	100%
Alumnos pobres	35%	65%	100%
Alumnos sin amigos	42%	58%	100%
Homosexuales	40%	60%	100%
Lesbianas	38%	62%	100%

Fuente: Encuesta aplicada a los alumnos de nivel superior de la UABJO, junio-septiembre, 2011.

Indígena, término que en el siglo xix se le dio a la población descendiente de los antiguos pobladores de México, y que alude a su condición de marginal y pobre, quiere decir indigente. Indígena o indio borra las diferencias que existen entre esta población. Se le asocia con la pobreza, la ignorancia, el atraso. En Oaxaca existe un término despectivo para denominar a esta población: “yope”, que significa atrasado, salvaje, inculto, tonto, necio. Oaxaca vive una situación colonial, como ha denominado Balandier (1978) a las sociedades que fueron colonizadas y que se caracterizan porque las elites, de origen extranjero, controlan la economía y la política del lugar, legitiman esta posición por medio de un discurso racista (Montes-García, 1998), en donde la

población originaria ocupa el lugar más bajo en la escala social. No obstante la visión que del indio o indígena tienen los diferentes grupos urbanos de la ciudad de Oaxaca, ellos han ingresado a la universidad para estudiar. Su paso por esta institución no ha sido fácil. Las más de las veces se ha ejercido una violencia simbólica hacia ellos: exclusión social, marginación, ignorarlos o bien la burla, las bromas pesadas, las agresiones físicas, el robo de sus pertenencias. En tal sentido, ante la pregunta sobre qué grupos suelen ser los más agredidos, 63.0% de los alumnos encuestados respondieron que son los indígenas. Esta respuesta confirma la situación de dominación y de racismo que se ejerce sobre esta población, y también de que Oaxaca vive una situación colonial, a pesar de que hace 201 años se inició la independencia del país, pues en la universidad la mayor parte de la población estudiantil y docente, proviene de los sectores medio bajo y bajo.

El segundo grupo que los alumnos perciben como propensos a sufrir situaciones de violencia es el de los alumnos débiles, con un 43%, es decir, alumnos cuyo carácter les impide defenderse y que buscan eludir las situaciones difíciles. Para un 42% de los encuestados, los alumnos sin amigos son otro grupo susceptible de sufrir violencia. Como en los ámbitos violentos o no violentos, las redes sociales proporcionan una protección para los recién llegados, en este caso a la Universidad. Los alumnos sin amigos suelen ser los que recién han llegado a la ciudad a estudiar, que desconocen en mucho la dinámica universitaria. Y como no tienen amigos, fácilmente son violentados por los grupos de porros, por sus propios compañeros e incluso por los empleados y profesores universitarios; sirva como ejemplo una anécdota de esta situación, contada a una de las autoras de este artículo por un testigo del mismo: En la facultad de Derecho y Ciencias Sociales, un profesor exigió a los alumnos un par de chivas, si querían pasar el año. El profesor se refería al whisky Chivas Regal, pero un alumno recién llegado del campo, entendió que debía llevarle dos animales. Al poco tiempo este alumno le dice al profesor que ya tiene su encargo, lo hace salir del edificio y le muestra a los dos animales diciéndole “aquí está lo que usted me pidió”. La respuesta del profesor consistió en insultos al alumno por ser, según él, tonto.

Por otro lado, los homosexuales y las lesbianas, que en otro momento histórico eran foco de violencia por parte de compañeros, representan el cuarto y quinto grupo en estar propensos a sufrirla. 40% de los alumnos consideró a los homosexuales como un grupo proclive a sufrir violencia; 38% de la muestra considera que las lesbianas pueden vivir situaciones violentas por su preferencia sexual. Aunque el porcentaje de alumnos que considera a estos dos grupos proclives a sufrir ataques de violencia es inferior al 50%, no dejan de ser porcentajes altos y que expresan la intolerancia hacia aquellos que son diferentes.

Dejamos las percepciones sobre la violencia que tienen los alumnos universitarios para pasar a las experiencias de la violencia. Esto permite observar la relación que existe entre percepción y experiencia, así como evaluar el contexto de violencia y delincuencia que se presenta en la UABJO y la forma en que afecta a los alumnos.

Cuadro 9. Tipos de agresión por sexo

Tipo de agresión	Sexo	Han sido agredidos	No han sido agredidos	Total
Agresión física	Fem.	6.9%	93.1%	100.0%
	Masc.	16.8%	83.2%	100.0%
Agresión sexual	Fem.	6.0%	94.0%	100.0%
	Masc.	4.1%	95.9%	100.0%
Agresión económica	Fem.	16.0%	84.0%	100.0%
	Masc.	21.8%	78.2%	100.0%
Agresión material	Fem.	18.3%	81.7%	100.0%
	Masc.	19.5%	80.5%	100.0%
Agresión psicológica	Fem.	39.0%	61.0%	100.0%
	Masc.	29.8%	70.2%	100.0%
Coerción	Fem.	13.8%	86.2%	100.0%
	Masc.	12.1%	87.9%	100.0%

Fuente: Encuesta aplicada a los alumnos de nivel superior de la UABJO, junio-septiembre, 2011.

Los datos del Cuadro 9 indican los tipos de violencia que viven los estudiantes de la UABJO por sexo, al interior del campus universitario. Estos datos reflejan el contexto particular, pues si los analizamos se observa que las mujeres presentan porcentajes más altos que los varones en la agresión sexual y psicológica; en cambio los hombres los presentan en la agresión física y económica. Se puede hacer una lectura muy general, en el sentido de que por cuestiones culturales las mujeres son más agredidas y acosadas sexualmente que los varones y que también, por la formación cultural que se recibe en el hogar y en la sociedad en general, en donde se le adjudican, como características naturales, la sensibilidad, la debilidad de carácter, la prudencia, etc., son más vulnerables a las amenazas psicológicas. En cambio, el hombre, cuyas cualidades socialmente aceptables y sobresalientes son la fuerza e independencia, vive situaciones de violencia física, lo mismo que económicas. Sin embargo, y en esto último radica la característica particular de esta Universidad, en ambos sexos se presentan, casi en igual proporción, las agresiones materiales y la coerción. Por agresión material se entendió el robo de objetos y, como coerción, la acción de obligar a un sujeto a realizar alguna actividad en contra de su voluntad. El robo de objetos puede provenir de los porros; en cambio, la coerción proviene de porros, de los profesores, de los funcionarios. Los estudiantes manifestaron que tanto profesores como funcionarios ejercen actos de violencia contra ellos. Uno de estos puede ser el obligarlos a votar por determinado candidato a director o rector, o de lo contrario pueden sufrir las consecuencias, y son normalmente los porros los encargados de “solicitar” el voto para determinado candidato: en esta universidad el rector y los directores de las escuelas y facultades se eligen mediante el voto universal, directo y secreto. Es decir, votan alumnos, profesores, personal administrativo y de intendencia. Estas elecciones son muy semejantes a las de los gobernantes o representantes populares, pues los diferentes grupos de poder que existen en la universidad, quieren imponer a su candidato y para ello hacen uso de todos los métodos lícitos o ilícitos que los partidos políticos utilizan en las elecciones: compra de votos, amenazas, regalos, fiestas, etc. En este contexto, son recurrentes las situaciones de violencia que viven los estudiantes universitarios y

no es de extrañar que la violencia material y la coerción se viva por igual en ambos sexos.

En relación con la situación de violencia que vive la UABJO, en un artículo, Imanol Ordorika (2008) informa que en 2005 hubo referencias periodísticas relacionadas a problemas de porrismo, por lo menos en ocho universidades públicas del país, entre ellas menciona a la UABJO. La violencia porril en esta universidad es tan evidente que se refleja en las notas periodísticas, en donde los grupos antagonicos de la UABJO se acusan mutuamente de controlar grupos porriles. El 8 de julio de 2005 el entonces rector de la UABJO, Martínez Neri, acusó a la dirigente, en ese momento, del Sindicato de Trabajadores Académicos de la Universidad de Oaxaca, de haber enviado a los porros a ocupar las instalaciones de rectoría (*El Imparcial*, 2005, 8 de julio). La respuesta de la dirigente sindical fue exigir al rector que proporcionara los nombres de los porros que saquearon las instalaciones universitarias, a su vez lo acusó de ser el promotor de los actos violentos al interior de la universidad (*El Imparcial*, 2005, 14 de julio). En esa ocasión fueron detenidos algunos jóvenes identificados como porros. Sin embargo, fueron liberados ya que el mismo rector pagó las fianzas (*El Imparcial*, 2005, 5 de septiembre). Debido a esta situación, la prensa local ha dicho reiteradamente que “la UABJO está sumergida en el fango de la agitación y el conflicto” y juega “un triste papel como arena de porros” (*El Imparcial*, 2005, 5 de septiembre).

Los diversos grupos porriles que existen en la UABJO responden a intereses de grupos tanto del interior como del exterior de la universidad, pues también por la prensa se ha denunciado la intromisión de funcionarios estatales en la UABJO, mediante el control de grupos de porros. En la actualidad las expresiones porriles se caracterizan por el incremento de las actividades puramente delictivas: robo, golpes, etc., y por la presencia de bandas y pandillas compuestas por personas ajenas a la comunidad universitaria. Y estas bandas o grupos porriles venden sus servicios al mejor postor.

La presencia de grupos ajenos a la universidad y que actúan como mercenarios de los dirigentes de los grupos de poder al interior y fuera de la institución, ha llevado a la confusión en la definición de lo que es un movimiento estudiantil y el porrismo. Es frecuente que los grupos que se disputan el poder aludan al

otro como conformado por porros y se definan como los representantes de los intereses universitarios. A simple vista se vuelve difícil diferenciar quiénes son estudiantes y quiénes no. Lo que sí es un hecho es la violencia que generan los grupos porriles al interior de la UABJO, amenazando, golpeando y robando a los estudiantes. Ellos son los encargados de las tomas de las instalaciones universitarias y de la destrucción del equipo de cómputo, del material bibliográfico, etc., así como de ejercer coerción sobre los alumnos, profesores, empleados, generando enfrentamientos con los grupos contrarios.

Enseguida presentamos los datos que informan sobre los tipos de agresores y actos físicos o materiales violentos ejercido sobre los alumnos y familiares, con base en su frecuencia planteamos niveles diferentes: A (alto) R (regular), B (bajo).

Cuadro 10. Tipos de violencia y actos violentos sufridos y grupos o personas agresoras

Sujetos agresores del estudiante o a su familia	Femenino	Masculino	Total	Diferencia entre sexos	Nivel de violencia general
Vecinos	27.5%	40.1%	33.7%	M>F	A
Banda o pandilla	11.7%	14,5%	13.1%	=	R
Líder vecinal	4.3%	11.1%	7.7%	M>F	B
Delincuente	19.2%	16.2%	17.7%	=	A
Actos de violencia sufridos por el alumno o su familia					
Golpes	21.8%	30.7%	26.2%	M>F	A
Injurias	15.2%	16.8%	16.0%	=	R
Robo/extorsión	32.1%	25.1%	28.6%	F>M	A*
Otro	22.1%	27.4%	23.4%	M>F	A

Fuente: Encuesta aplicada a los alumnos de nivel superior de la UABJO, junio-septiembre, 2011.

En el Cuadro 10 se caracterizan dos situaciones de violencia: el actor o agresor que ejerció violencia contra el (la) alumno(a) o algún miembro de su familia, y el hecho o acto que constituyó la agresión.

Los hombres son más propensos a sufrir violencia física, individual y colectiva, mientras que las mujeres sufren más por robos y extorsión, ejercidos por agresores o delincuentes individuales.

Los agresores más frecuentes son los vecinos, y en segundo término delincuentes, así como bandas y pandillas. Los conflictos vecinales, hipotéticamente, estarían más vinculados a la urbanización desordenada y a la baja cohesión social que se experimenta en algunas zonas de la ciudad de Oaxaca, mientras que los ataques por parte de delincuentes y de pandillas se asocian más con la falta de oportunidades de empleo, de educación y a la pobreza que se presenta en la ciudad y en el país.

En esas condiciones no es difícil encontrar que los delitos más frecuentes sean el despojo directo a las personas, a través del robo y la extorsión; mientras que, en segundo lugar, se presenten las agresiones verbales, como forma de violencia que muestra incapacidad de establecer y arreglar diferencias y controversias a través del diálogo.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

Hemos mostrado aquí los datos más generales sobre la violencia que día a día se vive en la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca, así como la percepción sobre esta problemática que tienen los alumnos encuestados. Si bien es cierto que la violencia es un fenómeno que acompaña a la humanidad, también lo es que hay momentos en que es menor, y otros en que sus distintas manifestaciones son más crudas. La violencia como lo expresamos al inicio de este trabajo es cultural y contextual, por lo tanto puede que existan actitudes, que en contextos sean violentas y aquí no se hayan considerado, o bien, que lo que hoy es violento hace años no haya sido.

En términos generales destaca la percepción de una violencia alta en la ciudad de Oaxaca y en la universidad; en cambio el barrio o colonia, así como la familia son considerados como de baja

violencia. Hay experiencias de violencia por parte de actores diversos: alumno, grupo de alumnos, porros, profesores, funcionarios universitarios contra los alumnos. Además, se detectó que el ejercicio de la violencia no es homogéneo: hay grupos que son más proclives a sufrirla. Las redes sociales, el conocimiento del medio y la edad son elementos que ayudan a escapar de estas situaciones.

Ahora bien, en la UABJO se refleja en mucho la sociedad oaxaqueña, una sociedad racista e intolerante con todo aquel que se sale de lo que se entiende socialmente por “normal”. De allí que los indios, los alumnos débiles, aquellos que no tienen amigos, los homosexuales y las lesbianas, sean los más propensos a vivir la violencia.

Finalmente, queremos destacar un hecho particular: la presencia endémica del porrismo y sus nexos con los grupos de poder que existen al interior de la universidad, pero también de agresores ajenos a la institución. Si bien es cierto que este fenómeno existe, desde los años sesenta en la universidad de Oaxaca, aunque con matices y formas de actuar muy diferentes, se ha agudizado, a partir del surgimiento del movimiento democrático a finales de la década de los setenta del siglo pasado. Con la promulgación de una Ley Orgánica que aprobó la elección de las autoridades universitarias por medio del voto directo, secreto e individual, el porrismo se incrementó, pues los porros ejercen presión, amenazas y violencia para inducir el voto de la comunidad universitaria hacia determinado candidato.

REFERENCIAS

- Achilli, Elena Libia. (2005). *Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio*. El Rosario: Centro de Estudios Antropológicos, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad del Rosario/Laborde Libros.
- Balandier, George. (1978). *Acerca de la situación colonial*. En *Ediciones del taller abierto*. México DF: Escuela Nacional de Antropología e Historia/Ediciones del Taller Abierto.

- Banchs, María A., Agudo-Guevara, Álvaro y Astorga, Leslie. (2007). Espacios imaginarios, representaciones y memoria social. En Arruda, Ángela y de Alba, Martha. (Coords.). En *Espacios imaginarios y representaciones sociales. Aportes desde América Latina*. Barcelona: Anthropos-UAM.
- Hobsbawm, Eric. (1995). *Historia del siglo XX*. Barcelona: Crítica.
- Montes-García, Olga. (1998). El indio visto por una oligarquía regional: el caso de Oaxaca. *Ateliers de Caravelle*. Francia: Universidad Toulouse-II.
- Ordorika, Imanol. (2005). Violencia y porrismo en la educación superior en México. *Anuario educativo mexicano; visión retrospectiva*. México DF: UPN/Porrúa, 459-475. Disponible en:
<http://biblioteca.diputados.gob.mx/janium/bv/ce/scpd/LX/anuedu.pdf>
- Organización Mundial de la Salud. (2002). Informe mundial sobre la violencia y la salud. Washington, D.C.
- Valls-Carol, Rosa. (2008). *Violencia de género en las universidades españolas*. Barcelona: Universidad de Barcelona/Ministerio de Igualdad.
- Vargas-Melgarejo, Luz María. (1994). Sobre el concepto de percepción. *Alteridades*, 4(8). México DF: UAM.

VIOLENCIA POLÍTICA EN LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA “BENITO JUÁREZ” DE OAXACA

Saúl Reyes-Sanabria*

Tatiana Hernández-Saavedra**

Alejandro Arturo Jiménez-Martínez***

Resumen

En este artículo abordamos los diferentes tipos de violencia que perciben estudiantes de la Universidad Autónoma “Benito Juárez”. Esto como resultado de un sondeo aplicado a los alumnos de diversas unidades académicas donde la violencia se plasma de diferentes formas. En tanto fenómeno social y organizacional, la violencia se vive al interior de la UABJO y fuera de ella.

Palabras clave: UABJO, violencia, violencia institucional, violencia estructural, violencia política, anomia.

Political violence at the Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca

Abstract

In this paper we address the different types of violence that students at the Universidad Autónoma "Benito Juárez" perceive. This is the result of a survey applied to students in various academic departments where violence is expressed in different ways. As both a social and organizational phenomenon, violence is experienced within UABJO and beyond.

Keywords: UABJO, violence, institutional violence, structural violence, political violence, anomie.

*Profesor de Tiempo Completo en la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca, México.

**Egresada de la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca, México.

***Profesor de Tiempo Completo en la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca, México.

INTRODUCCIÓN

En este estudio nos centraremos en explicar los diferentes tipos de violencia que existen en la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca (UABJO), por cuanto se ha manifestado en los últimos años como un fenómeno institucional normalizado y cotidiano. Se procura resaltar cómo una de las instituciones más relevantes de la entidad, está acompañada de una forma particular de violencia (colectiva y política), sin dejar de lado, la violencia de expresiones individuales.

A partir de los resultados de un sondeo aplicado a los alumnos de diversos institutos, escuelas y facultades de la UABJO, se percibe que la experiencia de la violencia es un asunto cotidiano. Esta se muestra como un fenómeno social, por lo que no es privativa de la universidad y se vive la violencia en la ciudad, en el barrio, en las facultades, en la familia y con los alumnos. La conclusión de este escrito es que en los últimos meses la violencia se vive como un fenómeno anómico.

METODOLOGÍA

Nos interesó obtener la opinión de los estudiantes en la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca sobre la violencia, por lo cual se aplicó un cuestionario en diferentes facultades. Se aplicaron 706 cuestionarios a alumnos con la idea de realizar una segunda etapa de entrevistas, la cual ya no se realizó. Las escuelas, facultades e institutos en donde se aplicaron los cuestionarios fueron: Enfermería, Economía, Veterinaria y Zootecnia, Ciencias, Arquitectura de C.U., Derecho y Ciencias Sociales, Contaduría y Administración, Ciencias Químicas, Odontología y el Instituto de Ciencias de la Educación.

Para la aplicación del cuestionario se informó a los directores de cada una de las escuelas, facultades e institutos de la investigación y se solicitó su apoyo para que el cuestionario se aplicara. El apoyo consistió en informar a los profesores que se llevaría a cabo esta actividad, destinar un horario y un aula para la aplicación del cuestionario, además de invitar a un determinado número de alumnos. Los criterios para que los alumnos pudieran contestar

los cuestionarios fueron que los alumnos fueran de diferentes semestres y que hubiera tanto hombres como mujeres.

Cuando se aplicaban los cuestionarios, un equipo de aplicadores llegaba a las facultades y explicaba a los alumnos sobre las características de la investigación. Se enfatizaba que se trataba de un cuestionario anónimo.

En ningún momento se pensó establecer una muestra, por lo que esta investigación no utilizó un muestreo aleatorio. La idea era establecer un sondeo intencional que nos arrojara datos cuantitativos. El procedimiento consistió en establecer las condiciones para que los alumnos pudieran contestar cómodamente el cuestionario, debido al peligro que conlleva el contestarlo. Las condiciones fueron las siguientes: 1) que los alumnos contestaran de manera voluntaria, 2) la necesidad de contar con un clima tranquilo y respetuoso para que los alumnos pudieran contestar las preguntas con comodidad y confianza, 3) que estuvieran presentes uno o más responsables de la investigación, además de los asistentes de la investigación, ello con el propósito de aclarar dudas de los alumnos, 4) la confianza que se brindó a los alumnos, permitió que el nivel de algunas respuestas fueran más francas de lo que se esperaba, 5) se aplicaron los cuestionarios, 6) el tiempo dedicado para contestar los cuestionarios fue de aproximadamente veinte minutos en las facultades, 7) la finalidad del cuestionario era obtener la opinión de la violencia en la ciudad de Oaxaca, el barrio, la universidad, la familia, enfatizando las diferentes situaciones y experiencias de la violencia vivida como estudiantes, 8) la información fue capturada y se procesó en SPSS.

RESULTADOS DE LA ENCUESTA

Las encuestas de la muestra final incluyen a Medicina, Veterinaria y Zootecnia, Ciencias y Economía; a las facultades de Idiomas, Derecho y Ciencias Sociales, Arquitectura C.U., Contaduría y Administración, Odontología, Ciencias Químicas y el Instituto de Ciencias de la Educación. Estas son carreras, escuelas o facultades que se han caracterizado por sufrir diferentes formas de violencia al interior de la universidad. La facultad que en prensa, radio, televisión o en algún medio de difusión masiva resulta como lugar de mayor situación de violencia, es la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales

(por la violencia por porros: como muestra véanse los Cuadros 2 y 3 de los anexos). En los resultados de este sondeo le siguen Arquitectura, Enfermería y Obstetricia donde también cuadro 2 y 3 de los anexos vive violencia por porros.

El propósito inicial era conocer la opinión que los alumnos tienen de la violencia que se vive en la universidad, pero en el instrumento final se incluyeron preguntas sobre su opinión de la violencia en la ciudad de Oaxaca. Uno de los resultados de la encuesta es que muestra el abanico de violencia en sus diferentes formas, así como su reconocimiento y su cotidianeidad (resalta la experiencia de la violencia como parte de diferentes dimensiones de la vida social). Las respuestas muestran diferentes escenarios en donde los estudiantes viven la violencia: en la escuela, en la familia, en el medio, en la pareja, con los amigos. Es por ello, que aparece el término “percepción” en algunas de las preguntas del cuestionario. Con estos acotamientos, podemos iniciar con algunos antecedentes.

LA SOCIEDAD MODERNA Y LA VIOLENCIA

La sociedad industrial evolucionó vertiginosamente después de la Segunda Guerra Mundial. Antes de convertirse en lo que ahora conocemos como la sociedad digital, el capitalismo cambió en diferentes formas. La etapa que conocemos ahora es la etapa global que incluye una revolución en la forma de organizar el conocimiento.

Después de la Segunda Guerra Mundial tuvieron auge diferentes formas de organización del trabajo, principalmente el modelo fordista y el taylorista, los cuales estuvieron ligados con la estructura social de la época, caracterizada por enarbolar la organización científica de la producción que ejercía una fuerte presión sobre la división y el control de la misma (Coriat, 1982: 123).

En los setentas, Benjamin Coriat denunciaba el “laborioso edificio de dominación” que pendía sobre los trabajadores de las fábricas, también la “organización científica del trabajo” que descansaba en diferentes “instrumentos de división y control del trabajo”. En aquellos años, Coriat se refería a la fábrica-prisión y al obrero-masa con la idea de que los procesos de control, enajenación y el sentimiento de pérdida del control del proceso de

trabajo caracterizaban las formas de organización de la producción del fordismo y el taylorismo (Coriat, 1982: 123).

El momento actual del capitalismo está ligado con la fase electrónica y el auge de la robótica. Hubo cambios considerables y una “metamorfosis de la división del trabajo” en la década de los ochenta. En los noventa, se dio también una “repartición modificada de las tareas y las funciones, las exigencias de la búsqueda conjunta de integración y flexibilidad, apuntadas por la nueva trayectoria tecnológica”. (Coriat, 1992: 179)

Las exigencias y las presiones en la intensificación del trabajo siguieron los cánones de los primeros inicios de la Revolución Industrial (Marx, 1984). Empero, el trabajo en las oficinas no pudo desprenderse del carácter enajenante de la exteriorización del trabajo moderno sobre el hombre en la actual sociedad digital, lo cual puede considerarse un antecedente de lo que sucede en diferentes sociedades posteriores a la Segunda Guerra Mundial.

Lo que queremos enfatizar como antecedente son los cambios en la organización del trabajo en la sociedad moderna. La sociedad industrial evolucionó en las últimas décadas de ser una sociedad del conocimiento en una sociedad digital. Esto trajo como consecuencia efectos en el mercado de trabajo, en las relaciones laborales en las empresas y cambios en las formas de empleo.

Sin embargo, estos no son los únicos factores generadores de violencia para el caso de Oaxaca. Por ejemplo, podemos incluir como un factor causal, en el caso del país, el pertenecer a la periferia de la economía-mundo; pues el estado cuenta con algunos de los municipios más marginados del país (DIGEPO, 2007). En las páginas siguientes mostraremos el carácter propio de la evolución política de la identidad desde la segunda mitad del siglo pasado que la caracterizan como un estado convulsionado por un conjunto de actores en lucha por los recursos y los capitales políticos, económicos y de influencia en la sociedad oaxaqueña.

¿Qué es la violencia?

Para entender el fenómeno de la violencia en la época actual, es importante reconocer que la violencia recorre la historia humana. En este sentido, es una expresión de la barbarie presente en dife-

rentes civilizaciones (Morin, 2006), y entonces es un fenómeno mundial. Lo que hace a la violencia un fenómeno moderno son las formas en que se manifiesta; por ejemplo, las características que se manifiestan en una de las instituciones más importantes de la sociedad contemporánea: la universidad.

Iniciaremos este artículo con una definición de violencia que nos permitirá llegar a las suposiciones más relevantes de este trabajo. La Organización Mundial de la Salud define violencia como: “El uso intencional de la fuerza o el poder físico, de hecho o como amenaza, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones” (Krug, 2003: 5). Así,

la definición usada por la Organización Mundial de la Salud vincula la intención con la comisión del acto mismo, independientemente de las consecuencias que se producen (...) La inclusión de la palabra ‘poder’, además de la frase ‘uso intencional de la fuerza física’, amplía la naturaleza de un acto de violencia como la comprensión convencional de la violencia para dar cabida a los actos que son resultado de una relación de poder, incluidas las amenazas y la intimidación (Krug, 2003: 5).

La violencia en el siglo xxi se ha manifestado en diferentes formas que asombran por su virulencia y sus nuevas formas de ejercicio. Julieta Imberti, apoyada en la perspectiva de Morin, plantea que la violencia se explica desde siete diferentes ángulos con los cuales se puede construir una visión de la misma: 1) La “fractura” mirador que remite a los traumas de una humanidad que se constituyó al abrigo de comunidades con fuertes lazos culturales y de pertenencia, pero que hoy padece orfandad; 2) el “encuentro con el otro”, uno de los parámetros que nos permite observar la soledad que acosa al hombre contemporáneo, y las incidencias de tal situación en el comportamiento violento; 3) la “sociedad neoliberal” y su frenético carnaval consumista, que expulsa y condena al olvido a quienes no cumplen con las leyes del mercado; 4) la “pasión neotribal” observada en los grupos de jóvenes en búsqueda rabiosa de identidad, pertenencia, valores y ritos; 5) la “pérdida de lo sagrado” muestra que nuestras sociedades, al olvidar el sentido de lo sagrado, quedaron expuestas a los

vientos que alimentan el fuego de la violencia; 6) “un mundo mediático” que constituye el mirador que trata de descifrar la responsabilidad de los medios masivos de comunicación en la generación y agravamiento de la violencia; 7) la “anomia y crisis de valores” nos revela las consecuencias de un mundo en el que ciertas costumbres tradicionales se quebraron (Imberti, 2006: 23).

En lo que sigue, intentaremos mostrar la fractura que existe al interior de las reglas de poder y convivencia a nivel social, de ahí estableceremos las diversas expresiones en ámbitos aparentemente más acordes a una sociedad integrada, como la familia, la escuela o los grupos de amigos. También haremos una reflexión de carácter organizacional sobre la anomia y la crisis de valores que acompañan el resquebrajamiento de las instituciones sociales de la sociedad moderna. Nuestro argumento es que la violencia tiene un fondo social que explica esta vorágine de cambios en el contexto de la sociedad moderna, lo preocupante son las formas que adoptan en tanto fenómeno político. Defenderemos el argumento de la violencia que se vive en las facultades como un fenómeno moderno ligado a una serie de cambios en la historia del estado de Oaxaca.

OAXACA, UN CASO

La violencia refleja la forma en que se organiza la sociedad en la actualidad. Para Simmel (2010: 17) “Si toda interacción entre los hombres es socialización, entonces, el conflicto, que no puede reducirse lógicamente a un solo elemento, es una forma de socialización, y de las más intensas”. Oaxaca ha sido definida por las estadísticas como uno de los estados más conflictivos en el país.

Para entender las diferentes formas de violencia que se viven en la universidad es necesario hacer un análisis de los diferentes modos en que la violencia se vive en la entidad. La violencia se expresa socialmente y refleja el grado de reacomodo de los vínculos entre las personas, en su forma de organización.

Estudios oaxaqueños definen la violencia como la “presión ejercida por fuerzas reconocibles contra quienes en estado de debilidad sufren las consecuencias” (Matus-Manzo, 2009: 344). Este autor identifica diferentes formas de violencia en la entidad:

racial, coerción física, psicológica, económica y social. Matus-Manzo señala como dimensiones de la violencia la política, el caciquismo, los problemas electorales, los conflictos por la tierra, los movimientos estudiantiles y el narcotráfico. De modo que la violencia se vive en diferentes espacios: en la escuela, los municipios, la policía, por presiones políticas, por la religión (Matus-Manzo, 2009: 344).

De acuerdo a diferentes fuentes, el clima de violencia que se vive en la entidad es un fenómeno preocupante. El caso del 2006, es el ejemplo más claro, pues “(...) el sistema de dominación regional llegó al 2006 sin legitimidad y en una crisis profunda” (Vázquez, 2009: 13). Para Francisco Javier Gómez Carpinteiro “La emergencia de la APPO ocurrió en un momento cúspide del posautoritarismo, por lo menos tal como pudiera ser caracterizado por visiones académicas y políticas que han descrito la crisis y transformación del estado posrevolucionario mexicano basado en una ideología nacionalista y popular” (en Vázquez, 2009: 48). Un factor de violencia en la entidad es la ejercida por el Estado (Vázquez, 2007).

La UABJO y la violencia

Nos interesa en este escrito definir la violencia institucional en las facultades en su dimensión colectiva. Así, definiremos la violencia en la UABJO como un fenómeno de naturaleza organizativa relacionado con los cambios en las formas de poder y dominación al interior de la universidad que tiene antecedentes por las luchas de los diferentes grupos al interior de la UABJO en distintas épocas y que se manifiestan por una falta de consenso en la distribución de los recursos entre los distintos grupos de interés que se han disputado el control y el dominio de los recursos económicos, la influencia política y el control directo de los espacios académicos y de poder al interior de la universidad.

La violencia que surge en momentos de fuerte tensión institucional tiene un antecedente en la vida política convulsionada de la universidad desde hace algunas décadas. Por ello, la violencia tiene un carácter estructural y arraigado en la vida universitaria, de modo que se ha hecho cotidiana y, hasta cierto punto, se muestra como algo normal y a la que nos hemos acostumbrado.

En los resultados de la encuesta realizada en la UABJO, pudimos encontrar la expresión de diferentes formas de violencia, que van desde intimidación, violencia física, violencia verbal, entre otras (véanse los Cuadros 1, 2 y 3 en los anexos). La violencia que abordaremos en este texto es la violencia vinculada con las diferentes formas de participación política en la UABJO que está ligada con la disputa por grupos al interior de la universidad, en lo que se ha dado en llamar la “disputa por la universidad”. (González-Rivera, 2009: 197)

La violencia que se vive está ligada a diferentes grupos de interés que han normado la vida institucional y que conforman el escenario actual de la universidad. Así, la UABJO ha tenido en diferentes momentos de su historia disputas por el poder político y así ha incurrido en periodos de fuerte debilitamiento de las reglas de acceso al poder y a la administración de sus recursos, llegando a formas complejas de anarquía; incluso han existido momentos de vacío de poder, las cuales han generado condiciones anómicas al interior de la vida institucional.

Estudios sobre la UABJO han mostrado su convulsionada vida académica en diferentes momentos de su historia. Según Néstor Montes-García (2011:1): “en sus poco más de cincuenta años de vida institucional, la Universidad ha cambiado la Ley Orgánica en tres ocasiones. El primer cambio fue el 24 de agosto de 1971; en esa fecha, la *xlvii* Legislatura del estado reformó la ley de 1955 en dos aspectos: le otorgó la autonomía y le dio paridad a los estudiantes en el Consejo Universitario. Con el segundo cambio, fechado el 20 de febrero de 1978, la *l* Legislatura Constitucional del estado derogó la Ley de 1955 y la reforma de 1971 y promulgó una nueva ley orgánica. El último cambio fue el 7 de marzo de 1988, y la *liii* Legislatura Constitucional abrogó la Ley Orgánica de 1978 y promulgó la que actualmente se encuentra vigente.

Asimismo, el ámbito educativo ha sido percibido por la sociedad oaxaqueña como conflictivo. Desde los años setenta, la UABJO ha vivido un proceso inacabado de conflictos resultado de la lucha de poder interna. Algunos autores (González-Rivera, 2009:195) señalan el periodo que va de 1975 a 1977 como el periodo de “emergencia y el desarrollo del conflicto universitario” en el cual surgen corrientes ideológicas que se disputan el control de la UABJO.

Para la universidad, es de interés tratar de conocer la opinión que tienen los universitarios en torno al grado de violencia que se tiene cotidianamente. La violencia en la UABJO se expresa como un fenómeno de naturaleza organizacional y política.

Sin embargo, como hemos dicho en líneas anteriores, el fenómeno de la violencia en la entidad es de naturaleza social y se encuentra claramente ligada a las condiciones de pobreza, marginalidad y exclusión social. A título de ejemplo, dos obras representativas de la violencia de carácter caciquil en la entidad son los libros *Huatulqueños*, de Leonardo Da Jandra, y *Viviré si Dios quiere* que muestra las manifestaciones de la violencia física en la mixteca. El fenómeno del caciquismo y su violencia está documentado en diferentes regiones del estado, por ejemplo en la sierra norte (La Viada, 1990).

FORMAS DE VIOLENCIA

Como hemos dicho, la violencia no es un fenómeno reciente, pero son importantes sus formas actuales. De acuerdo a lo que arroja la encuesta, la violencia se ha vuelto un fenómeno cotidiano; las preguntas aplicadas en diferentes facultades muestran que la violencia tiene diferentes formas: está ligada al caciquismo, a las venganzas, a las luchas sociales y, el que nos interesa en este estudio: a las luchas por el poder político.

La historia de la UABJO muestra los vínculos que tiene esta violencia con los engranes relevantes de su historia política antigua y reciente. En términos de juicios de valor, ello implicaría reconocer que existen condiciones políticas que se han normalizado y vuelto rutinarias (como las muertes de personajes, los golpes en comicios de las escuelas, intimidación a profesores y alumnos, disparos por armas de fuego, la entrada de jóvenes con lujo de violencia en las instalaciones de la universidad, entre otras).

Los resultados de la encuesta realizada en la universidad, arrojan que los estudiantes viven estas formas de violencia. Los datos muestran que esta se vive a diferentes escalas. Así, se vive violencia familiar, social, sexual, discriminatoria, física, verbal, intimidaciones, agresión directa (véanse los Cuadros 4-7 en el anexo), tanto al interior de la universidad como fuera de esta.

Cabría señalar, sin embargo, que hay estudios que arguyen que la violencia es común en las escuelas mexicanas. Esto significa que no es privativo de la UABJO. Según Lajonquière y otros (2005: 67) “para el caso de México, lo que es común en las escuelas son los actos de indisciplina, la intimidación entre compañeros, los actos de agresión y el incremento en el consumo de drogas”.

A continuación presentamos los datos de la encuesta.

Violencia colectiva

La encuesta arroja que la violencia que prevalece al interior de la universidad es violencia colectiva y política. La violencia colectiva se define como:

El uso de la violencia como instrumento por parte de personas que se identifican a sí mismas como miembros de un grupo —ya sea transitorio o con una identidad más permanente— contra otro grupo o conjunto de individuos, para lograr objetivos políticos, económicos y sociales. (Krug, 2003: 235)

La violencia infringida por grupos es política porque resulta también de la persistencia de intereses sectoriales, corporativizados a grupos de interés al interior de la UABJO. Por lo que de acuerdo a los resultados de la encuesta realizada, se puede decir que observamos violencia colectiva. De acuerdo con el *Informe mundial sobre la violencia y la salud* (Krug, 2003: 5):

La violencia colectiva infringida para promover intereses sociales sectoriales incluye, por ejemplo, los actos delictivos de odio cometidos por grupos organizados, las acciones terroristas y la violencia de masas. La violencia política incluye la guerra y otros conflictos violentos afines, la violencia del Estado y actos similares llevados a cabo por grupos más grandes.

También se añade:

La violencia colectiva se subdivide en violencia social, violencia política y violencia económica. A diferencia de las otras dos categorías generales, las subcategorías de la violencia colectiva in-

dicen los posibles motivos de la violencia cometida por grupos más grandes de individuos o por el Estado (Krug, 2003: 7).

Violencia de grupos contra estudiantes

La violencia tiene un origen social, más allá de la frontera escolar. También hemos especificado que la violencia que se vive en la UABJO también tiene origen en su historia política, tiene su propia lógica y sus propias reglas. En la encuesta realizada, encontramos también que existe violencia ejercida por grupos de compañeros en contra de estudiantes.

Ataque explícito y violento

Un grado de violencia evidente es cuando se dan una serie de agresiones verbales y molestia física. Algunas veces la molestia física es a través de manifestaciones del deseo de comercio sexual o molestia sensual.

Violencia por porros

El estudio arroja que los estudiantes de la encuesta han sufrido en algún momento violencia por parte de otros grupos de interés al interior de la universidad. Una de las formas de violencia que resultaron en esta investigación es la que realizan grupos de jóvenes. Se trata de grupos de porros en la universidad, los cuales son un elemento del sistema universitario que ejerce algún tipo de acción sobre los estudiantes (véanse Cuadros 8 y 9).

Para mayor información sobre el tema de los porros puede consultarse a Ordorika (en Bertussi y González, 2009: 459-475) quien profundiza en el fenómeno del porrismo desde los años sesenta en adelante y presenta un breve estado del arte al respecto.

EXPERIENCIA DE LA VIOLENCIA

La violencia se muestra como una experiencia cotidiana y común. No es un fenómeno aislado, tampoco es solamente constitutivo de grupos considerados violentos en la universidad. Como fenómeno coti-

diano, la experiencia de la violencia se expresa como una vivencia personal. Pocos de los estudiantes encuestados manifiestan no haber tenido alguna experiencia de la violencia al interior de la UABJO, ligada con violencia en la familia, o de madre y padre, por ejemplo.

En la experiencia de la violencia intervienen tanto profesores, como alumnos. Los estudiantes de diferentes facultades expresan que han sufrido violencia como robo, chantaje, coerción (véanse los Cuadros 10-13).

POSIBLES CAUSAS

El fenómeno de la violencia en nuestro tiempo tiene que ver con cambios en la sociedad moderna y en las relaciones de poder. Existen en la sociedad actual nuevas formas de anomia y nuevos problemas que enfrenta la escuela en tanto lugar donde confluyen diferentes miembros de la sociedad: alumnos, profesores, administrativos, directivos.

El concepto de anomia, de acuerdo como Durkheim, es el debilitamiento de los lazos sociales que establecen los individuos con la sociedad a la que pertenecen. La sociedad global está necesariamente ligada al desarrollo de la anomia y del individualismo. Entre otras cosas, se reconoce que la sociedad actual pese a tener una “profundización de las relaciones interpersonales”, es una organización social que aísla al individuo y muestra infructuosidad para establecer “lazos solidarios con algunos otros próximos” (Girola-Molina, 2005: 269).

Fenómenos de violencia al interior de la universidad se establecen en un ámbito de fuerte competencia por los recursos (poder, plazas, salarios, demandas sindicales) y en un ambiente de fuerte competencia.

Las pandemia del siglo xxi es la violencia en las escuelas en manifestaciones colectivas más crudas. El siglo xxi expresa formas anómicas de violencia, como el *bullyng* o el *mobbing* (Gramigna, 2003: 205 y ss.). La anomia se plantea hoy como una condición de posibilidad de la sociedad postindustrial y que en el nuevo milenio se ha convertido en la nueva enfermedad social del siglo xxi. No es privativa de las sociedades industriales; las sociedades que se encuentran a la orilla del sistema-mundo, con pobreza extrema y

condiciones de marginalidad, también tienen problemas para establecer relaciones consensadas de convivencia social. Viejos problemas se unen a problemas nuevos con características nuevas. La violencia de la sociedad capitalista convivirá con el problema de la enajenación en la era digital, la alienación y el recrudescimiento de la anomia como problema estructural de la sociedad digital.

La identidad profesional

Una de las características de la violencia en la universidad son los cambios en la identidad profesional y los sentidos de pertenencia. Al ser el mercado de trabajo inestable, incierto y precario (salvo las contrataciones definitivas), esto tiene efectos en la identidad profesional de profesores y trabajadores administrativos. Es lógico que los sentidos de pertenencia tengan un debilitamiento crucial, de modo que la identidad que puede tener un docente —o un trabajador administrativo— con su escuela o facultad tiende a fracturarse.

Crisis de los sentidos de pertenencia

Los fenómenos actuales de violencia en las facultades según la encuesta realizada, explican la “dificultad de instaurar una relación social significativa” entre los miembros de una comunidad escolar. El mismo proceso puede deberse a una crisis del sentido de pertenencia que, más que considerarse un fenómeno apartado de sus referentes sociales, se convierte en un problema epidémico, pues se refiere más bien a una crisis social. El debilitamiento del sentido de pertenencia se puede observar, por ejemplo, cuando los diferentes académicos transitan de un sindicato a otro dependiendo la fortaleza del mismo en algún momento de la historia de la UABJO.

El clima laboral

El clima organizacional también es un elemento central para entender el fenómeno de la violencia en la UABJO. Una de las características de un buen clima organizativo es su carácter relacional y performativo, cuando se rompe esta condición y el clima organizacional se tensa, puede volverse anómico. Entonces los fenómenos de la violencia tienen un carácter distinto. En los resultados de la en-

cuesta que estamos glosando, está claro que los profesores también sufren el fenómeno de la violencia, de acuerdo con la opinión de los alumnos.

Conflicto de roles

Uno de los aspectos que son detonadores de violencia escolar en la UABJO es el conflicto de roles que puede generar la organización escolar. Al haber un debilitamiento de los sentidos de pertenencia, los roles establecidos se vuelven precarios, inestables. Los roles que se tenían también se vuelven precarios, se empiezan a socavar funciones.

Rotura del contrato social

Sin duda los biólogos son quienes han entendido mejor la relevancia de contar con un medio ambiente adecuado. De acuerdo con palabras de Prigogine, el organismo funciona de acuerdo a su medio. Su medio lo define. Cuando el ambiente se deteriora, también se deteriora la relación entre los miembros de ese ambiente (Prigogine, 1997:69-71).

Las razones para romper un contrato social y psicológico con los demás miembros de las comunidades humanas tiene diferentes causas, pero es claro que las formas de aseguramiento de los espacios de poder rebasan las formas consensadas y comunicativas (acuerdos racionales) de administración del poder. Esta pérdida del consenso para administrar y repartir recursos lleva a formas extremas de negociación del contrato social entre los miembros de la comunidad, lo que lleva a la violencia.

Extrañamiento

Uno de los elementos que resurgen en el nuevo milenio con las nuevas formas de violencia es la aparición de nuevas formas de extrañeza. En la universidad pueden observarse problemas de enajenación de miembros de la comunidad escolar (los estudiantes, los docentes y los administrativos). Por ejemplo, ha habido deserción en la universidad por las constantes tomas, paros o huelgas. Algunos estudiantes se han cambiado a otras universidades, donde se

asegura no existe el porrismo y la toma constante de escuelas y facultades.

La enajenación es un fenómeno que resulta del deterioro organizativo. Esta resulta de condiciones de falta de consenso y entendimiento comunicativo entre los grupos de poder al interior de la universidad. Emergen así nuevos vínculos identitarios (aparición de redes sociales por internet, el ciber, el chat) con nuevos actores (grupos de choque al interior de esta institución) y con personas que no estudian o trabajan en la UABJO, pero que irrumpen en ella.

Despersonalización laboral

La anomia llega a penetrar las relaciones entre los miembros de tal manera que los objetivos explícitos de la violencia están orientados a generar la despersonalización de la misma, de modo que parece una acción natural y legítima de acceso a los recursos y la toma de decisiones al interior de la universidad.

Disfuncionalidad organizativa

En este apartado analizaremos algunos de los hallazgos más importantes de las reflexiones anteriores.

Para tratar de entender las razones por las que existe la violencia en las facultades, es necesario decir que en la actualidad esta se erige como una experiencia de vida. Es decir, puede coexistir en diferentes ámbitos. Hasta el menos imaginado, como la familia, se encuentra en crisis. (Gramigna, 2003: 186)

La historia de la UABJO tiene diferentes momentos. De hecho, en algún momento ha sido un emblema nacional, pues tiene su origen en el bien conocido Instituto de Ciencias y Artes del Estado de Oaxaca (ICAEO), cuyo prestigio político se debió a que en esta institución se formaron liberales importantes durante el siglo xix, de acuerdo con Jiménez, en el Instituto de Ciencias y Artes del Estado de Oaxaca (ICAEO) se formaron liberales como Benito Juárez, Porfirio Díaz, Miguel Méndez, Ignacio Mejía, Marcos Pérez, Manuel Dublain, lo que le brindó un importante “prestigio político durante el siglo xix” (Jiménez, 2010: 2). Sin embargo, ahora presenta problemas políticos que han rebasado el contrato

social. De hecho, las actuales reglas y formas de lucha por el poder han orillado a la concreción de formas colectivas de violencia ligada con grupos de interés.

La violencia que existe entre la institución y sus miembros ha preocupado a la opinión pública debido al deterioro de las relaciones solidarias entre los miembros de un orden social que adopta un modelo político deteriorado.

El deterioro organizativo

Una de las características que observamos en la encuesta es que la violencia muestra un fuerte deterioro político-organizativo de la universidad. Si concebimos a las instituciones como sistemas regulados, podemos percibir la ausencia de canales de comunicación y de acceso al poder, adecuados y socialmente aceptados. Se puede observar en la encuesta que los estudiantes no están de acuerdo con la existencia de las diferentes formas de violencia que hemos referido. Lo que puede observarse en esta institución es la separación entre el organismo y su medio, siguiendo la reflexión de aquellos que han insistido en la relevancia de considerar la institución escolar como un sistema.

La consecuencia de un clima organizativo deteriorado es la separación cada vez más grande entre el organismo y su ambiente, lo que muestra el nivel de deterioro de las relaciones interpersonales. Cuando las organizaciones se deterioran, se vuelven disfuncionales y pueden aparecer indicadores que reflejan que el problema del clima organizacional es mayor de lo que se pensaba.

We must not make the error of treating social structure and cultura as self-contained entities. Society is rooted in the physical makeup and needs of human beings, and culture stems from the special psychological and physical equipment of the species; both operate in relation to the environment of the species; both operate in relation to the environment in which we live (Downs, 1975: 121).

Después agrega:

I prefer to call the environment (the actual land and resources and climate) the surroundings, reserving the term environment for that especial situation

created by man interacting in social and cultural situations. In short, the human environment is made by man himself; it is not simply provided by nature. Its most important elements are other human beings, not natural features or events(el subrayado es del autor) (Downs, 1975: 121).

Socavamiento de la identidad

La preocupación por el fenómeno de la violencia en las facultades provoca la disminución de la identidad de las personas en la universidad. Esto ha propiciado la aparición de fuertes espacios anómicos (cafeterías, avenidas transitadas, las instalaciones de la rectoría, espacios para realizar comicios, algunas explanadas, las cafeterías, las oficinas de los directores o algunos pasillos al interior de la UABJO). El socavamiento de la identidad y la emergencia de espacios anómicos propicia que lugares que no eran anómicos comiencen a serlo (ejemplo de ello fue la quema del paraninfo de la institución o la aparición de actos de violencia graves en lugares públicos). De modo que la anomia rebasa su carácter meramente organizacional y se erige como un fenómeno de naturaleza política.

Para Girola-Molina:

Hay procesos anómicos en la vida laboral y las actividades productivas, cuando no se respetan las normas que debieran facilitar el logro de los objetivos de trabajo (...) Son anómicos también la impuntualidad, la inasistencia a una reunión programada con antelación, a la que se ha asegurado que se va a acudir; el anunciar que se están realizando controles sanitarios y de calidad cuando no es así (...) En la vida académica también hay anomia, cuando los estudiantes no estudian, los profesores no asisten a sus clases o no enseñan con el rigor que deben, y cuando, como dice el tango, 'es lo mismo un burro que un gran profesor' (2005: 125).

Sin embargo, podemos quedarnos con las alentadoras palabras de Daniel Bell:

Con todo, no desaparece la doble naturaleza del hombre mismo: la agresión asesina derivada de un impulso primario, de arrebatar y destruir, por un lado; y la busca del orden, en el arte y en la vida, como inclinación de la voluntad a la armonía, por el otro. Esta tensión, imposible de erradicar, define el mundo social y per-

mite una visión de la utopía que tal vez sea más realista que el establecimiento del milenario inmediato sobre la tierra por el que el hombre moderno se ha esforzado (2001: 563).

CONCLUSIONES

Las manifestaciones de violencia en la universidad derivan de una serie de condiciones sociales que reflejan formas nuevas, las cuales están presentes en nuestra sociedad y son un fenómeno mundial. A la disputa por la institución le acompañan una serie de manifestaciones de violencia política y colectiva. Lo paradójico es que los estudiantes viven la violencia en otras células de la sociedad, como la familia, con sus grupos de amigos o con sus padres. Se trata de formas anómicas porque no se consideran legítimas por quienes las viven, reflejando con ello una rotura del contrato social y un debilitamiento de los lazos que nos vinculan como individuos.

REFERENCIAS

- Bailón-Corres, Moisés Jaime, Montes-García, Néstor, González-Rivera, Horacio Tomás, López-Cruz, Isaac Raúl y Hernández, Franco Gabriel. (2009). *Ensayos sobre historia, política, educación y literatura de Oaxaca*. Oaxaca: IIHUABJO.
- Bell, Daniel (2001). *El advenimiento de la sociedad post-industrial. Un intento de prognosis social*. Madrid: Alianza.
- Coriat, Benjamin. (1982). *El taller y el cronómetro. Ensayos sobre el taylorismo, el fordismo y la producción en masa*. México DF: Siglo XXI.
- Coriat, Benjamin. (1992). *El taller y el robot. Ensayos sobre el fordismo y la producción en masa en la era de la electrónica*. México DF: Siglo XXI.
- Dirección General de Población de Estado de Oaxaca. (2007). *Índices municipales en Oaxaca*. Oaxaca.
- Downs, James F. (1971). *Cultures in Crisis*. Los Angeles: Glencoe Press.

- Durkheim, Émile. (1976). *Educación como socialización*. México: Ediciones Sígueme.
- Durkheim, Émile. (s.f.). *Educación y sociología*. México: Colofón.
- Fromm, Erich. (1985). *Anatomía de la destructividad humana*. México DF: Siglo XXI.
- Girola-Molina, Lidia. (2005). *Anomia e individualismo. Del diagnóstico de la modernidad de Durkheim al pensamiento contemporáneo*. Barcelona: Anthropos.
- González-Rivera, Horacio. (2009). La disputa por la Universidad: la participación de los grupos y partidos políticos en el movimiento estudiantil universitario de Oaxaca (diciembre de 1975 a mayo de 1977). En *Ensayos sobre la historia, política, educación y literatura de Oaxaca*. Oaxaca: IHHUABJO.
- Gramigna, Anita. (2003). *Manuale di pedagogia sociale*. Roma: Editore-Scuola di Specializzazioni per L'insegnamento secondario.
- Imberti, Julieta. (2006). Miradores sobre la violencia. En Imberti Julieta, *Violencia y escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Jiménez Martínez, Alejandro Arturo, Cerna López Alba, Reyes Sanabria Saúl. (2010). El instituto de Ciencias y Artes del Estado de Oaxaca en el Centenario de la Independencia 1910. En *XII Encuentro Internacional de Historia de la Educación*. Morelia, México.
- Krug, Etienne G., Linda L. Dahlberg, James A. Mercy, Anthony B. Zwi y Rafael Lozano. (2003). *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. Washington, D.C.: Organización Panamericana de la Salud, disponible en <http://iris.paho.org/xmlui/bitstream/handle/123456789/725/9275315884.pdf?sequence=1>
- Lajonquière, Leandro de, Gutiérrez, Daniela, Kaplan, Carina, Spiegel, Alejandro, Durán, Maximiliano et al. (2005). *Violencia, medios y miedos*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Laviada, Ínigo. (1990). *Los caciques de la sierra*. México: Editorial Jus.
- Martínez-Vásquez, Víctor Raúl (2007). *Autoritarismo, movimiento popular y crisis política: Oaxaca 2006*. Oaxaca: IISUABJO.
- Martínez-Vásquez, Víctor Raúl (coord.). (2009). *La APPO: ¿Rebelión o movimiento social? (nuevas formas de expresión ante la crisis)*. Oaxaca: IISUABJO.

- Marx, Karl. (1984). *EL capital. Crítica de la economía política*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Matus-Manzo, Manuel. (2009). Ensayos sobre cultura, el sueño y la lectura. En *Ensayos sobre historia, política, educación y literatura de Oaxaca*. Oaxaca: IIHUABJO.
- Montes-García, Néstor. (2011). De instituto a universidad: cambio, retroceso o continuidad en la ley orgánica de 1995. 2o. *Coloquio de Avances de Investigación: Licenciatura, Maestría y Doctorado*. Oaxaca: ICEUABJO.
- Morin, Edgar. (2006). *Breve historia de la barbarie en Occidente*. Buenos Aires: Paidós.
- Ordorika, Immanol. (2005). Violencia y ‘porrismo’ en la educación superior en México. En G. T Bertussi y G. González (coords), *Anuario educativo mexicano: visión retrospectiva*, 2005, MéxicoDF: Miguel Ángel Porrúa, 2009.
- Prigogine, Ilya (1997). *El fin de las certidumbres*. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.
- Simmel, Georg. (2010). *EL conflicto. Sociología del antagonismo*. Madrid: Ediciones Sequitur.
- Teresinha Bertussi, Guadalupe y González-Gómez, Gabriela. (2005). *Anuario educativo mexicano: visión retrospectiva*. México DF: Porrúa; UPN. Disponible en: <http://biblioteca.diputados.gob.mx/janium/bv/ce/scpd/LX/anuedu.pdf>

ANEXOS

Cabe señalar que los totales de cada uno de los cuadros se refiere a los subtotales de cada una de las preguntas del instrumento, que sumadas nos arrojan el total de las respuestas (706). En el Cuadro 1, por ejemplo, 246 corresponde a uno de los incisos del total de respuestas de la pregunta número 11: “¿Qué tipo de violencia has sufrido tú en la universidad?”, cuyas respuestas posibles incluyen: 1) física, 2) agresión sexual (acoso, violación), 3) agresión económica (chantaje), 4) agresión material (robo), 5) agresión psicológica (insultos, intimidación, presión, etc.), 6) coerción (obligarte a realizar alguna actividad contra tu voluntad). La opción 6 en el Cuadro 1 tiene un total de 246 respuestas de un total de 706 que se distribuyen en los otros incisos. “Carrera” se refiere a los que no respondieron qué carrera cursan.

**Cuadro 1. Qué tipo de violencia has sufrido tú:
agresión psicológica (insultos, intimidación, presión, etc.) 1s,2n**

	Qué tipo de violencia has sufrido tú: agresión psicológica (insultos, intimidación, presión, etc.) 1s,2n		Total
	Sí	No	Sí
Carrera	11	0	11
Administración	8	0	8
Arquitectura	32	0	32
Biología	13	0	13
Ciencias de la Educación	15	0	15
Cirujano dentista	14	2	16
Computación	2	0	2
Contaduría Pública	19	0	19
Derecho	34	3	37
Economía	8	0	8
Enfermería y Obstetricia	27	0	27
Física	3	0	3
Matemáticas	1	0	1
Medicina veterinaria y Zootecnia	16	0	16
Odontología	14	1	15
Químico Biólogo Farmacéutico	23	0	23
Total	240	6	246

Cuadro 2. Qué tipo de violencia ha sufrido alguno de tus amigos: agresión psicológica (insulto, intimidación, presión, etc.)

	Qué tipo de violencia ha sufrido alguno de tus amigos: agresión psicológica (insulto, intimidación, presión, etc.) 1s,2n		Total
	Sí	No	Sí
Carrera	14	0	14
Administración	5	0	5
Arquitectura	42	0	42
Biología	21	0	21
Ciencias de la Educación	23	0	23
Cirujano dentista	14	0	14
Computación	3	0	3
Contaduría Pública	20	0	20
Derecho	53	4	57
Economía	13	0	13
Enfermería y Obstetricia	26	0	26
Física	3	0	3
Matemáticas	1	0	1
Medicina veterinaria y Zootecnia	19	0	19
Odontología	20	0	20
Químico Biólogo Farmacéutico	25	0	25
Total	302	4	306

Cuadro 3. Qué tipo de violencia has sufrido tú: coerción (obligarte a realizar alguna actividad contra tu voluntad)

	Qué tipo de violencia has sufrido tú: coerción (obligarte a realizar alguna actividad contra tu voluntad) 1s,2n		Total
	Sí	No	Sí
Carrera	2	0	2
Administración	4	0	4
Arquitectura	10	0	10
Ciencias de la Educación	8	0	8
Cirujano dentista	4	2	6
Computación	1	0	1
Contaduría Pública	13	1	14
Derecho	16	3	19
Economía	1	0	1
Enfermería y Obstetricia	9	0	9
Medicina Veterinaria y zootecnia	5	0	5
Odontología	10	1	11
Químico Biólogo Farmacéutico	6	0	6
Total	89	7	96

Cuadro 4. Qué tipo de violencia has sufrido tú: agresión física

	Qué tipo de violencia has sufrido tú: agresión física 1s, 2n		Total
	Sí	No	Sí
Carrera	4	0	4
Administración	3	0	3
Arquitectura	14	0	14
Biología	2	0	2
Ciencias de la Educación	5	0	5
Cirujano dentista	2	2	4
Computación	2	0	2
Contaduría Pública	9	0	9
Derecho	14	6	20
Economía	8	0	8
Enfermería y Obstetricia	3	0	3
Medicina veterinaria y Zootecnia	4	0	4
Odontología	8	2	10
Químico Biólogo Farmacéutico	5	0	5
Total	83	10	93

Cuadro 5. Qué tipo de violencia ha sufrido alguno de tus amigos: agresión sexual (acoso, violación)

	Qué tipo de violencia ha sufrido alguno de tus amigos: agresión sexual (acoso, violación)		Total
	Sí	No	Sí
Carrera	2	0	2
Administración	1	0	1
Arquitectura	13	0	13
Biología	1	0	1
Ciencias de la Educación	8	0	8
Cirujano dentista	7	0	7
Contaduría Pública	18	0	18
Derecho	31	6	37
Economía	3	0	3
Enfermería y Obstetricia	7	0	7
Física	2	0	2
Medicina veterinaria y Zootecnia	2	1	3
Odontología	9	0	9
Químico Biólogo Farmacéutico	9	0	9
Total	113	7	120

Cuadro 6. Qué tipo de violencia ha sufrido alguno de tus amigos: agresión material (robo)

	Qué tipo de violencia ha sufrido alguno de tus amigos: agresión material(robo) 1s,2n		Total
	Sí	No	Sí
Carrera	10	0	10
Administración	7	0	7
Arquitectura	42	0	42
Biología	9	0	9
Ciencias de la Educación	30	0	30
Cirujano dentista	18	0	18
Computación	8	0	8
Contaduría Pública	32	0	32
Derecho	36	4	40
Economía	8	0	8
Enfermería y Obstetricia	15	0	15
Física	2	0	2
Medicina veterinaria y Zootecnia	18	0	18
Odontología	18	0	18
Químico Biólogo Farmacéutico	15	1	16
Total	268	5	273

Cuadro 7. Qué tipo de violencia has sufrido tú: agresión sexual (acoso, violación)

	Qué tipo de violencia has sufrido tú: agresión sexual (acoso, violación)		Total
	Sí	No	Sí
Arquitectura	8	0	8
Ciencias de la Educación	2	0	2
Cirujano dentista	1	2	3
Contaduría Pública	2	1	3
Derecho	11	2	13
Enfermería y Obstetricia	3	0	3
Física	1	0	1
Medicina veterinaria y Zootecnia	1	0	1
Odontología	4	1	5
Químico Biólogo Farmacéutico	2	0	2
Total	35	6	41

Cuadro 8. Experiencia de violencia por parte de porros

	Experiencia de violencia por parte de porros 1s,2n		Total
	Sí	No	Sí
Carrera	5	0	5
Administración	8	0	8
Arquitectura	32	0	32
Biología	3	0	3
Ciencias de la Educación	10	0	10
Cirujano dentista	15	0	15
Computación	1	0	1
Contaduría Pública	14	0	14
Derecho	41	3	44
Economía	9	0	9
Enfermería y Obstetricia	32	1	33
Medicina veterinaria y Zootecnia	8	0	8
Odontología	26	0	26
Químico Biólogo Farmacéutico	15	0	15
Total	219	4	223

Cuadro 9. Sabes si algún compañero ha sufrido alguna situación de violencia por parte de porros

	Sabes si algún compañero ha sufrido alguna situación de violencia por parte de porros 1s,2n		Total
	Sí	No	Sí
Carrera	6	0	6
Administración	4	0	4
Arquitectura	32	0	32
Biología	6	0	6
Ciencias de la Educación	14	0	14
Cirujano dentista	13	0	13
Computación	4	0	4
Contaduría Pública	22	0	22
Derecho	61	4	65
Economía	11	0	11
Enfermería y Obstetricia	21	1	22
Física	2	0	2
Matemáticas	1	0	1
Medicina veterinaria y Zootecnia	8	0	8
Odontología	26	0	26
Químico Biólogo Farmacéutico	14	0	14
Total	245	5	250

**Cuadro 10. Qué tipo de violencia has sufrido tú:
agresión material (robo)**

	Qué tipo de violencia has sufrido tú: agresión material (robo) 1s,2n		Total
	Sí	No	Sí
Carrera	3	0	3
Administración	9	0	9
Arquitectura	23	0	23
Biología	7	0	7
Ciencias de la Educación	9	0	9
Cirujano dentista	9	2	11
Computación	2	0	2
Contaduría Pública	18	0	18
Derecho	9	5	14
Economía	3	0	3
Enfermería y Obstetricia	7	0	7
Física	1	0	1
Medicina veterinaria y Zootecnia	10	0	10
Odontología	13	1	14
Químico Biólogo Farmacéutico	8	0	8
Total	131	8	139

Cuadro 11. Qué tipo de violencia has sufrido tú: agresión económica (chantaje)

	Qué tipo de violencia has sufrido tú: agresión económica (chantaje) 1s,2n		Total
	Sí	No	Sí
Carrera	1	0	1
Administración	4	0	4
Arquitectura	35	0	35
Biología	1	0	1
Ciencias de la Educación	3	0	3
Cirujano dentista	11	2	13
Contaduría Pública	10	1	11
Derecho	31	2	33
Economía	2	0	2
Enfermería y Obstetricia	8	2	10
Medicina veterinaria y Zootecnia	7	0	7
Odontología	14	1	15
Químico Biólogo	4	0	4
Farmacéutico			
Total	131	8	139

**Cuadro 12. Qué tipo de violencia ha sufrido alguno de tus amigos:
agresión económica (chantaje)**

	Qué tipo de violencia ha sufrido alguno de tus amigos: agresión económica (chantaje)		Total
	Sí	No	Sí
Carrera	6	0	6
Administración	6	0	6
Arquitectura	38	0	38
Biología	3	0	3
Ciencias de la Educación	6	0	6
Cirujano dentista	10	0	10
Computación	3	0	3
Contaduría Pública	21	0	21
Derecho	53	2	55
Economía	5	0	5
Enfermería y Obstetricia	15	1	16
Física	1	0	1
Medicina veterinaria y Zootecnia	15	0	15
Odontología	23	0	23
Químico Biólogo Farmacéutico	6	1	7
Total	211	4	215

Cuadro 13. Qué tipo de violencia ha sufrido alguno de tus amigos: coerción (obligarte a realizar alguna actividad contra tu voluntad)

	Qué tipo de violencia ha sufrido alguno de tus amigos: coerción (obligarte a realizar alguna actividad contra tu voluntad) 1s,2n		Total
	Sí	No	Sí
Carrera	2	0	2
Administración	4	0	4
Arquitectura	11	0	11
Biología	3	0	3
Ciencias de la Educación	12	0	12
Cirujano dentista	5	0	5
Computación	2	0	2
Contaduría Pública	17	0	17
Derecho	27	5	32
Economía	2	0	2
Enfermería y Obstetricia	7	0	7
Medicina veterinaria y Zootecnia	8	0	8
Odontología	7	0	7
Químico Biólogo	4	0	4
Farmacéutico	4	0	4
Total	111	5	116

ESTUDIO COMPARATIVO DE LA PERCEPCIÓN DE LOS ADOLESCENTES DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR ACERCA DE PROBLEMAS DE CONVIVENCIA ENTRE MAESTROS Y ALUMNOS: IMPLICACIONES EN LA PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA

Azucena Ochoa-Cervantes*
Evelyn Diez-Martínez-Day*

Resumen

Se desarrolló un estudio exploratorio que tuvo como objetivo conocer las percepciones de los adolescentes acerca de las situaciones en las interacciones maestro-alumno, y alumno-alumno, que generen una convivencia escolar inadecuada. Se realizó una entrevista a 100 alumnos de bachillerato: 50 adolescentes españoles y se aplicó una tarea escrita a 50 adolescentes mexicanos. Los resultados muestran que para los alumnos de ambos grupos independientemente del bagaje cultural y el ambiente escolar, los factores asociados a la relación maestro-alumno son los más significativos para que se presenten situaciones que alteran la convivencia escolar.

Palabras clave: percepciones, convivencia escolar, adolescentes.

Abstract

A study was developed to analyze school interactions among high school students and teachers. 50 Spanish and 50 Mexican students were interviewed and presented with a written task that analyzed their perceptions about relations among students and among students and teachers that might generate inadequate coexistence. Subject's responses showed that relations among students and

*Universidad Autónoma de Querétaro. Facultad de Psicología. Observatorio de la Convivencia Escolar Querétaro (OCEQ).

teachers were considered more significant to promote problems of coexistence, independently of cultural or school backgrounds.

Key words: perceptions, school life, teenagers.

INTRODUCCIÓN

En el contexto de los diversos estudios en el presente libro, este trabajo a diferencia de otros aquí reportados, ha sido desarrollado con estudiantes de educación media superior. Es importante considerarlo como un estudio que analiza los aspectos acerca de las problemáticas de convivencia escolar que pueden, al no ser atendidas, desencadenar manifestaciones de violencia en estudiantes que en poco tiempo ingresarán a la educación superior. Algunas de estas manifestaciones han sido reportadas por estudiantes ya inscritos en los planteles universitarios, en otros de los trabajos incluidos en esta compilación.

Es del interés de las autoras por una parte, mostrar la relevancia de estudiar aspectos ligados a los problemas de convivencia en los ámbitos escolares, como elementos que de ser ignorados o descuidados, pueden propiciar situaciones que desencadenen manifestaciones de violencia en las instituciones escolares; y por otra, señalar que no todos los problemas de convivencia inadecuada en las relaciones entre los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje, deben de etiquetarse como problemas de violencia, sino que estos aspectos ameritan un estudio cuidadoso de las diversas variables involucradas en las relaciones personales e institucionales que tienen lugar en el devenir cotidiano de los centros escolares. Precisar el nivel de importancia y trascendencia que las relaciones entre el maestro y el alumno pueden generar, permitirá posibilidades de acciones conjuntas entre todos los involucrados, que propicien que desencuentros de convivencia no se tornen en problemas ligados a la violencia, de ahí la importancia de los datos recabados y analizados en el presente reporte de investigación.

En la interacción que se da en la escuela, se desarrollan paralelamente dos tipos de relaciones que son de fundamental importancia para los niños y adolescentes: la que se da entre los distintos sectores y la relación con sus pares. Esto hace que la interac-

ción escolar se vuelva tan particular, pues a pesar de que en la familia hay relación con adultos y normalmente con pares, en la escuela esa relación, más que afectiva, se ve atravesada por la institución, es decir, no está primada por los afectos (que podría ser lo primordial en las familias) sino por las normas y valores de la institución. El aprendizaje y la puesta en marcha de lo normativo, en ocasiones puede generar situaciones de conflicto que podrían desencadenar en violencia, alterando en grados diversos la convivencia dentro de las aulas.

Los estudios que abordan este fenómeno se han centrado en lo que se denomina *bullying*, así como en otras formas de violencia; conflictos generados por los estudiantes, que son descritos por el profesorado generalmente. Sin duda, las opiniones o las percepciones de este son importantes, sin embargo, al tratar de explicar las situaciones que generan —o no— una convivencia adecuada, es necesario tomar en cuenta el punto de vista de los diversos actores. Por consiguiente, consideramos que tales situaciones conflictivas no deberían estudiarse desde una sola perspectiva. Si bien es cierto que no se pueden estudiar todos los factores o todas las influencias que pueden generar violencia, para nosotros, sería conveniente estar atentos a lo que dicen los estudiantes.

BREVE DESCRIPCIÓN DEL ESTADO DEL ARTE

El estudio de la violencia escolar inició en la década de los 70's con las investigaciones pioneras de Olweus y Smith, autores que centraron su atención en un tipo de conducta en la que los estudiantes acometían en contra de otros de manera física o psíquica, a estas conductas los autores las denominaron *mobbing* y posteriormente *bullying*, lo que en español se ha denominado como "acoso" (Olweus, 1998; Funk, 1997; Rugby y Slee, 1991; Debarbieux, 1997; Hirano, 1992; Whitney y Smith, 1993; Dodge, Pettit y Price, 1990). En España en particular se encuentran los estudios de Ortega, (1994; 1995; 2001), y Peiró, (2001, 2002, 2003, 2005), entre otros.

El reciente reporte de la OCDE sobre la situación del clima de convivencia escolar en varios países (Informe TALIS, 2010), no desdice los hallazgos de Peiró (2001, 2002, 2003, 2005, 2007), ni los de otros investigadores (Rey y Marchesi, 2005), en relación al desgaste que supone para los profesores y directivos

invertir el tiempo de clase en atender las diversas situaciones de indisciplina. Las investigaciones que se han llevado a cabo con el propósito de estudiar la percepción que tienen los profesores de la conducta rebelde de sus estudiantes durante el desarrollo de la clase, bien en la educación primaria (Wheldall y Merrett, 1988), o en secundaria (Houghton, Wheldall y Merrett, 1988), argumentan que la problemática más grande se da en el nivel básico secundario.

Las investigaciones de Kaltiala-Heino, Rimpelä, Rantanen y Rimpelä, 2000; Sourander, Helstela, Helenius y Piha, 2000, han verificado que el incremento de las conductas disruptivas tiene lugar durante el primer ciclo de la secundaria y su decremento sucede más tarde, al final de esta fase educativa. Como tales hechos suceden en todas las asignaturas de cada área curricular (Ishee, 2004), los efectos son muy negativos para el logro de los fines del sistema educativo, pues los docentes no pueden explicar las lecciones y emplean gran parte de su tiempo en ser meros cuidadores.

Según la OCDE, en el Informe TALIS, 2009, un 16% de los docentes emplean la mayor parte de su tiempo en “cuidar” a los estudiantes. Tal pérdida de tiempo y energías se aprecia en que los directores de colegios de educación secundaria en el 2004 dedicaban el 50 % de su tiempo a resolver casos de vandalismo y, en el 2006, el 66,66 % de su horario, a proporcionar ayuda en los problemas de convivencia. La comentada situación suele desestabilizar tanto a estudiantes como a maestros (Fernández-Balboa, 1991; Esteve, 2006). Las conductas indisciplinadas de los estudiantes representan a menudo una fuente de tensión profesional al ser cuestionando el trabajo realizado por el maestro (Graham, 1992), así como al promover una distracción de los estudiantes no directamente implicados en los hechos. También es inquietante, el abandono de la profesión (Esteve, 2005; Fernández-Balboa, 1991), situación que afecta especialmente a los docentes primerizos (Borko, Lalik y Tomchin, 1987).

Otros estudios han indagado el fenómeno de la convivencia escolar desde otra perspectiva, como es el caso de paz, desarrollo, violencia, pobreza (Tortosa, 2001), en donde el autor expone la necesidad de ver en su conjunto estos cuatro fenómenos, pues como él mismo afirma, que mientras se observen de manera

fragmentada, difícilmente se podrá superar la violencia y la pobreza para alcanzar la paz y el desarrollo.

Por su parte, Escámez-Sánchez (2001), en el estudio “Los conflictos en la escuela secundaria obligatoria”, analizó a través de entrevistas si en los centros existían conflictos o violencia, pues se partía del supuesto de que existían conflictos pero raramente situaciones de violencia. En términos generales, el 56% de los profesores piensa que en la actualidad hay más conflictos que antes, y el 44% piensa que hay pocos o ninguno. Entre los factores asociados a los conflictos, los profesores destacan la falta de interés y motivación del alumnado, así como la existencia de lagunas en los conocimientos previos de los estudiantes. El 57% no se siente preparado para afrontar los conflictos que surgen en el aula, un 40% se sienten desmotivados ante este asunto mientras que un 7% manifiestan su deseo de abandonar la docencia si pudieran, y un 10% afirma que el tema de los conflictos en el aula no es su responsabilidad. Los datos anteriores muestran un incremento de los conflictos en la escuela, la poca preparación de los profesores para afrontarlos así como su desinterés.

Peiró (2001) plantea la importancia de un trabajo interdisciplinario para la investigación, que sirva para la práctica pedagógica. El autor se pregunta: ¿qué ocasiona los problemas violentos?, para el autor algunas de las causas son deficiencia en los valores de las sociedades en donde el sujeto se socializa primariamente; falta de legitimación de los valores escolares, que están en di-sintonía con los de la sociedad en donde se desenvuelve el educando; socializaciones primarias “defectuosas”; desempeño de la docencia con superespecialización, con excesiva división de funciones, contenidos, tareas, burocratización y rigidez organizativa de las escuelas, y fijación en el único rol de entendimiento, pero unido a lo inalcanzable de los objetivos del ciclo o nivel.

Larrosa (2002), realizó un estudio denominado “Necesidades del profesorado y la responsabilidad de la administración educativa”. Las situaciones exploradas relacionadas con las necesidades del profesorado, fueron agrupadas en apartados: situaciones relacionadas con las exigencias del trabajo docente, con el reconocimiento de la profesión, con las relaciones interpersonales del centro y condiciones del aula o centro para propiciar el trabajo. Los resultados que presenta el autor indican que los porcentajes de

insatisfacción de los profesores que contestaron la encuesta es muy elevado y afecta considerablemente el clima escolar.

Martínez-Otero (2005) hace referencia a que los factores que hacen que los niños y adolescentes presenten conductas antisociales, se deben buscar en el entorno, es decir, en la sociedad y el ambiente (desigualdades sociales, medios de comunicación, facilidad de consumir drogas o alcohol); en las relaciones interpersonales (sobrecarga de tareas, abuso de poder, desmotivación, empobrecimiento de la comunicación, individualismo); en “los escolares” (entorno escolar altamente jerarquizado, métodos pedagógicos basados en el castigo, preocupación exclusiva por los resultados académicos en detrimento de la persona, asimetría entre educadores y educando); en “lo familiar” (desintegración, violencia doméstica, permisividad, falta de afecto, condiciones socioeconómicas), y, por último, en lo “personal” (incapacidad para aceptar responsabilidades, baja autoestima, impulsividad, falta de empatía). Por lo que sugiere el autor, las conductas antisociales como la violencia escolar, se deben explicar a partir de la relación de los factores mencionados.

Por otra parte, Ballester y Arnaiz-Sánchez (2001) parten de una crítica al discurso dominante de los medios de comunicación, legitimado por el discurso académico dado el número de estudios centrados en el *bullying*, estudios realizados en principio en países nórdicos, seguidos por un creciente número de estudios en Europa y en España en particular. Los autores proponen centrar la atención en la violencia estructural, una violencia que no se manifiesta en conductas observables, porque es producto de un orden injusto que impide satisfacer las necesidades básicas de las personas siendo la educación una de ellas. Para el autor, es necesario adoptar un enfoque ecológico (Bronfenbrenner, 1997) para entender la violencia desde una visión amplia y multidimensional. No se puede explicar la violencia escolar desde un punto de vista individual. Creer que la responsabilidad de la violencia escolar es solo de los alumnos, sería aceptar la idea de que la institución escolar (su currículum, organización, sistemas de enseñanza) es objetivamente adecuada e inmutable. La lectura de la mayor parte de los problemas de convivencia habría de encuadrarla en el choque que se produce de la cultura escolar y la cultura de los alumnos. Los conocimientos, valores y actitudes del bagaje cultural del alumnado pueden ser muy diferentes a los que se ofrecen desde la

institución escolar. Para ello no cabe otro proceso que el diagnóstico de las características del alumnado y del entorno y del trabajo colegiado de los profesores. Dotarse de adecuados procedimientos y estructuras para la participación de la comunidad educativa y la colaboración profesional del profesorado ha de ser objetivo prioritario. Para estos autores, el profesor es determinante para el clima de convivencia que se vive en el aula, influyendo de uno o de otro modo, en la creación de un grupo de iguales, en la relación entre alumnos con profesorado, y en definitiva, en la actitud de los alumnos hacia el centro.

Díaz-Aguado (2005), en el artículo “¿Por qué se produce la violencia escolar?”, afirma que entre las categorías de riesgo detectadas en los estudios científicos, y que suelen verse reflejadas en la mayoría de los casos de violencia escolar, se encuentran: la exclusión social o el sentimiento de exclusión, la ausencia de límites, la exposición a la violencia a través de los medios de comunicación, la integración en bandas identificadas con la violencia, la facilidad para disponer de armas, y la justificación de la violencia en la sociedad en la que dichas circunstancias se producen. Aunado a lo anterior, faltan condiciones que puedan proteger a los escolares de tales riesgos, como modelos sociales positivos y solidarios, colaboración entre la familia y la escuela, contextos de ocio y de grupos de pertenencia constructivos, o adultos disponibles y dispuestos a ayudar.

Existen muy pocas investigaciones que relacionen la violencia entre escolares con los procesos de discriminación y de exclusión en la interacción profesor-alumno; tema que comienza a ser conceptualizado como condición de riesgo en los últimos años, de ahí la importancia de profundizar en los puntos de vista de los actores de esta interrelación.

Por su parte, Peiró (2009) realizó un estudio longitudinal en la provincia de Alicante, dicho estudio fue desarrollado durante tres años (2003-2005) y tuvo por objetivo profundizar sobre diversas problemáticas, estudiadas por el mismo autor desde los años 80. En esta investigación se utilizaron cinco cuestionarios mediante los cuales se recogieron los datos que componen *el estudio sobre violencia en educación*, estos fueron aplicados en centros de educación infantil, primaria, escuela secundaria obligatoria, bachillerato y cursos formación profesional. A partir del análisis de los cues-

tionarios y la revisión teórica sobre el tópico, algunos de los hallazgos más importantes son: 1. Los problemas convivenciales más serios ocurren en la escuela secundaria obligatoria. 2. Tales crisis de interacción están también presentes en casi todos niveles del ciclo de primaria, aunque más en forma de irrupción de indisciplina. 3. Pero, la violencia con indisciplina no es un hecho uniforme ni sucede igualmente en todos los centros escolares. 4. Los conflictos relativos a faltas leves no suelen abordarse. Hay una percepción de que puede haber cierta negligencia docente, pero bien pudiera ser impotencia. 5. Si en general, los profesores no se implican, es por desconocer la naturaleza de las acciones disconvivenciales y de carecer de competencias pedagógicas para abordarlas. 6. Los trabajos analizados más extendidos, que derivan de modelos psicológicos, suelen referirse al acoso escolar (*bullying*). Esto es una práctica que solo entiende tales hechos desde la perspectiva del alumno perpetrador o víctima. 7. Pocos estudios atienden la disconvivencialidad global especificada mediante sus diversas variables. 8. Constatamos que el problema se halla en el mundo invisible del trasfondo subjetivo de los estudiantes, discuriendo por el espiral de la violencia en cascada. Una de las conclusiones es que:

El círculo vicioso de la indisciplina y violencia se halla en la crisis de valores, sea en el estudiante, sea en el docente o en la misma institución educadora (familia, escuela). Esto ocasiona un desequilibrio de factores cualitativos de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Al descuidar el debido reajuste a los mismos, tendremos consecuencias: fracaso, incomprensiones, lagunas de aprendizaje posteriores, indisciplina y violencia escolar. Por consiguiente la tarea pedagógica no consiste en operar directamente desde actos relativos a la violencia, sino situarse en urdimbres afectivas de la relación, concretándolo en lo axiológico (Peiró, 2009)

En relación con los profesores, Zamora-Poblete y Zerón-Rodríguez (2010) realizaron una investigación cualitativa en donde pretendían caracterizar la autoridad pedagógica en escuelas chilenas. Los autores toman como punto de partida las tensiones a las que se enfrentan día a día los alumnos y los profesores, debido, entre otras cosas,

al avance en la cobertura de la educación secundaria, enfrentándose con esto, a jóvenes de diversos contextos socioculturales; a las formas y producción de la cultura de los jóvenes y al empoderamiento de los adolescentes. Los autores concluyen que se observan nuevos sentidos de la autoridad escolar en los profesores y nuevas valoraciones en los alumnos. Para estos autores, la autoridad pedagógica se comprende como un tipo especial de relación que parte del reconocimiento de los alumnos más que de atributos del profesor. Una última conclusión es que en los significados de la autoridad están en interacción dos perspectivas de la interacción pedagógica: una que pone énfasis en las barreras para el aprendizaje, y otra que destaca las oportunidades. La perspectiva que hace referencia a las barreras para el aprendizaje se presenta fuertemente centrada en la figura del profesor, el cual controla su estado de ánimo, quién accede y quién no. La autoridad es entendida como un poder que da derecho al profesor sobre los alumnos.

Ferriá, Monje-López, Ortega Ruiz y del Rey (2010) apuntan a la importancia del profesor como figura clave para la convivencia, pues es uno de los principales protagonistas para el desarrollo positivo o negativo de la misma. En este estudio se analizó la percepción sobre la calidad de la convivencia en los centros de secundaria del Campo de Gibraltar. En sus resultados, los autores observaron que el alumnado valora más positivamente las relaciones entre sus compañeros que con el profesor, y este, a su vez, se percibe mayoritariamente bien relacionado con los otros docentes y, no mayoritariamente bien relacionado con los alumnos y las familias.

En un estudio realizado por González-Pineda, Álvarez-García, Rodríguez, González-Castro, Núñez y Álvarez (2010), se investigó acerca del clima de convivencia en los centros del principado de Asturias; para realizarlo, los autores utilizaron el cuestionario de violencia escolar (CUVE). Sus resultados muestran que el tipo de violencia más habitual es la verbal, en particular de los cinco tipos de violencia verbal percibida por los estudiantes, cuatro tienen que ver con conductas protagonizadas por el profesor: tener preferencias, no tratar por igual, castigar injustamente y tener manía a algunos alumnos.

Por otro lado, en el estudio titulado “Estudio comparativo de las actuaciones de los profesores de secundaria ante situaciones que afectan la convivencia escolar: el caso de Querétaro (México)

y Alicante (España)”, realizado por Ochoa y Peiró I Gregori, se concluye que los docentes estudiados cuentan con una gama muy limitada de actuaciones ante situaciones que pueden alterar la convivencia escolar lo que podría mostrar una falta de preparación de los profesores para enfrentar conflictos. (Ochoa y Peiró I Gregori, 2010)

En el caso de México, son escasos los estudios publicados al respecto. En nuestro país el estudio de la convivencia escolar se ha realizado a partir de la indagación de la violencia escolar. Así, Prieto (2005) realizó un trabajo titulado *Violencia escolar y vida cotidiana en la escuela secundaria*. Esta investigación de corte etnográfico tuvo como objetivo observar las dinámicas que gestan la violencia escolar. El trabajo tiene dos partes: la primera de diagnóstico, donde se aplicó un instrumento a 600 estudiantes, dando lugar a categorías que refieren a razones, sentimientos y roles de los estudiantes ante situaciones de violencia escolar. En la segunda fase se trabajó con un grupo piloto un taller para la resolución de conflictos. El autor muestra que hubo cambios en la toma de conciencia de los alumnos ante este fenómeno. A partir de la investigación, se concluye que algunas manifestaciones de violencia que se encontraron en la escuela fueron el robo, el vandalismo, así como la agresión física y verbal.

Por su parte, Velásquez (2005) realizó una investigación con estudiantes de nueve centros de bachillerato del Estado de México, a quienes se les pidió que narraran episodios violentos que habían vivido durante su vida preescolar. En los resultados que presenta la autora, destaca los episodios violentos por parte de sus pares. Igualmente manifiesta que los maestros utilizaban regaños, insultos, intimidaciones, humillaciones, castigos e incluso golpes.

Asimismo, Chagas (2005) presenta los resultados de una investigación sobre violencia entre alumnos. El estudio se realizó en una escuela primaria mexicana. Se entrevistó al director, a los profesores y alumnos. Se utilizaron cuestionarios abiertos y cerrados. La investigadora presenta lo que denomina *representaciones sociales de los profesores* sobre la violencia que ejercen los niños y cómo estas son contradictorias cuando resuelven los conflictos tanto en el aula como entre ellos mismos. La investigadora concluye que se observa una falta de coherencia que afecta a la transmisión de valores hacia los alumnos, generando confusión respec-

to de la responsabilidad sobre sus actos e influyendo en el tipo de relaciones que establecen los niños con sus iguales.

Vázquez y otros (2005) realizaron un estudio comparativo-transversal cuyo objetivo fue conocer algunas actitudes hacia la violencia y no violencia y sus magnitudes. Los autores aplicaron un cuestionario con preguntas abiertas a 469 alumnos, 102 docentes y 32 administrativos. Los resultados mostraron que más del 50% de la población consultada percibe la violencia entre sus miembros. Las formas de violencia que son percibidas son los insultos, los gritos, las discusiones y el acoso. Los autores atribuyen las causas de la violencia a la sobrepoblación estudiantil, la diversidad y la disciplina poco clara.

El Instituto Nacional para la Evaluación en Educación (INEE) también realizó una investigación denominada *Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas para la salud en escuelas primarias y secundarias de México* (Aguilera-García, Muñoz-Abundez y Orozco, 2007). El estudio estuvo conformado por dos acercamientos; uno a través de los datos recabados por los exámenes de la calidad y logro educativo, que se aplicaron a alumnos y a docentes de educación primaria; y otro en el que se realizó un acercamiento cualitativo a través de entrevistas con alumnos y docentes de veinte centros secundarios para describir su funcionamiento, organización y problemáticas. Entre los hallazgos más importantes hay que destacar que la magnitud de la violencia manifestada por los estudiantes es relativamente baja. Al parecer los alumnos agredidos son los que participan en agresiones. Se identificaron factores asociados a la violencia como los personales, la interacción entre los alumnos y el centro, entre la familia y la escuela. Un dato interesante es que cuando los alumnos perciben una disciplina rígida, y se aplica discrecionalmente, tiende a elevarse la aparición de actos violentos. Por último, hay una diferencia de opinión entre alumnos y profesores en cuanto a los problemas de convivencia entre estudiantes. Por un lado, los maestros tienden a minimizarlo; y por otro lado, los alumnos perciben que los maestros no los atienden sobre todo cuando se trata de acciones que pudieran parecer leves, como las burlas.

Muñoz (2008) analiza los datos presentados en el estudio *Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas para la salud en escuelas primarias y secundarias de México* (Aguilera-García y otros, 2007) en

comparación con datos de investigaciones realizadas en otros países para observar la magnitud de la violencia escolar en México. Los datos muestran que para los casos en los que los niños de primaria reportan haber sido agredidos físicamente, los datos de México se asemejan a los de Letonia, Alemania, Lituania y Groenlandia con un porcentaje cercano al 20%; en el caso de los alumnos de secundaria, el porcentaje se asemeja a los alumnos de Dinamarca, Suiza e Israel con un 14%. Los alumnos mexicanos que reportan haber agredido a otros es de 19%, porcentaje parecido a los de Dinamarca y Alemania; los alumnos de secundaria reportan un 14%, cifra que se asemeja a la de los alumnos de Estados Unidos, Canadá, Hungría e Israel.

En el estudio denominado “Perfil del maltrato en estudiantes de Mérida”, toma como base el estudio realizado en España (Defensor del pueblo, 2000) con el objetivo de observar la incidencia del *bullying* entre estudiantes en Yucatán. Se utilizaron escalas tipo *likert* que fueron aplicadas a 257 alumnos de entre 13 y 19 años. Los resultados muestran que el 62.3% de estudiantes manifiesta no tener miedo de asistir a la escuela. Con respecto a los que contestaron sí tener miedo, el mayor porcentaje de respuestas se concentra en la opción de “no desempeñarse adecuadamente” con 36.6% en las mujeres, y 23.3% en los varones. En general, los resultados muestran que los mayores porcentajes se concentran en las respuestas que tienen que ver con el abuso verbal (insultos). Los autores concluyen con un llamado de atención acerca de la violencia institucional que puede generarse al no tomar acciones al respecto de la violencia manifestada en las mismas (Castillo-Rocha, y Pacheco-Espejel, 2008).

El estudio más recientemente publicado presenta el caso de la Unidad para la Atención al Maltrato y Abuso Sexual Infantil (UAMASI), dependencia que es la encargada de recibir las quejas de violencia escolar que ocurren en escuelas de nivel inicial, preescolar, primaria, secundaria y educación especial del Distrito Federal. El estudio muestra estadística de las quejas que se recibieron en esa dependencia del año 2001 al 2007 (Silva y Corona 2010). Debido a la extensión del estudio solo se hará referencia a los resultados que nos serán de utilidad como antecedente directo de la presente investigación. Los resultados se dividen por nivel educativo y por motivo de la queja. En cuanto al nivel educativo, el

mayor porcentaje de quejas se presenta en el nivel primaria (59.41%), seguidas por secundarias generales (18.54), preescolar (17.52%), inicial (2.71%) y especial (1.82%). Por otra parte, de las 3342 quejas recibidas por la dependencia, el 11.10% del total se refiere a quejas en donde un estudiante cometió el agravio. Los motivos fueron: acoso/abuso sexual (66.94%), seguido del maltrato físico/psicológico (26.94%), y por último, los juegos sexuales (6.11%). La mayor parte de las quejas recibidas son en relación con las ofensas que se reciben en el caso del personal adulto (85.78%). Los motivos fueron el maltrato físico (48.47%), el maltrato psicológico (33.66%) y el abuso/acoso sexual (14.56%).

Si bien los datos anteriores nos dan una panorámica de las situaciones que pueden tipificarse como violentas en las escuelas del D.F., sería necesario desde nuestro punto de vista, hacer un análisis fino en relación a las denuncias y a su clasificación, más aún a su gravedad y, en consecuencia, la urgencia de intervención.

En los estudios descritos líneas arriba podemos apreciar algunos aspectos que consideramos importante de resaltar: Por un lado que los conflictos dentro de las aulas no deben ser vistos solo como una cuestión del individuo sino como el resultado de la interacción de diversos factores (Tortosa, 2001; Peiró, 2001; Ballester y Arnaiz-Sánchez, 2001; Martínez-Otero, 2005; y Díaz-Aguado, 2005). Por otro lado, la importancia del profesorado como parte del problema y la solución de situaciones conflictivas (Escámez, 2001; Peiró, 2001; Larrosa, 2002; Zamora-Poblete y Zerón-Rodríguez, 2010; Feria y otros, 2010; González-Pineda y otros, 2010, Ochoay Peiró I Gregori, 2010).

Compartimos la idea de que es necesario ubicar al fenómeno de la violencia escolar con una perspectiva más amplia, considerando que específicamente en este contexto interfieren una serie de variables y no se limita a la relación maestro alumno. A continuación se exponen algunas de las variables identificadas como las de mayor influencia en la convivencia escolar:

a) Contexto social y económico. La convivencia educativa está relacionada y condicionada al contexto social y económico en donde se desarrolla. Las condiciones sociales y económicas necesariamente impactan en los modelos de convivencia de las personas. En un mundo globalizado y moderno, no solo cambian las formas de

producción económica sino también las formas de relación entre las personas; al cambiar las formas de relación, cambian también los valores implícitos en estas relaciones, así tenemos que los valores que priman en la sociedad actual son los instrumentales y utilitarios orientados al éxito, al triunfo y a ascender en la escala social a toda costa (Peiró, 2009, Jarres, 2008).

b) Relaciones interpersonales. Los estudiantes se relacionan con adultos (docentes) y con sus pares, ambos cumplen diferentes funciones. En el caso de la relación con los adultos, les proporciona la seguridad necesaria para interactuar en grupo, pues es el adulto el que inicialmente marca la normativa y las tareas a seguir. Sin embargo, cuando el profesor tiene una percepción o expectativa diferente de los alumnos (no ajustada) pueden suscitarse las siguientes conductas por parte de este: 1) de apego hacia los alumnos que no crean problemas y tienen un buen rendimiento, 2) de indiferencia hacia alumnos pasivos, introvertidos pero que no generan problemas, 3) de preocupación hacia alumnos que no tienen buen rendimiento pero que son dóciles, y 4) de rechazo hacia quienes rinden poco y son percibidos como hiperactivos u hostiles (Díaz-Aguado, 1983). Estas conductas pueden determinar el tipo de interacciones, y esto a su vez, alterar la convivencia escolar. El alumno despliega actos con sus iguales que coadyuvan en el desarrollo social, como la comunicación, la cooperación, la elaboración de sus propias normas. Además de lo anterior, los pares resultan una fuente de autoconocimiento y autoestima, pues es a través de esta interacción que los estudiantes reciben mensajes acerca de sus habilidades, actitudes y conocimientos.

c) Características personales. En el grupo existe una compleja dinámica de afectos y rechazos que dificulta o posibilita el buen funcionamiento, así como el desarrollo de habilidades sociales. En todos los grupos reconocemos alumnos que son bien aceptados por la mayoría y alumnos que son rechazados. Los niños populares gozan de amplia aceptación y prestigio entre sus pares. Esta aceptación genera sentimientos positivos para sí mismos y los demás, y favorece actitudes y comportamientos de cooperación y altruismo. Por el contrario, la falta de popularidad y el rechazo suelen generar diferentes efectos en el comportamiento de los niños. Las agresiones suelen ser una característica frecuente. Los niños aislados pueden desarrollar sentimientos de inferioridad. El bajo rendimiento, el

absentismo, el abandono temprano de los estudios suele estar relacionados con la falta de aceptación social. Otros aspectos que hay que considerar dentro de este rubro son las habilidades sociales y el desarrollo emocional que se presenta en los miembros del grupo.

d) Las normas del grupo-clase. Estas pueden ser explícitas o implícitas, pero están presentes y regulan los comportamientos en situaciones concretas. ¿Cómo se relacionan las normas con los valores para la convivencia escolar? Turiel (1984) afirma que el conocimiento social se da mediante las interacciones, es a través de estas que el individuo va generando modos de comprensión. Las interacciones sociales se van regulando a partir de valores y normas, el autor distingue que estas normas pueden aludir a prescripciones morales (cuando hacen referencia a obligatoriedad universal, por ejemplo no causar daño físico a otros), y las que aluden a convenciones sociales, es decir, las que tienen que ver con aspectos sociales relativos a un grupo en particular, por ejemplo, saludar de cierta manera. En las normas de grupo-clase, se dan ambos tipos y llevan implícitos valores. Es importante apuntar que en el centro escolar existen también normas que pueden influir en la dinámica de la convivencia escolar, pues si en el centro educativo se le da prioridad a las normas convencionales por encima de las normas morales, los alumnos estarán aprendiendo valores relativos solo a ese grupo social, y no valores universales, por lo que hay que tener presente esta dimensión para una convivencia escolar adecuada.

e) Las prácticas docentes. Una de las variables más importantes para la convivencia educativa es la práctica de los docentes, pues si estas no se corresponden con los fines educativos estamos frente a una incongruencia. En palabras de Esteve (2009), el éxito o el fracaso docente dependen de lo que el profesor hacen un entorno complejo, cambiante, dominado por tal cantidad de factores relacionales, sociales, emocionales e institucionales, es decir, no lo que dice hacer o lo que los documentos dicen debe hacer. Más aún en lo que tiene que ver con los valores educativos. “No siempre los objetivos de igualdad, participación, respeto, tolerancia, equidad y no discriminación que se asignan a la escuela, en declaraciones formales, tienen un adecuado cumplimiento y traducción a la praxis en el día a día de la educación” (Ortega, P. et al. 1996). Esteve (2009) describe algunas actitudes que pueden convertirse en aspectos negativos de la relación maestro-alumno: 1. Actuar con rigidez.

2. Querer imponer ideas propias. 3. Pretender determinar todos y cada uno de los detalles con máximo rigor. 4. Negarse a las peticiones o sugerencias. 5. Aplazar continua e indefinidamente las decisiones. 6. No tolerar las diferencias, imponer uniformidad. 7. Culpar a los otros. 8. Impedir o boicotear la participación. 9. Atacar la posición de otros. 10. Pasividad en la participación. 11. Insistir, reiterativamente en que se tiene la razón. 12. Mostrar antipatía e incompreensión. 13. Pretender manipular al grupo o alguno de sus miembros. 14. Ahondar las divisiones. 15. Actuar tiránicamente. Por lo que podemos afirmar que las prácticas docentes son una variable que influye de manera determinante en la convivencia escolar. Martínez-Otero (2005) distingue tres estilos de profesor en cuanto a la relación que establece con sus alumnos:

- El profesor dominante que se encarga sobre todo de controlar (tiempos, actividades, recursos, sanciones, etc.).
- El profesor que facilita la participación como parte de la organización y como forma de entender el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- El profesor que casi no influye en el grupo pues carece de organización y no es capaz de crear estructuras de aprendizaje.

De manera general, estos estilos de aprendizaje contribuyen a generar ambientes específicos.

f) Gestión de la convivencia: Se refiere a “un conjunto de planteamientos educativos que tratan de guiar las actuaciones concretas que se adoptan desde una perspectiva de centro. Su finalidad es optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje, afrontar los problemas de disciplina y prevenir y erradicar la violencia” (Torrego y Moreno, 2003: 13). En este sentido, Torrego (2006), distingue tres modelos de gestión de la convivencia: el punitivo, el relacional y el integrado de mejora de la convivencia.

Si bien, las variables descritas anteriormente se presentan por separado para fines de exposición, en la vida cotidiana se entrecruzan lo cual puede ocasionar conflictos de convivencia.

Varios autores (Calvo, 2003; Fernández, 2001; Monjas, 2009; Moreno, 1998; Ortega y del Rey, 2006; Torrego y Moreno, 2003;

Torrego 2006) han desarrollado categorías a partir de las cuales se pueden analizar estos conflictos, a saber:

Disrupción: se refiere a las conductas inapropiadas, que se producen en el aula, protagonizadas por los alumnos y que impiden el desarrollo normal de la actividad educativa (ruido permanente, interrupciones, risas, movimientos). Representa un problema pues supone una pérdida de tiempo, se interpreta como una falta de disciplina y produce mayor índice del fracaso escolar individual y grupal; distancia emocionalmente a los alumnos y profesores dificultando las relaciones interpersonales en el aula. Este es un problema que suele desestabilizar tanto a estudiantes como a maestros (Fernández-Balboa, 1991; Esteve, 2006).

Indisciplina: Implica la trasgresión a las normas de la institución y suele provocar conflictos interpersonales (incumplimiento de tareas, incumplimiento de horarios, consumo de tabaco, indumentaria inadecuada).

Acoso (*bullying*): Refiere al maltrato reiterado dirigido a un compañero que no se defiende o pocas veces lo hace. Supone un comportamiento violento que muchas veces es practicado en grupo y pasa inadvertido por los adultos (intimidación, exclusión social, poner apodos, esconder cosas, golpes, rumores).

Absentismo y deserción escolar: Se refiere a la falta de asistencia de los alumnos o las alumnas a la escuela. Esta falta de asistencia puede ser intermitente, inicial o total. Aumenta las posibilidades de deserción y fracaso escolar.

Vandalismo: Se refiere a un acto de violencia física hacia la escuela, sus instalaciones y material en general.

Corrupción: Comportamientos que atentan contra la legalidad dentro de la vida escolar (copiar, plagio, tráfico de influencias).

Desmotivación: La falta de implicación, desgano o desinterés en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Seguindo a Martínez-Otero (2005) podemos afirmar que aunque la convivencia es una condición para desarrollar la labor educativa, los conflictos que pueden suceder muchas veces dificultan la labor formativa de los docentes y de la institución.

Así, coincidimos con Martín y otros (2003) en definir el clima de convivencia como “las relaciones interpersonales que contribuyen a un clima positivo en el que la resolución de los problemas permite avanzar a las personas y a la institución”.

Por lo anterior, consideramos de especial importancia indagar acerca de las percepciones de los estudiantes y de las situaciones que alteran la convivencia escolar. Para realizarlo, se les preguntó a los adolescentes sobre qué aspectos que hacen o dicen en la escuela no les gustan. Este enfoque se siguió con el propósito de no inducir la respuesta al mencionar la palabra conflicto, problema o violencia.

METODOLOGÍA Y PROCEDIMIENTO

Se realizó un estudio exploratorio de diseño no experimental de corte transversal, con los siguientes objetivos:

1-Conocer las percepciones de los adolescentes acerca de las situaciones que generan una convivencia escolar inadecuada.

2-Analizar posibles semejanzas o diferencias de las percepciones de las interacciones maestro-alumno en dos grupos de estudiantes pertenecientes a dos grupos culturales distintos.

3-Contrastar el uso de técnicas de investigación para indagar esta problemática.

Población

Se trabajó con una población de 100 adolescentes, 50 de la provincia de Alicante (España) y 50 de la Ciudad de Querétaro (México). Todos estudiantes de bachillerato público.

Instrumento

En el caso de la población de Alicante, se utilizó una entrevista semi-estructurada en donde se solicitó a los adolescentes que hablaran acerca de lo que no les gusta que les hagan o les digan en su centro.

En el caso de la Ciudad de Querétaro se utilizó un cuestionario, en donde los adolescentes tenían que escribir acerca de lo que no les gusta que les hagan o les digan en su escuela.

Procedimiento

En ambos casos la aplicación fue al azar y de manera directa con los adolescentes. Una vez obtenidas las respuestas se organizaron

para proceder a un análisis de contenido temático. En una primera etapa se dio lectura a las respuestas para identificar a qué aspectos aludían, una vez identificado esto, se agrupó por los aspectos detectados, y se obtuvieron las frecuencias de las respuestas para observar cuáles eran más recurrentes. Una vez realizado lo anterior, se definieron las categorías a partir de las mismas respuestas. Estas nos llevaron a identificar tres grandes categorías: relaciones interpersonales, lo pedagógico y lo organizativo.

RESULTADOS

Las respuestas aludían a aspectos relacionados con el profesor, a aspectos relacionados con los compañeros y a aspectos organizativos. En este trabajo solo presentaremos los aspectos mencionados por los estudiantes que aluden al profesor.

Como se mencionó, los resultados se organizaron en categorías emanadas de las propias respuestas de los estudiantes, se identificaron tres: relaciones interpersonales, lo pedagógico, lo organizativo. En la Tabla 1 se presentan las respuestas relacionadas con las relaciones interpersonales. Cabe señalar que la frecuencia de las respuestas no coincide con el número de participantes del estudio, debido a que los adolescentes podían dar más de una respuesta.

**Tabla 1. Frecuencia de respuestas de la categoría
“Relaciones interpersonales”**

Respuestas	Querétaro	Alicante
Actitud negativa con los estudiantes	19	15
Motes (apodos) o insultos	0	18
Que me haga quedar en ridículo	0	12
Que sean enojones	11	0
Que llamen la atención sin razón	3	6
Que no traten igual a todos	4	4
Escuchar y no ser escuchado	1	2
Gritos	4	2
Que sean deshonestos	1	0
Que sean intolerantes	1	0

Como puede observarse en la Tabla 1, es interesante notar que si bien en ambos grupos se encuentran respuestas que coinciden, hay algunas diferencias. La respuesta que se presenta con mayor frecuencia en ambos grupos es la que se denominó “Actitud negativa con los estudiantes”. En este tipo de respuesta se agruparon respuestas tales como “que me traten como ignorante”, “que me ignore”, “que te contesten de mala gana”, “que no sean accesibles”, “que sean prepotentes”, entre otras. En el caso de Alicante, los estudiantes mencionaron que los maestros se mostraban prepotentes o que los maestros en ocasiones llegaban de mal humor.

- Tengo dos profesores que me molestan mucho, uno de matemáticas y otro de lenguaje, parecen que viven pendientes de nuestras faltas más que de nuestros logros, nunca nos preguntan cómo estamos, es como si no les importáramos. Están programados solo para trabajar (...) (femenino, 16 años).

Según Aguilera-García y otros, (2007) cuando los alumnos perciben una disciplina rígida, y se aplica discrecionalmente, tiende a elevarse la aparición de actos violentos.

La siguiente respuesta que tuvo mayor frecuencia en el grupo de Alicante fue la de “motes e insultos”, esto llama la atención pues este tipo de conducta es presentada por los maestros o es percibida así por parte de los alumnos. Lo anterior resulta de suma importancia pues el maestro es un agente que debe promover el respeto entre todos los miembros de la comunidad escolar.

Para ilustrar esto incluimos algunas respuestas textuales de los adolescentes entrevistados.

- No me gusta que me traten como a un crío, y que me digan que soy un mal estudiante, en pocas palabras ponerme de tonto (masculino, 16 años).
- Sobre todo que me insulten, recuerdo el año pasado que un profesor me llegó a insultar (femenino, 16 años).

La respuesta “que me haga quedar en ridículo” fue una de las que presentó mayor frecuencia y se presenta solo en el grupo de Alicante. Es interesante cómo perciben los adolescentes la relación que se da con algunos docentes, pues tal vez, estos piensan en

bromear con los estudiantes pero es percibido como ridiculización o peor aún, que verdaderamente se tenga la intención de ridiculizar.

- Lo que lo que más me disgusta de las aulas, es la ridiculización por parte de los profesores (femenino 17 años).
- Que me saque a la pizarra para dejarme en ridículo porque estoy hablando (un momento), y para él es algo insoportable (...). Y no me gusta que me diga qué es lo que me conviene en relación a mi actitud, como si fuera un fracasado sino me comporto como él quiere (masculino 16 años).

En el grupo de Querétaro, la siguiente respuesta con mayor frecuencia, es la de “que sean enojones”. Parece ser que para los estudiantes de este grupo las características personales son muy importantes para el adecuado clima de convivencia.

El resto de respuestas tienen que ver también con cuestiones de “relación maestro-alumno” por ejemplo que griten, no los traten igual, que los ignoren, que no les hablen por su nombre.

- Que griten los profesores cuando estamos hablando o cuando estamos trabajando en grupo y ya pide silencio. O también se cabrean y gritan cuando nos equivocamos o se nos olvidan los deberes (masculino 16 años).
- Me molesta que mi profesor de matemáticas nunca me llame por mi nombre, parece que no soy una persona, parece que se molesta cuando le hago preguntas relacionadas con la materia y también pasa de nosotros, o que te encuentra por el pasillo y ni te saluda (masculino 16 años).

En 2009, Esteve planteó algunas actitudes del docente que influyen para que la relación maestro-alumno sea inadecuada y, con esto, deteriorarla y provocar conflictos. En las respuestas podemos observar lo que el autor menciona como “mostrar antipatía y actuar tiránicamente”. Es importante recalcar que si bien, la “relación maestro-alumno” no es la única variable que influye en el clima de convivencia, sí es una de las que más influencia tiene;

más aún Zamora-Poblete y Zerón-Rodríguez (2010), mencionan que la actitud del maestro puede convertirse en una barrera para el aprendizaje.

La siguiente categoría identificada es la que se denominó “Lo pedagógico”. En esta categoría se incluyeron las respuestas que aludían a los aspectos relacionados con el proceso de enseñanza. En la Tabla 2 se pueden observar las respuestas.

Tabla 2. Frecuencia de respuestas de la categoría “Lo pedagógico”

Respuestas	Querétaro	Alicante
Castigos injustos (individuales o colectivos)	6	20
Clases aburridas	11	6
Características personales	10	0
Técnicas empleadas	0	8
Que estén desmotivados	7	0
Evaluación	4	0
Hablar para lo negativo	0	4
Molestia por dudas	3	0
No hablar por mi nombre	0	1

Es interesante observar la gran cantidad de respuestas que hacen alusión al proceso de enseñanza como un detonante de una inadecuada convivencia escolar. La respuesta con mayor frecuencia en el caso de Alicante fue la de “castigos injustos”, para ilustrar las respuestas se incluyen los siguientes ejemplos.

- Que nos pongan castigos colectivos cuando la culpa ha sido de dos personas (femenino, 17 años).
- Que te acusen de algo que no has hecho tú y que no te den la razón teniéndola y por eso que te manden a tutorías por una tontería, que te pongan amonestaciones o negativos sin merecértelo o que alguien te esté molestando y te riñan a ti (femenino 16 años).
- Que siempre me culpen de lo que pasa en clase y no me dejen defenderme (masculino, 17 años).

En el caso de Querétaro las respuestas con mayor frecuencia se refieren a “dar clases aburridas” y “características personales”. Estas últimas se incluyeron dentro de esta categoría pues si bien podrían aludir a relaciones interpersonales, las características que mencionaron los estudiantes tenían que ver con la enseñanza, por ejemplo “que sean muy exigentes”, “que sean estrictos”, “que no sean pacientes”. La respuesta “clases aburridas” se presentó en los dos grupos, sin embargo, es mayor la frecuencia en el grupo de Querétaro. Una respuesta relacionada con la anterior, se presenta solo en el grupo de Alicante y se refiere al uso de las técnicas que emplean los docentes para dar clase, y si bien, no lo mencionaron como clases aburridas aluden a la forma de dar la clase. Esta cuestión nos parece fundamental, pues desde su labor esencial (impartir clases), los profesores estarían provocando conductas en los adolescentes que generan algún conflicto, en algunos casos propiciando la desmotivación por el aprendizaje.

- No me gusta que nos hagan leer en voz alta, es muy aburrido y no te enteras de nada, estaría bien que dejaran elegir tema a la hora de hacer trabajos, pero siempre que tengan que ver con la asignatura y el temario (femenino, 16 años).
- Que el profesor haga la materia aburrida (masculino, 17 años).
- Me siento incómoda cuando el profesor no me da confianza y no cree en mis capacidades, cuando él mismo se limita a leer las clases y no resuelve dudas o explicaciones, cuando no se preocupa de que las cosas se hayan entendido correctamente, cuando un profesor es demasiado estricto o demasiado blando, cuando algún profesor cuenta su vida en lugar de dar clases (femenino 16 años).
- Si el profesor no está motivado con lo que imparte, cómo lo voy a estar yo. Las clases son monótonas, a veces solo copiamos cosas que además están en el libro. Muchos profesores te dan la materia y no te dicen para qué sirve (femenino 17 años).
- No me gusta que los profesores pasen de nosotros, y nos tomen como seres superinteligentes que lo sabemos todo,

te sientes inútil cuando un profesor está explicando algo complicado, y al dar por hecho que todos lo sabemos perfectamente cuando realmente es mentira, te ves incapaz de seguir el ritmo, te desanimas, e incluso tiras la toalla (masculino 17 años).

Relacionada con lo anterior, la siguiente respuesta con mayor porcentaje en el caso de Querétaro, es la que se refiere a la desmotivación que los estudiantes observan en sus maestros. Nos parece importante recalcar que la desmotivación puede ser una fuente de conflicto y, en consecuencia, alterar el clima de convivencia en las aulas y en las escuelas pues la falta de implicación de los alumnos en el proceso de enseñanza y aprendizaje dificulta la labor docente del profesor; sin embargo, la desmotivación de los alumnos también puede ser causada por la desmotivación del profesor; generando como lo señala Ortega (2004), el “círculo de desmotivación”. En este sentido, Esteve (2009) nos revela que el 57% de los profesores no se siente preparado para afrontar los conflictos que surgen en el aula y un 40% se siente desmotivado.

Por otra parte, y como un dato sumamente interesante, es que en el caso del grupo de Querétaro los estudiantes aludieron a la evaluación como un aspecto que puede generar conflictos, pues en sus respuestas señalaban el uso que se le da a la evaluación para controlar y castigar, por ejemplo escribieron “que sean crueles con la calificación”, “que el enojo genere problemas para pasar la materia”, “que cambien los criterios para que los alumnos exenten”. A decir de Martínez-Otero (2005), los factores que hacen que los niños y adolescentes presenten conductas antisociales se deben buscar en el entorno, en las relaciones interpersonales (sobrecarga de tareas, abuso de poder, desmotivación, empobrecimiento de la comunicación, individualismo); “en los centros escolares” (entorno escolar altamente jerarquizado, métodos pedagógicos basados en el castigo, preocupación exclusiva por los resultados académicos en detrimento de la persona, asimetría entre educadores y educando); consideramos de gran relevancia las respuestas incluidas aquí pues nos remiten a uno de los aspectos poco abordados en los estudios relacionados con la convivencia escolar.

Una tercera categoría que emergió de las respuestas fue lo que denominamos como “Lo organizativo”. En la Tabla 3 podemos observar las respuestas.

Tabla 3. Frecuencia de respuestas de la categoría “Lo organizativo”

Respuestas	Querétaro	Alicante
Poco tiempo para hacer las tareas	0	12
Respeto del tiempo	3	0
Excesiva tarea	2	0
Exámenes sorpresa	0	2

El grupo de Alicante concentró el mayor número de respuestas dentro de esta categoría. La respuesta de “tener poco tiempo para realizar los exámenes y/o los deberes”, tuvo una frecuencia importante de aparición. Los adolescentes referían que hay periodos en que además de que tienen muchos exámenes se les deja poco tiempo, tanto para estudiar como para resolver los exámenes o en el caso de los deberes, referían que pareciera que los maestros piensan que su materia es la única y solo deben hacer deberes para una asignatura. Estos datos resultan interesantes, pues esto puede ser un factor que desmotive a los adolescentes, pues en algunos casos el esfuerzo que tienen que realizar es superior al tiempo del que disponen o, por otro lado, se podría hablar de la falta de apoyo de los padres hacia los estudiantes para que organicen sus tiempos y sus deberes.

- Una cosa que me molesta o incomoda es el poco tiempo que los profesores dejan para realizar un examen, pues siempre acaban metiéndome prisa y con ello consiguen ponerme nerviosa. Otra cosa es que me pongan varios exámenes el mismo día, pues es un agobio (femenino, 15 años).
- Lo que no me gusta del instituto es la forma de pensar de algunos profesores, se piensan que tenemos mil manos, mil cerebros y mil horas (femenino, 17 años).

La organización del centro educativo en general y la gestión de la convivencia en particular, influyen para que se desarrolle un adecuado clima de convivencia pues los procesos en la toma de

decisiones, las formas de participación de alumnos y maestros, las normas de disciplina, el rol de cada uno de los actores de la comunidad, el desarrollo curricular, representan las formas de funcionamiento que van a impactar en las relaciones interpersonales y, en la convivencia misma. Los aspectos de organización del centro tienen que ver con la actitud que muestren los alumnos, pues nos indican que en los centros educativos no se coordinan adecuadamente entre los diversos departamentos de manera que los exámenes puedan espaciarse o equilibrar los deberes cuando se presenten los periodos de exámenes.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Las dos técnicas empleadas se aplicaron con la misma indicación. La sugerencia fue “qué cosas no te gusta que te hagan o digan en tu escuela” A partir de los resultados pudimos observar que los adolescentes de ambos grupos aluden a aspectos relacionados con el profesorado. Lo cual indica que para la población estudiada la actitud del profesor es en muchos casos, la que genera que se presenten situaciones conflictivas. Al igual que en el presente estudio, otros autores han planteado que el profesor es determinante en el clima de convivencia que se desarrolla en el aula (Ballester y Arnaiz-Sánchez, 2001; Díaz-Aguado, 2005; Fera y otros, 2010). Al respecto Peiró (2009) argumenta que si en general, los profesores no se implican, es por desconocer la naturaleza de las acciones disconvencionales y de carecer de competencias pedagógicas para abordarlas.

Si bien es cierto que los docentes no son los únicos responsables del clima de convivencia en el aula, es necesario reconocer que las relaciones verticales y asimétricas que generalmente se establecen entre los profesores y los alumnos deben ser remplazadas por una relación de respeto mutuo, además de una organización del centro escolar que permita la vivencia de los valores educativos propios para esta convivencia, ya que como los mismos adolescentes de este estudio lo han mencionado, desde la gestión del centro se podrían, y deberían prevenir situaciones conflictivas. Aunado a lo anterior, existen muy pocas investigaciones que relacionen la violencia entre escolares con los procesos de discriminación y de exclusión en la interacción profesor-alumno, tema que comienza a ser conceptualizado como condición de riesgo en los

últimos años, de ahí la importancia de profundizar en los puntos de vista de los actores de esta interrelación.

Con base en los argumentos presentados y dada la cantidad y variedad de respuestas, podemos observar que:

1. Las actuaciones del maestro impactan sobre los adolescentes generando actitudes negativas que afectan el clima del centro educativo.
2. Uno de los factores más importantes para que se manifieste la violencia escolar relacionado con los docentes es el que tiene que ver con los modelos pedagógicos de los que echa mano.
3. La relación que se establece con los adolescentes es mayormente asimétrica, este modelo de relación provoca una actitud negativa por parte de los adolescentes.
4. Los resultados y argumentos pueden representar, por un lado, la disposición o preparación que los propios docentes tienen para afrontar los conflictos; por otro lado, la desmotivación que sienten hacia su profesión.
5. Habría que tomar en cuenta que la mayor parte de los problemas de convivencia se debe de encuadrar en el choque que se produce entre la cultura escolar y la de los alumnos. Pues lo que para los docentes puede significar jugarle una broma a los alumnos, puede ser percibido como una agresión por parte de los estudiantes, suscitando una respuesta negativa por parte de estos últimos. Así es que hay que desarrollar una relación formal y respetuosa.
6. Dados los resultados, el profesor es determinante para el clima de convivencia que se vive en el aula, influyendo de uno o de otro modo en la creación del grupo de iguales, en la relación entre los alumnos y de estos con el profesorado, y en definitiva, en la actitud de los alumnos hacia el centro.
7. El problema de la disciplina, violencia y convivencia escolar se halla en el mundo invisible del trasfondo subjetivo de los estudiantes. Si esto no se incluye en el desarrollo del currículum, es probable que se siga generando el círculo vicioso de la indisciplina y violencia.
8. El hecho de que a pesar de que los sujetos estudiados pertenecan a dos grupos culturales distintos, no se han presen-

tado diferencias significas en el tipo de respuestas obtenidas, esto pudiera mostrar que las prácticas educativas institucionizadas en las relaciones maestro-alumno son aspectos globalmente establecidos en los ámbitos escolares que pueden generar situaciones que inciden en las relaciones de convivencia dentro de la escuela en su forma de funcionamiento actual y que deben seguir siendo estudiadas por los educadores con fines de mejora de la convivencia para disminuir y prevenir la violencia.

Por lo anterior, es “recomendable” ver estos fenómenos desde una perspectiva de centro escolar, y concretar en el proyecto escolar los valores educativos que permitan neutralizar las formas de interrelación negativas. Pero esto debe hacerse implicando a todos los actores de la comunidad escolar: administrativos, docentes, estudiantes y padres de familia.

Es necesario revisar el modelo de gestión de la convivencia que se promueve en las escuelas, pues este influye para promover implícita o explícitamente ciertas formas de enseñanza que impactan en la motivación de los alumnos y de los profesores. Este modelo de gestión implica también la revisión de la organización propia de cada institución, profundizando en la estructura para la toma de decisiones, las formas de participación de la comunidad, la forma de afrontar y solucionar los conflictos, entre otros aspectos.

Esto lleva consigo la necesidad de dotar de competencias para desarrollar actitudes valorales positivas en el bagaje formativo de los docentes, sea durante el periodo de formación inicial, así como en la preparación permanente de los profesores en activo.

Agradecimientos: Este estudio fue apoyado parcialmente por el CONACYT mediante una beca de postdoctorado otorgada a la primera autora para recabar los datos en España.

REFERENCIAS

- Aguilera-García, Antonieta, Muñoz-Abundez, Gustavo y Orozco, Adriana. (2007). *Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en primarias y secundarias*. México DF: Instituto Nacional para la Evaluación de Educación.
- Ballester, Francisco y Arnaiz-Sánchez, Pilar. (2001). Diversidad y violencia escolar. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 41. 39-58.
- Borko, Hilda, Lalik, Rosary y Tomchin, Ellen. (1987). Students Teachers' Understandings of Successful and Unsuccessful Teaching. *Teaching and Teacher Education*. 3, 77-90.
- Bronfenbrenner, Urie. (1987). *La ecología del desarrollo humano. Cognición y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Calvo, Ángel Regino. (2003). *Problemas de convivencia en los centros educativos*. Madrid: EOS.
- Castillo-Rocha, Carmen y Pacheco-Espejel, María Magdalena. (2008). Perfil de maltrato (Bullying) entre estudiantes de secundaria en la Cd. de Mérida. *Revista mexicana de investigación educativa*. 13(38), 825-842.
- Chagas, Raquel. (2005). Los maestros frente a la violencia de sus alumnos. *Revista mexicana de investigación educativa*, 10(27), 1071-1082.
- Debarbieux, Eric. (1997). La violencia en la escuela francesa: Análisis de la situación, políticas públicas e investigaciones. *Revista de educación*. 313, 79-93.
- Díaz-Aguado, María José. (1983). Las expectativas en la intervención profesor-alumno. *Revista española pedagógica*. 162, 563-588.
- Díaz-Aguado, María José. (2005). Por qué se produce la violencia escolar y cómo prevenirla. *Revista Iberoamericana de Educación*. (37), 17-47.
- Dodge, Kenneth, Coie, John D., Pettit, Gregory S. y Price, Joseph M. (1990). Peer status and aggression in boys groups: Development and contextual analysis. *Child Development*. 61(5), 1289-1309.
- Escámez-Sánchez, Juan. (2001). Los conflictos en la Educación Secundaria. En Salvador Peiró I Gregori (coord.). *Primeras jornadas sobre la violencia en educación: perspectivas interdisciplinarias*

- de explicación e intervención pedagógica*. Alicante: Club Universitario, 51-70.
- Esteve, José M. (2005). Bienestar y salud docente. *Proyecto regional de educación para América Latina y el Caribe*, (1), 117-133.
- Esteve, José M. (2006). La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. La formación inicial. *Revista de educación*, (340), 19-40.
- Esteve, José M. (2009). La formación de profesores: bases teóricas para el desarrollo de programas de formación inicial. *Revista de educación*. (350), 15-29.
- Feria, Irene, Monje-López, Marcos, Ortega-Ruiz, Rosario y Rey, Rosario del. (2010). La convivencia escolar: la percepción de la calidad por sus protagonistas. En José Jesús Gázquez-Linares (coord.). *Investigación en convivencia escolar. Variables relacionadas*. Granada: GEU.
- Fernández, Isabel. (1998). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*. Madrid: Narcea.
- Fernández-Balboa, Juan Miguel. (1992). Beliefs, Interactive Thoughts, and Actions off Physical Education Student Teachers Regarding Pupil Misbehaviours. *Teaching in Physical Education*, 11, 59-78.
- Funk, Walter. (1997). Violencia escolar en Alemania. *Revista de Educación*. 313, 53-78.
- González-Pineda, Julio Antonio, Álvarez-García, David, Rodríguez, Celestino, González-Castro, Paloma, Núñez, Juan Carlos y Álvarez, Luis. (2010). Situación actual de la convivencia escolar en la educación secundaria. En José Jesús Gázquez-Linares (coord.), *Investigación en convivencia escolar. Variables relacionadas*. Granada: GEU. 75-81.
- Graham, George. (1992). *Teaching Children Physical Education*. Human Kinetics.
- Hirano, K. (1992). Bullying and victimization in japanese classrooms. *Paper presented at the 5th. European Conference on Developmental Psychology*.
- Houghton, Stephen, Wheldall, Kevin & Merrett, Frank. (1988). Classroom behaviour Problems, which Secondary School Teachers say they most Troublesome. *British Educational Research Journal*, 14, 297-312.

- Ishee, J. (2004). Perceptions of Misbehaviour in Middle School Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 75, 9.
- Jarres, Xesús. (2008). *Pedagogía de la convivencia*. Barcelona: Grao.
- Kaltiala-Heino, Riitakerttu., Rimpelä, Matti, Rantanen, Päivi. & Rimpelä, Arja Rimpelä. (2000). Bullying at School: An Indicator of Adolescents at Risk for Mental Disorder. *Journal of Adolescence*, 23, 661-674.
- Larrosa, Faustino. (2002). Las necesidades del profesorado y las responsabilidades de la administración educativa. En Salvador Peiró I Gregori. *Segundas jornadas sobre violencia en educación*. Alicante: Club Universitario, 135-146.
- Martín, Elena, Rodríguez Víctor, Marchesi, Alvaro. (2005). La opinión de los profesores sobre la convivencia en los centros. *Centro de Innovación Educativa CIE-FUHEM e Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo IDEA*.
- Martínez-Otero, Valentín. (2005). Conflictividad escolar y fomento de la convivencia. *Revista iberoamericana de educación*, (38), 33-52.
- Monjas, María Inés. (2009). *Cómo promover la convivencia. Programa de asertividad y habilidades sociales*. Madrid: CEPE.
- Moreno Olmedilla, Juan Manuel. (1998). Comportamiento antisocial en los centros escolares. Una visión desde Europa. *Revista iberoamericana de educación*, (18), 189-204.
- Muñoz Abundez, Gustavo. (2008). Violencia escolar en México y en otros países. Comparaciones a partir de los resultados del Instituto Nacional de Evaluación de la Educación. *Revista mexicana de investigación educativa*, 13(39), 1195-1228.
- OCDE. (2009). *Informe TALIS. La creación de entornos eficaces de enseñanza y aprendizaje*. Síntesis de los primeros resultados. Recuperado el 05 de enero de 2010, de <https://www.oecd.org/edu/school/43057468.pdf>
- Ochoa, Azucena y Peiró I Gregori, Salvador. (2010). Estudio comparativo de las actuaciones de los profesores de secundaria ante situaciones que alteran la convivencia escolar: el caso de Querétaro (México) y Alicante (España). *La convivencia escolar. Aspectos psicológicos y educativos*. Granada: GEU, 131-137.

- Olweus, Dan. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- Ortega-Ruiz, Rosario. (1994). Violencia interpersonal en los centros educativos de educación secundaria: un estudio sobre el maltrato y la intimidación entre compañeros. *Revista de educación*, 304, 253-280.
- Ortega-Ruiz, Rosario. (1995). Las malas relaciones interpersonales en la escuela: estudio sobre la violencia y el maltrato entre compañeros de segunda etapa de EGB. *Infancia y sociedad* 27-28, 191-216.
- Ortega-Ruiz, Rosario, Del Rey, Rosario, Mora-Merchán, J. A. (2001). Violencia entre escolares: conceptos y etiquetas verbales que definen el maltrato entre iguales. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (41), 95-113.
- Ortega-Ruiz, Rosario, Del Rey, Rosario. (2006). Construir la convivencia. *Primera jornada sobre violencia en educación*. Alicante: Club Universitario.
- Peiró I Gregori, Salvador. (2002). *Segundas jornadas sobre violencia en educación: problemas desde la perspectiva del centro docente*. Alicante: Club Universitario.
- Peiró I Gregori, Salvador. (2003). La educación familiar como modelo para contrarrestar la violencia escolar. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 4, 232-253.
- Peiró I Gregori, Salvador. (2005). *Indisciplina y violencia escolar*. Alicante: Instituto Alicantino de Cultura.
- Peiró I Gregori, Salvador. (2007). Factores disconvenientes y calidad educativa. En Rosabel Roig (dir.). *Investigar el cambio curricular en el espacio europeo de Educación Superior*. Alcoi: Marfil. 309-314.
- Peiró I Gregori, Salvador. (2009). *Valores educativos y convivencia*. Alicante: Club Universitario.
- Prieto García, Martha Patricia. (2005). Violencia escolar y vida cotidiana en una escuela secundaria. *Revista mexicana de investigación educativa*, 10, 1005-1026.
- Rigby, Ken & Slee, Phillip Thomas. (1991). Bullying among Australian School Children: Reported Behavior and Attitudes towards Victims. *Journal of Social Psychology*. 131(5), 615-627.

- Silva Méndez, Jorge Luis y Corona Vargas, Adriana. (2010). Violencia en las escuelas del Distrito Federal. La experiencia de la Unidad para la Atención al Maltrato y Abuso Sexual Infantil, 2001-2007. *Revista mexicana de investigación educativa* 15(46), 739-770.
- Sourander, Andre, Helstela, Leila, Helenius, Hans & Piha, Jorma. (2000). Persistence of Bullying from Childhood to Adolescence: a Longitudinal 8-Year Follow-up Study, Child Abuse and Neglect. *The International Journal*. 24(7), 873-881.
- Torrego, Juan Carlos (coord.). (2006). *Modelo integrado de mejora de la convivencia*. Madrid: Graó.
- Torrego, Juan Carlos y Moreno, Juan Manuel. (2003). *Convivencia y disciplina en la escuela: El aprendizaje de la democracia*. Madrid: Alianza.
- Tortosa, José María. (2001). Paz, desarrollo, violencia y pobreza. En Salvador Peiró I Gregori. *Primeras jornadas sobre violencia en educación*. Alcalá: Editorial Club Universitario. 33-50.
- Turiel, Elliot. (1984). *El desarrollo del conocimiento social. Moralidad y convención*. Madrid: Debate.
- Vázquez Valls, Ricardo, Villanueva Mercado, Alfredo Enrique, Fernando Rico, Arturo, Ramos Herrera, María Azucena. (2005). La comunidad de la preparatoria 2 de la Universidad de Guadalajara. Actitudes frente a la violencia y no violencia escolar. *Revista mexicana de investigación educativa*. 10(27), 1047- 1070.
- Velásquez, Luz María. (2005). Experiencias estudiantiles con la violencia en la escuela. *Revista mexicana de investigación educativa*. 739-764.
- Wheldall, Kevin & Merrett, Frank. (1988). Which Classroom Behaviours for Primary School Teachers say they find most Troublesome? *Education Review* 40, 13-27.
- Whitney, Irene & Smith, Peter K. (1993). A Survey of the Nature and Extent of Bullying in Junior/Middle and Secondary Schools. *Educational Research*. 35, 13-27.
- Zamora-Poblete, Guillermo y Zerón-Rodríguez, Ana María. (2010, enero- abril). Caracterización y sentido actual de la autoridad pedagógica en escuelas chilenas de sectores de pobreza. *Revista española de Pedagogía*. 245, 96-116.

MOBBING O ACOSO PSICOLÓGICO EN EL TRABAJO EN DOCENES UNIVERSITARIOS DE MÉXICO

Irma Guadalupe González-Corzo*

Resumen

El objetivo de esta investigación fue explorar la prevalencia del *mobbing* o acoso psicológico entre profesores universitarios mexicanos. El instrumento aplicado fue el Inventario de Violencia y Acoso Psicológico en el trabajo (IVAPT –Pando, 2006). El diseño fue transversal, utilizando el SPSS versión 15 para el tratamiento de los datos estadísticos. El 60% de la población reporta estar sufriendo violencia psicológica, mientras que el 6.2% padece acoso psicológico en el trabajo o *Mobbing*.

Palabras clave: *mobbing*, acoso psicológico en el trabajo, profesores universitarios, violencia psicológica.

Mobbing or psychological harassment at work among mexican university teachers.

Abstract

The objective of this investigation was to explore prevailing of mobbing or psychological harassment at work among mexican university teachers. The applied instrument was: Violence Inventory and Psychological Harassment at Work (IVAPT-PANDO, 2006). The design of the study was transverse and the SPSS version 15 package was used to analyze data applying the chi squared proof to statistics. 60% of the population reports psychological violence presence, while 6.2% shows psychological harassment or mobbing at work.

*Doctora en Educación. Actualmente es profesora-investigadora en el Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM). Ha publicado artículos en revistas especializadas en educación y psicología.

Key words: Mobbing, psychological harassment at work, university teachers, psychological violence.

INTRODUCCIÓN

El *mobbing* o acoso psicológico en el trabajo no es un fenómeno de este siglo. Se ha relacionado en ocasiones con la cultura organizacional, el clima laboral y con un estilo autocrático. Igualmente las condiciones de trabajo, exigencias laborales y ambivalencia en las actividades del puesto, así como las políticas neoliberales, la globalización, el trabajo con paga precaria y un sistema competitivo al extremo, permiten que el *mobbing* se extienda e identifique como un riesgo psicosocial que afecta la salud laboral en cualquier ambiente de trabajo.

En el mundo, los riesgos ocupacionales ocasionan 270 millones de accidentes y según la OIT (2003) cada año hay dos millones de muertes en el trabajo. Se presentan también 160 millones de enfermedades profesionales no mortales, de las cuales el 10% son enfermedades mentales ocasionadas por factores de riesgo ocupacionales de tipo psicosocial entre los que se empieza a considerar la violencia en el trabajo (acoso moral, hostigamiento, aislamiento, amedrentamiento y acoso sexual).

EN TORNO AL USO DEL CONCEPTO

El término "*mobbing*" se origina en los estudios de Konrad Lorenz, etólogo, quien en los años 60 estudia los comportamientos agresivos de animales que se unen para atacar a un miembro más fuerte en el que uno de sus objetivos es defender su territorio.

El vocablo *mobbing* proviene del inglés *to mob*, que es traducido como regañar, atacar, maltratar y asediar. En la misma lengua, *Mob*, con mayúscula, significa mafia. De cualquier manera, el término *mobbing* se relaciona a persecuciones colectivas y a la violencia relacionada con la organización, Hirigoyen, M. F (2001:70).

Heinz Leymann (1980) en Suecia, es uno de los pioneros en acercarse a este fenómeno y advierte que en los adultos existe este comportamiento en ambientes de trabajo. El *mobbing* será

considerado como tal, cuando el acoso es eminentemente psicológico.

Sin embargo, Dieterly Claudia Gross (2001) indican que los términos *bullying* o *mobbing* son sinónimos, y se refieren a una persona que es hostigada por un período largo de tiempo.

Marie-France Hirigoyen (2001:77) señala que “el *mobbing*... corresponde más a persecuciones colectivas o a la violencia que se desprende de la organización... el *bullying* va desde las bromas y la marginación hasta conductas de abuso con connotaciones sexuales o agresiones físicas. Se trata en mayor medida de bravuconadas, más que de violencia en la organización”.

El término *mobbing* ha sido también traducido como: presión laboral tendenciosa, acoso moral, hostigamiento, psicoterror, acoso psicológico en el trabajo.

El *mobbing* ha sido definido en diversos países. Así tenemos en España a Iñaki Piñuel y Zabala (2001:61) quien señala que “el acoso laboral no es un problema del individuo que lo padece... sino todo un síntoma de que las cosas en la organización no marchan bien, en la manera de organizar el trabajo, repartir la carga de trabajo, seleccionar a los directivos o bien en lo que respecta a los valores, la cultura y el estilo de *management* de la organización en la que se producen tales comportamientos”.

En este planteamiento podemos encontrar que los factores psicosociales, si no son atendidos, juegan un papel preponderante para que el *mobbing* emerja, enrareciendo el clima organizacional y provocando un ambiente nocivo.

Mobbingo acoso psicológico en el trabajo en escenarios educativos

El sector educativo es uno de los que sufre más daño causado por el *mobbing*. Los estudios de (Herbert Hoel y C. L. Cooper 2000 citados en Justicia, Benítez y Fernández E. 2006) indican que este, ocupa el tercer lugar con un 15.6% de los casos.

Björkqvist D., Österman K., Hjelt-Back M. (1994) en Finlandia, ubicaron la tasa de afectados en un 17% en miembros de la comunidad universitaria. La encuesta europea sobre acoso apunta que el 12% de los trabajadores acosados pertenecen al sector educativo (Di Martino, V., Hoel, H. & Cooper, C. L., 2003); el informe irlandés (HSA, 2001) señala una incidencia del 12,1%, colo-

cando a dicho sector como el segundo más afectado, dato apoyado por la investigación de Hubert y vanVeldhoven (2001).

La Universidad de Antioquia y El Ministerio de la Protección (2004) en Colombia reportan que en una muestra de 1920 trabajadores el 19.7% del sector salud y educación, afirma padecer acoso psicológico.

Fernando Justicia Justicia, Juan Luis Benítez Muñoz y Eduardo Fernández de Haro en España (2006) realizaron un estudio descriptivo con 548 empleados universitarios (profesorado, administración y servicios). Los resultados indican que el 9.31% de los empleados universitarios se considera víctima del acoso.

Pando-Moreno, Aranda-Beltrán, Aldrete, Torres y Chavero (2006) en un Centro Universitario en México realizaron una investigación transversal, de tipo correlacional, con 144 docentes de nivel superior y/o posgrado en donde registran que el 79.7% de la población valora que padece acoso psicológico en el trabajo. El instrumento utilizado fue el *Leman Inventory Psychological Terrorization (LIPT-60)* adaptado en España por José Luis González de Rivera-Revuelta y Manuel Rodríguez-Abuin (2003).

Impactados por las cifras tan altas arrojadas por el instrumento LIPT-60 se decide construir el *Inventario de violencia y Acoso Psicológico en el trabajo (IVAPT-Pando)* en México. La primera versión del instrumento fue revisada por un grupo de expertos de España, Chile, Honduras, México, Perú y Venezuela, tras de lo cual se llevó a cabo la aplicación de una versión del citado instrumento de 47 ítems, y después de la evaluación estadística correspondiente quedó finalmente con 22 (Pando-Moreno, Aranda-Beltrán, Preciado-Serrano, Franco-Ramírez y Salazar-Estrada, 2006).

Los resultados de este estudio, indican que en cuanto a la presencia de violencia psicológica en el trabajo, el porcentaje más alto lo presenta España (64.8%), seguido por Venezuela (60.6%), véase la Tabla 1; la intensidad de la violencia es también para España (4.5%), véase la Tabla 2.

Tabla 1. Presencia de violencia psicológica en el trabajo

	Nula	Media	Alta	N=
España	14.5%	20.7%	64.8%	444
Chile	15.0%	42.7%	42.3%	239
Mexico	13.7%	47.7%	38.6%	306
Venezuela	9.1%	30.3%	60.6%	134

Fuente: Pando-Moreno y otros (2006).

Tabla 2. Intensidad de la Violencia Psicológica

	Nula	Media	Alta	N=
España	73.0%	22.5%	4.5%	444
Chile	85.8%	11.7%	2.5%	239
Mexico	88.9%	9.5%	1.6%	306
Venezuela	81.8%	15.2%	3.0%	134

Fuente: Pando-Moreno y otros(2006).

Mientras que para el acoso psicológico o *mobbing* en el trabajo igualmente España ocupa el sitio más alto (4.5%), véase la Tabla 3.

Tabla 3. Acoso psicológico en el trabajo (mobbing)

	Nula	Media	Alta	N=
España	90.1%	5.4%	4.5%	444
Chile	87.5%	9.2%	3.3%	239
Mexico	91.5%	7.8%	0.7%	306
Venezuela	89.8%	7.1%	3.1%	134

Fuente: Pando-Moreno y otros(2006).

Cruz, Ovalle y Pando-Moreno (2008) llevan a cabo un estudio transversal con 53 académicos mexicanos de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (UNICACH) aplican el IVAPT-Pando y reportan 26.4% casos de *mobbing*.

Manuel Pando-Moreno y otros (2006:323) refieren que el acoso psicológico implica “la presencia de comportamientos violentos de una o varias personas sobre otra(s); que estos comportamientos se presenten de manera continua durante cierto tiempo, y que exista la intencionalidad de aniquilación o destrucción psicológica y obtener su salida de la organización o de dañar deliberadamente a la persona”. Esta definición toma ciertos componentes de M. F. Hirigoyen (2001); Piñuel y Zabala (2001) y Ausfelder (2002).

M. F. Hirigoyen (2001), Leymann (1987,1996) y Piñuel y Zabala (2001) afirman que el suicidio es una consecuencia grave en los individuos que han sufrido acoso.

El objetivo de esta investigación fue determinar la prevalencia del acoso psicológico o *mobbing*, la presencia de violencia psicológica y su intensidad. Asimismo su relación con factores sociodemográficos en el trabajo académico de docentes universitarios.

MATERIAL Y MÉTODOS

Tipo de estudio

La investigación se realizó con un diseño transversal, no experimental para determinar la prevalencia del *mobbing* acoso psicológico en el trabajo, así como la intensidad de la violencia psicológica y la presencia de la misma y su relación con la cédula personal y laboral de los participantes.

Población

Docentes de asignatura, tiempo parcial y tiempo completo de una universidad pública en México. De un total de 91 profesores se obtiene la respuesta de 65.

Criterios de inclusión: Todos los docentes, sin importar que fuera su primer semestre frente a grupo.

Criterios de exclusión: Sujetos que hubieran sido encargados de desarrollar alguna tarea administrativa y que esto los mantuviera a distancia de la función docente.

Variables

Sociodemográficas: edad, género, estado civil, escolaridad, turno de trabajo, realización de otra actividad laboral, antigüedad, horas frente a grupo.

Acoso psicológico en el trabajo o *mobbing*: Agresión psicológica con una dirección específica hacia una persona o grupo de personas (la víctima) con una intencionalidad de generar daño o malestar psicológico en ella, incluso de lograr su salida de la empresa. (Pando-Moreno. 2006:3).

Violencia psicológica en el trabajo: Es aquella que se denomina violencia psicológica genérica porque se aplica indiscriminadamente a la mayoría de trabajadores. (Pando-Moreno, Aranda-Beltrán, Torres-López y Salazar-Estrada, 2010).

Instrumentos

Inventario de Violencia y Acoso Psicológico en el trabajo IVAPT- Pando-Moreno (2006), construido y validado en México, cuenta con un coeficiente alfa de Cronbach de 0.911, y explica el 53.47% de varianza.

Cédula sociodemográfica (datos laborales y demográficos).

El IVAPT-Pando-Moreno consta de 22 reactivos con dos series de opciones cada uno. Los cuales miden la violencia psicológica, la intensidad de la violencia psicológica y el acoso psicológico en el trabajo. Existen dos columnas de respuestas: La columna (A) que hace referencia a la frecuencia con la que ocurren las conductas que tienen que ver con la presencia de la violencia psicológica en general y la intensidad de la violencia. Mientras que la columna B que apunta a la frecuencia de esas conductas pero ahora con respecto a sus compañeros de trabajo. (Véase el Anexo 1).

La violencia psicológica en el trabajo es evaluada por las respuestas de la Columna A. Las opciones de respuesta son: muy frecuentemente, frecuentemente, algunas veces, casi nunca y nunca, y se determinan sumando el número de reactivos en que el sujeto contestó cualquier cosa diferente a "nunca", cualquiera de las otras respuestas posibles indica que la conducta violenta está presente y señalará como "positivo" el ítem.

La presencia de la violencia psicológica será considerada como alta con 5 o más reactivos contabilizados positivos; media, entre 1 y 4 reactivos positivos; y nula, ninguno de los reactivos es calificado como positivo.

La intensidad de la violencia se obtiene otorgando, a las respuestas proporcionadas por el sujeto, el siguiente puntaje (Columna A), de acuerdo a la siguiente escala: Muy frecuentemente = 4, frecuentemente= 3, algunas veces = 2, casi nunca= 1, nunca= 0. Se considera alta intensidad a 45 o más puntos, mediana intensidad 23 a 44 puntos, baja intensidad 1 a 22 puntos, y nula con cero puntos.

El acoso psicológico en el trabajo se cuantifica a partir de las respuestas obtenidas en la segunda serie de opciones de cada ítem o reactivo (Columna B): "Menos que mis compañeros", "Igual que mis compañeros", "Más que al resto de mis compañeros".

En este caso se contabiliza solamente el número de veces que el trabajador haya contestado "Más que al resto de mis compañeros", y se otorga un punto por cada vez.

Los casos que se anulan son en los que el trabajador haya contestado "Más que al resto de mis compañeros" y que la respuesta a la primera serie de opciones haya sido "Nunca", pues sería una situación incongruente y debe sospecharse que las instrucciones o el instrumento mismo, no fueron comprendidos.

La presencia del acoso psicológico en el trabajador debe considerarse como: Nula o baja, de cero a 3 puntos; media de 4 a 7 puntos; y alta de 8 a 10 puntos.

Procedimiento

El proyecto se planteó con las autoridades respectivas para ver la factibilidad de citar a los docentes a una reunión y así explicarles la importancia de su participación, enfatizando que el objetivo de la investigación permitiría conocer la salud laboral en sus respectivas áreas. Esto no fue posible y únicamente antes del estudio se colocó un aviso en la dirección del instituto en el que se les invitaba a colaborar de manera voluntaria. Por esta razón se procedió a ir con cada uno de los profesores. Además se puntualizó sobre la confidencialidad de los datos que se les solicitaban, y la forma de dar respuesta a los instrumentos, después se procedió a localizarlos en sus respectivos horarios.

Se estimó que la población fuera por censo (91 profesores), sin embargo, se obtuvieron solo 65 cuestionarios completos, las causas de esto fueron múltiples: algunos sujetos se negaron a participar, otros olvidaban el inventario, unos más respondieron de manera incompleta o no devolvieron el instrumento.

Obstáculos de la investigación: período vacacional en el que suspendió la aplicación que, de una u otra manera, obstaculizó el seguimiento de los docentes.

Análisis estadístico

Se utilizó el programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), versión 15, en donde la prueba de chi cuadrada permitió

determinar la asociación entre la cedula de datos sociodemográficos y la prevalencia de violencia psicológica, intensidad de violencia psicológica, y acoso psicológico en el trabajo.

RESULTADOS

En cuanto a datos sociodemográficos tenemos que las edades fluctuaron entre 23 y 73 años con una edad promedio de 44 años, la moda es de 47 años.

El género masculino representa el 49%, mientras que el 51% corresponde al género femenino.

En cuanto al estado civil, 57% son casados; 32%, solteros; y el resto, se distribuye entre unión libre y divorciados.

Con respecto a la escolaridad 34% tiene el grado de maestría; 45%, licenciatura; y, el 21% posee el doctorado.

El turno de trabajo es 51%matutino, 24%vespertino y 25% ambos.

El 69% no reporta otra actividad laboral y el 31% afirma que tiene otra ocupación.

Los docentes reportan un categoría alta (60%) en la presencia de violencia psicológica; el 16.9% indica alta intensidad en la violencia psicológica y el 6.2% sufre la presencia de acoso psicológico en el trabajo; véase laTabla 4.

Tabla 4. Prevalencia de violencia psicológica, intensidad de la violencia y acoso psicológico en el trabajo.

Tipo	Nula/Baja	Media	Alta
Presencia de violencia psicológica en el trabajo	12.3%	27.7%	60%
Intensidad de la violencia psicológica en el trabajo	13.9%	69.2%	16.9%
Presencia de acoso psicológico en el trabajo	87.6%	6.2%	6.2%

Las preguntas que los docentes respondieron y que nos presentan la frecuencia más alta (muy frecuentemente y frecuentemente) relacionadas con la violencia psicológica en el trabajo, se identifican en los siguientes factores: “Asignación de trabajos o proyectos con plazos tan cortos que son imposibles de cumplir (12.7%)”, “se me ignora o excluye de las reuniones de trabajo o en la toma de decisiones (9.3%)”, “se me impide tener información que es importante y necesaria para realizar mi trabajo (10.9%)”, “se manipulan las situaciones de trabajo para hacerme caer en errores y después acusarme de negligencia o de ser un(a) mal(a) trabajador(a) (7.9%)”, “se desvalora mi trabajo y nunca se me reconoce que haya hecho algo bien (12.5%)”, “se ignoran mis éxitos laborales y se atribuyen maliciosamente a otras personas o elementos ajenos a ellos, como la casualidad, la suerte, la situación del mercado, etc. (9.4%)”, “se me obstaculizan las posibilidades de comunicarme con compañeros y/o con otras áreas de la empresa (7.8%)”, “se me evita o rechaza en el trabajo (evitando el contacto visual, mediante gestos de rechazo explícito, desdén o menosprecio, etc.) (7.8%)”, “se me asignan sin cesar tareas nuevas (9.4%)”, “tengo menos oportunidades de capacitarme o formarme adecuadamente que las que se ofrecen a otros compañeros (8%)”, “se bloquean o impiden las oportunidades que tengo de algún ascenso o mejora en mi trabajo 15.7%”; véase la Tabla 5.

Tabla 5. Frecuencia de violencia psicológica en el trabajo en general

Factores	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Frecuentemente	Muy frecuentemente
4A. Se me asignan trabajos o proyectos con plazos tan cortos que son imposibles de cumplir	30.2%	41.2%	15.9%	7.9%	4.8%
5A. Se me ignora o excluye de las reuniones de trabajo o en la toma de decisiones	46.9%	25.0%	18.8%	7.8%	1.5%
6A. Se me impide tener información que es importante y necesaria para realizar mi trabajo	51.6%	26.6%	10.9%	7.8%	3.1%
7A. Se manipulan las situaciones de trabajo para hacerme caer en errores y	73.3%	12.5%	6.3%	6.3%	1.6%

después acusarme de negligencia o de ser un(a) mal(a) trabajador(a)					
9A. Se desvalora mi trabajo y nunca se me reconoce que haya hecho algo bien	60.9%	20.3%	6.3%	9.4%	3.1%
10A. Se ignoran mis éxitos laborales y se atribuyen maliciosamente a otras personas o elementos ajenos a ellos, como la casualidad, la suerte, la situación del mercado, etc.	67.2%	15.6%	7.8%	6.3%	3.1%
12A. Se me obstaculizan las posibilidades de comunicarme con compañeros y/o con otras áreas de la empresa	71.9%	10.9%	9.4%	7.8%	0%
16A. Se me evita o rechaza en el trabajo (evitando el contacto visual, mediante gestos de rechazo explícito, desdén o menosprecio, etc.)	62.5%	20.3%	9.4%	3.1%	4.7%
18A. Se me asignan sin cesar tareas nuevas	56.2%	26.6%	7.8%	7.8%	1.6%
21A. Tengo menos oportunidades de capacitarme o formarme adecuadamente que las que se ofrecen a otros compañeros	74.6%	6.3%	11.1%	6.3%	1.7%
22A. Se bloquean o impiden las oportunidades que tengo de algún ascenso o mejora en mi trabajo	62.5%	10.9%	10.9%	14.1%	1.6%

En cuanto a la prevalencia de acoso psicológico comparada con los compañeros de trabajo tenemos: “Recibo ataques a mi reputación (10.4%)”, “se me ignora o excluye de las reuniones de trabajo o en la toma de decisiones (14.5%)”, “se me impide tener información que es importante y necesaria para realizar mi trabajo (11.8%)”, “se manipulan las situaciones de trabajo para hacerme caer en errores y después acusarme de negligencia o de ser un(a) mal(a) trabajador(a) (11.4%)”, “se me asignan sin cesar tareas nuevas (9.8%)”, “tengo menos oportunidades de capacitarme o formarme adecuadamente que las que se ofrecen a otros compañeros (14.3%)”, “se bloquean o impiden las oportunidades que tengo de algún ascenso o mejora en mi trabajo (13.8%)”; véase la Tabla 6.

Tabla 6. Prevalencia del acoso psicológico comparada con los compañeros

Factores	Menos que mis compañeros	Igual que mis compañeros	Más que el resto de mis compañeros
1B. Recibo ataques a mi reputación	41.7%	47.9%	10.4%
5B. Se me ignora o excluye de las reuniones de trabajo o en la toma de decisiones	29.1%	56.4%	14.5%
6B. Se me impide tener la información que es importante y necesaria para realizar mi trabajo	23.5%	64.7%	11.8%
7B. Se manipulan las situaciones de trabajo para hacerme caer en errores y después acusarme de negligencia o de ser un(a) mal (a) trabajador (a)	36.3%	52.3%	11.4%
18B. Se me asignan sin cesar tareas nuevas	35.3%	54.9%	9.8%
21B. Tengo menos oportunidades de capacitarme o formarme adecuadamente que las que se ofrecen a otros compañeros	28.6%	57.1%	14.3%
22B. Se bloquean o impiden las oportunidades que tengo de algún ascenso o mejora en mi trabajo	27.4%	58.8%	13.8

Con respecto a la cédula sociodemográfica se determina que solo hay asociación significativa, si “p” es menor a 0.05, encontrándose que sí existe dicha asociación entre el estado civil y la prevalencia de acoso, intensidad y presencia de la violencia psicológica. El nivel de significancia estadística es de .000.

Se reporta en la Tabla 7, que en el 100% de los divorciados existe presencia de violencia psicológica alta; en el 61.9% de los solteros; en el 59.4% de los casados, y en el 25% de los que viven 59.4% en unión libre.

Tabla 7. Estado civil y presencia de violencia psicológica

Estado Civil	Clasificación presencia			Total
	Nula	Media	Alta	
Soltero	14.2%	23.9%	61.9%	100%
Casado	10.8%	29.8%	59.4%	100%
Unión libre	25%	50%	25%	100%
Divorciado	0%	0%	100%	100%
Total	12.3%	27.7%	60%	100%

En la Tabla 8 se observa que los docentes divorciados reportan una clasificación alta en intensidad de la violencia con un 66.7%; seguido por los solteros, con un 23.8%, y los casados, con un 10.8%.

Tabla 8. Estado civil e intensidad de violencia psicológica

Estado Civil	Clasificación intensidad			Total
	Nula	Media	Alta	
Soltero	14.2%	62%	23.8%	100%
Casado	13.5%	75.7%	10.8%	100%
Unión libre	25%	75%	0%	100%
Divorciado	0%	33.3%	66.7%	100%
Total	13.8%	69.2%	17%	100%

En el acoso psicológico en el trabajo se registra una clasificación alta con 33.3% en el divorciado, 8.1% en el casado; véase la Tabla 9.

Tabla 9. Estado civil y acoso psicológico en el trabajo

Estado Civil	Clasificación acoso			Total
	Nula	Media	Alta	
Soltero	90.4%	9.6%	0%	100%
Casado	91.9%	0%	8.1%	100%
Unión libre	100%	0%	0%	100%
Divorciado	0%	66.7%	33.3%	100%
Total	87.8%	6.15%	6.15%	100%

DISCUSIÓN

De acuerdo al Inventario de Violencia y Acoso Psicológico en el Trabajo (IVAPT-Pando-Moreno) el personal docente manifiesta la presencia de violencia psicológica en una sumatoria media y alta del 87.7%. En cuanto a la intensidad de la violencia psicológica, el porcentaje en sumatoria media y alta es del 86.1%; el acoso psicológico en el trabajo en sumatoria media y alta es de 12.4%.

Estos hallazgos se acercan a los estudios realizados por Pando-Moreno y otros (2006) en donde las cifras reportadas son: Chile (12.5%⁹), España (9.9%), Venezuela (10.2%) y México (8.5%).

González I. (2009) en un estudio realizado en una escuela preparatoria pública de México con una muestra de 91 profesores obtiene las siguientes cifras de acuerdo al IVAPT-Pando-Moreno: violencia psicológica entre media y alta 92.3%; intensidad de la violencia 74.7%; mientras que el acoso en sumatoria media y alta alcanza el 8.8%.

Lindroth y Leymann (1993 citados por Di Martino, V. y otros 2003) dan cuenta de 230 profesoras de enfermería entre las que el 6% refiere que sufre *mobbing*.

Con respecto a la asociación del acoso psicológico en el trabajo, la violencia psicológica en general y la intensidad de la violencia con las variables sociodemográficas sí existe asociación significativa con el estado civil. El divorciado presenta un alto porcentaje con referencia al acoso psicológico (33.3%), la intensidad de la

violencia en 66.7% y presencia de violencia psicológica en un 100%.

Los estudios sobre acoso psicológico y su asociación con estado civil son escasos (Pando-Moreno y, Aranda-Beltrán, 2007) pero los viudos y divorciados registran una presencia alta de violencia psicológica. Sin embargo, en la intensidad y el acoso psicológico, los casados tienen las cifras más altas.

Se debe resaltar también el clima organizacional de la universidad en este estudio, porque las acciones que reportan los docentes contra su persona son de llamar la atención, ya que existen ataques a su reputación, exclusión de reuniones y toma de decisiones, el obstaculizar información que es necesaria para realizar su trabajo, acusar de negligencia y de ser un mal trabajador, asignación de nuevas tareas y pocas oportunidades de capacitación.

CONCLUSIONES

De acuerdo a los resultados presentados se puede decir que el IVAPT-Pando-Moreno cada vez se aplica con mayor frecuencia en los espacios laborales, proporcionando un buen índice de confiabilidad y validez como ya se mencionó en el apartado de metodología. Sin embargo, es necesario realizar nuevas investigaciones que permitan contrastar con el mismo instrumento las diferentes cifras que se obtengan en un futuro.

Por las acciones de acoso y violencia es imperioso reflexionar sobre el ambiente organizacional de los docentes. Es ineludible entonces tomar medidas de prevención porque las cifras reportadas deben llamar nuestra atención. La profesión docente es ya considerada de alto riesgo ocupacional de acuerdo a investigaciones en otros países y en México.

Es necesario promover una cultura enfocada a la salud laboral a través de diferentes medios de comunicación que están al alcance de la comunidad universitaria, como puede ser la radio, conferencias, entre otros.

REFERENCIAS

- Ausfelder, Trude. (2002). *El acoso moral en el trabajo*. Madrid: Océano.
- Authority, H.-H. (2001). Dignity at Work: The Challenge of Workplace Bullying. En *Dublin: Health and Safety Authority*.
- Björkqvist, D., Österman, K. & Hjelt-Back, M. (1994). Aggression among University Employees. *Aggressive Behavior*, 20, 173-184.
- Cruz Pérez, Oscar., Ovalle sosa, Martín de Jesús y Pando-Moreno, Manuel. (2008). *Mobbing y estrés en académicos de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas. Foro de las Américas en Investigación sobre factores Psicosociales. Estrés y salud en el trabajo*.
- Di Martino, Vittorio, Hoel, Helge & Cooper, Cary L. (2003). Preventing Violence and Harassment in the Workplace. En *Dublin: European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions*.
- González de Rivera-Revueltas, José Luis y Rodríguez-Abuin, Manuel. (2003). Cuestionario de estrategias de acoso psicológico. En *Leymann Inventory of Psychological. Psiquis*, 24(2), 59-69.
- González-Corzo, Irma Guadalupe. (2009). Prevalencia del acoso psicologico o *mobbing* y su relación con factores psicosociales de la organización en docentes de una escuela preparatoria de la zona metropolitana de Guadalajara. (Tesis de Doctorado). Universidad de Guadalajara. Guadalajara, México.
- Hirigoyen, Marie-France. (2001). *El acoso moral en el trabajo. Distinguir lo verdadero de lo falso*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Hubert, Adrienne y Van Veldhoven, Marc. (2001). Risk Sectors for Undersirable Behaviour and Mobbing. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 10(4). 415-424.
- Justicia-Justicia, Fernando, Benítez-Muñoz, Juan Luis y Fernández de Haro, Eduardo. (2006). Caracterización del acoso psicológico en el contexto universitario. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 22(3) 293-308.
- Leymann, Heinz. (3 de diciembre de 2008). The Mobbing Encyclopaedia. Bullying: Whistleblowing. Some Historical Notes: Research and the Term Mobbing. Obtenido de <http://www.leymann.se/English/frame.html>

- Leymann, Heinz. (1996). Contenido y desarrollo del acoso grupal/moral (*mobbing*) en el trabajo. *Europeana journal of work and organizational psychology*, 5(2), 165-184
- Organización Internacional del Trabajo. (2003). *Repertorio de recomendaciones prácticas sobre la violencia en el lugar de trabajo en el sector de los servicios y medidas para combatirlas*. Ginebra.
- Pando-Moreno, Manuel. (2006). Tipos, comportamientos, perfiles y sus consecuencias psicológicas en el trabajo. *Revista Jurisprudencia Argentina*, 13.
- Pando-Moreno, Manuel, Aranda-Beltrán, Carolina, Preciado-Serrano, María de Lourdes, Franco-Ramírez, Sergio Adalberto y Salazar-Estrada, José Guadalupe. (2006). Factores psicosociales de la organización asociados a la presencia de *mobbing* en docentes universitarios. *Revista Psiquiatría Facultad de Medicina*, 33(1). 42-47.
- Pando-Moreno, Manuel y Aranda-Beltrán, Carolina. (2007). Violencia y acoso psicológico en el trabajo. Panorámica de Guadalajara. En *Cuando el trabajo nos castiga. Debate sobre el mobbing en México*. México DF: UAM; Eón.
- Pando-Moreno, Manuel, Aranda-Beltrán, Carolina, Torres-López, Teresa Margarita y Salazar-Estrada, José Guadalupe. (2010). Transtornos de sueño asociados a la violencia genérica en el trabajo y el *mobbing*. *Ciencia y trabajo*, (35). Recuperado el 08 de septiembre de 2011, de <http://www.cienciaytrabajo.cl/cyt/Paginas/Ediciones-Anteriores.aspx>
- Piñuel y Zabala, Iñaki. (2001). *Mobbing: Cómo sobrevivir al acoso psicológico en el trabajo*. Santander: Sal Terrae.
- Ministerio de Protección Social, Universidad de Antioquía. (2004). *Violencia en el trabajo. Formas y consecuencias de la violencia en el trabajo*. Medellín: Dirección General de Riesgos Profesionales.
- Zapt, Dieter & Gross, Claudia. (2001). Conflict Escalation and Coping with Workplace Bullying. A Replication and Extension. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 10(4), 497-522.

ANEXO:

INVENTARIO DE VIOLENCIA Y ACOSO PSICOLÓGICO EN EL TRABAJO (IVAPT-PANDO)

Manuel Pando-Moreno

El cuestionario que está usted a punto de contestar tiene como intención conocer algunos aspectos de las relaciones psicológicas en el lugar de trabajo. Para ello se requiere que conteste los dos incisos con sus preguntas. El primero, el (A), se refiere a la frecuencia con la que ocurre lo que se pregunta; y el segundo, el (B), alude a la frecuencia con que eso le ocurre con respecto a sus compañeros.

RESPUESTAS:

A)

**4. Muy frecuentemente
compañeros**

**3. Frecuentemente
compañeros**

2. Algunas veces

1. Casi nunca

0. Nunca

B)

1. Menos que a mis

2. Igual que a mis

**3. Más que al resto de mis
compañeros**

Preguntas	A	B
1. Recibo ataques a mi reputación.		
2. Han tratado de humillarme o ridiculizarme en público.		
3. Recibo burlas, calumnias o difamaciones públicas.		
4. Se me asignan trabajos o proyectos con plazos tan cortos que son imposibles de cumplir.		
5. Se me ignora o excluye de las reuniones de trabajo o en la toma de decisiones.		
6. Se me impide tener información que es importante y necesaria para realizar mi trabajo.		
7. Se manipulan las situaciones de trabajo para hacerme caer en errores y después acusarme de negligencia o de ser un(a) mal(a) trabajador(a).		
8. Se extienden por la empresa rumores maliciosos o calumniosos sobre mi persona.		
9. Se desvalora mi trabajo y nunca se me reconoce que haya hecho algo bien.		
10. Se ignoran mis éxitos laborales y se atribuyen maliciosamente a otras personas o elementos ajenos a ellos, como la casualidad, la suerte, la situación del mercado, etc.		
11. Se castigan mis errores o pequeñas fallas mucho más duramente que al resto de mis compañeros(as).		
12. Se me obstaculizan las posibilidades de comunicarme con compañeros y/o con otras áreas de la empresa.		
13. Se me interrumpe continuamente cuando trato de hablar.		
14. Siento que se me impide expresarme.		
15. Se me ataca verbalmente criticando los trabajos que realizo.		
16. Se me evita o rechaza en el trabajo (evitando el contacto visual, mediante gestos de rechazo explícito, desdén o menosprecio, etc.).		
17. Se ignora mi presencia, por ejemplo, dirigiéndose exclusivamente a terceros (como si no me vieran o no existiera).		
18. Se me asignan sin cesar tareas nuevas.		
19. Los trabajos o actividades que se me encargan requieren una experiencia superior a las competencias que poseo, y me las asignan con la intención de desacreditarme.		
20. Se me critica de tal manera en mi trabajo que ya dudo de mi capacidad para hacer bien mis tareas.		
21. Tengo menos oportunidades de capacitarme o formarme adecuadamente que las que se ofrecen a otros compañeros.		
22. Se bloquean o impiden las oportunidades que tengo de algún ascenso o mejora en mi trabajo.		

*La(s) persona(s) que me produce(n) lo arriba mencionado es (son):

Mi(s) superior(es) _____

Mi(s) compañero(s) de trabajo _____

Mi(s) subordinado(s) _____

Estudios sobre violencia en la educación.

Enfoques, textos y contextos

se terminó de imprimir en el mes de septiembre de
2015, en los talleres de Dicograf, S.A. de C.V.

Poder Legislativo 304, Cuernavaca, Morelos.

Para su composición se utilizó el tipo Garamond.

El concepto de la violencia ha estado sobre la palestra desde el principio de nuestras sociedades. No obstante, en la práctica sus facetas son múltiples y en diversos ámbitos, lo que ha dado lugar a especulaciones acerca de los medios y los fines. Esto mismo incita a reflexionar en lo axiológico, pues la violencia alberga en sí un elemento adicional de arbitrariedad y, por lo tanto, se relaciona con aspectos fundamentales del derecho o los derechos humanos. En los ámbitos educativos han aparecido nuevas formas de violencia personal, que se reflejan en el *bullying* y el *mobbing*. En el ámbito universitario, existe un malestar que no se palía con estímulos o clientelismos y que se refiere a un tipo de violencia particular soterrada por las políticas públicas y el intervencionismo del Estado, los cuales han provocado tensiones entre las comunidades académicas; éstas tienen que ver con la defensa de los principios de libertad y autonomía de cátedra e investigación. En algunos casos, dichas voces han formulado críticas a los programas impuestos, ya que éstos se establecen sin reflexionar en los costos sociales que provocan en el trabajo académico y científico. De esas formas de violencia se quiere dar cuenta en esta obra, la cual fue desarrollada por la Red de Cuerpos Académicos en Política, Educación y Universidad.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS



UAEM

Universidad Autónoma
del Estado de México

ISBN: 978-607-422-604-1



9 786074 226041