



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
Programa educativo de la licenciatura en Psicología Educativa
Unidad Ajusco.

ESTUDIO DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES QUE TIENEN LOS
ALUMNOS DE 1ER. Y 3ER. GRADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA SOBRE
VIOLENCIA ESCOLAR.

TESIS.

PARA OBTENER EL TÍTULO DE PSICÓLOGO EDUCATIVO.

Presenta: Víctor Alfonso Martínez Machucho

Asesor: Dr. Jorge Mendoza García.

México D.F., septiembre 2012

El riesgo más grande que enfrenta la Psicología al día de hoy es volverse inculta, es decir, convertirse en un manajo de técnicas que se pueden comprar en un manajo de manuales, que no dicen mucho pero que se ven bien en colores y tamaños para todos los gustos...

- **A Ana Machucho mi madre, por su apoyo incondicional y su ternura siempre presente, a Adrián Martínez mi padre, por su paciencia y humor. Ustedes son mis mejores cómplices.**
- **A todos ustedes (considérense los que quieran), sin jerarquías ni preferencias.**



Abajo y a la izquierda se encuentra mi corazón.

ÍNDICE

RESUMEN	1
PREFACIO	2
JUSTIFICACIÓN	6

MARCO TEÓRICO

CAPITULO 1 REPRESENTACIONES SOCIALES: CÓMO SE REPRESENTAN LA REALIDAD LOS GRUPOS.

1	Los grupos piensan y se representan.....	11
1.1	¿Qué es un grupo?.....	12
1.2	Elementos de grupo.....	15
1.3	Tipos de grupo.....	15
2	El marco de las representaciones sociales.....	20
2.1	¿Qué son las representaciones sociales?.....	23
2.2	¿Para qué sirven las representaciones sociales y qué estudian?.....	25
2.3	Dimensiones y dinámicas de las representaciones sociales.....	28
2.4	¿Qué producen las representaciones sociales?.....	30
2.5	Función de las representaciones sociales.....	31
2.6	Colindancia con otros términos.....	35
2.7	¿Por qué representaciones sociales se ubican en lo grupal y lo social?.....	37
2.8	Las representaciones sociales como una alternativa al paradigma psicogenético.....	45
2.9	Perspectiva metodológicas en el estudio de las representaciones sociales.....	48
3	La educación vista en las representaciones sociales.....	53

CAPÍTULO 2 ESCUELA Y VIOLENCIA

1	Escuela.....	59
1.1	La institución como forma de pensamiento social.....	59
1.2	El conocimiento desde lo social.....	63
1.3	El pensamiento y el aprendizaje como una influencia compartida.....	66

2	Violencia.....	72
2.1	Agresión.....	73
2.2	Agresión desde el enfoque psicoanalítico.....	75
2.3	Agresión desde una perspectiva etológica.....	76
2.4	Psicofisiología de la agresión.....	76
2.5	Perspectiva cognitiva de la agresión.....	77
2.6	La agresión en la educación: un aspecto psicosocial.....	78
2.7	Violencia escolar.....	84
2.8	Violencia escolar como daño social.....	87
2.9	Violencia como educación.....	88
2.10	Capitalismo, violencia y educación.....	93
2.11	Los medios de comunicación (televisión) y la violencia: aportes y consecuencias en la educación.....	97
3	Bullying.....	105
3.1	Bullying como problema social.....	107
3.2	Formas del Bullying.....	113
3.3	Una mirada distinta al Bullying: la mirada psicosocial.....	116
4	Una conclusión parcial: Relación fundamental entre los grupos, las representaciones sociales y la violencia escolar.....	121

CAPÍTULO 3 MÉTODO

1.1	Planteamiento del problema.....	127
1.2	Pregunta de investigación.....	129
1.3	Objetivo general.....	130
1.4	Objetivos específicos.....	130
1.5	Tipo de estudio.....	130
1.6	Participantes.....	133
1.7	Escenario.....	134
1.8	Instrumentos o técnicas.....	135
1.9	Procedimiento.....	138

ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	140
CONCLUSIONES.....	179
REFERENCIAS.....	198
ANEXOS.....	206

Anexo 1: Técnica 1: Asociación libre de palabras (Alumnos 1er. Y 3er. grado).....	207
Anexo 2: Instrumento 2: Elaboración frases (Alumnos 1er. grado).....	208
Anexo 3: Instrumento 2: Elaboración frases (Alumnos 3er. grado).....	209

Anexo 4: Instrumento 3: Grupos focales (Guía de preguntas 1er. grado).....	210
Anexo 5: Instrumento 3: Grupos focales (Guía de preguntas 3er. grado).....	211
Anexo 6: Resultado redes semánticas en los alumnos de 1er. grado.....	212
Anexo 7: Resultado redes semánticas en los alumnos de 3er. grado.....	215
Anexo 8: Elaboración de frases alumnos de 1er. Grado.....	218
Anexo 9: Elaboración de frases alumnos de 3er. Grado.....	226
Anexo 10: Grupo de discusión alumnos 1er. Grado.....	239
Anexo 11: Grupo de discusión alumnos 3er. Grado.....	259

RESUMEN

El proyecto de investigación aquí presente muestra las representaciones sociales (RS) y los diversos mecanismos manejados por los alumnos de primer y tercer grado de educación secundaria acerca de la violencia escolar. Hablar de representaciones sociales –como tema fundamental de este trabajo investigación- es centrarse en las experiencias individuales y sociales, los procesos de interacción y los pensamientos de “sentido común” generados por los mismos alumnos/as para explicar su realidad, darle un sentido y así dotarla de un significado, mismo que es consensuado entre los diversos miembros o grupos de alumnos y así en este tenor llevado a la práctica de la vida cotidiana; el sentido común elaborado por los alumnos acerca de la violencia escolar se vuelve socialmente construido y elaborado.

Enfatizando, cabe decir que las representaciones sociales (RS) son eso, socialmente elaboradas y compartidas, en este preciso marco de acción las personas forman relaciones con su ambiente social y físico; es por ello que el tema abre la posibilidad de cuestionar los procesos comunicacionales, de interacción, la mente individual y social acerca de la violencia escolar que viven los alumnos en su plantel escolar. La intención yace por origen y causa en este presente proyecto estudiar dos grupos distintos de grado escolar, por una parte los de primer grado y por otra los de tercer grado, eso se finca con la idea de buscar elementos de confluencia y diferencia en cuanto a visión, percepción, experiencias y expresión que existen en los distintos grupos y grado de alumnos.

Para un acercamiento y comprensión a este fenómeno se ha diseñado una plurimetodología que consiste en la utilización de tres instrumentos con el fin obtener una información más amplia y así tener una diversidad de datos que aporten elementos sobre el sentido de la violencia escolar en los alumnos de primero y tercer grado de educación secundaria. Las tres técnicas utilizadas fueron: asociación libre de palabras o redes semánticas, elaboración de frases y grupos focales.

PREFACIO

De acuerdo a cifras oficiales (INEGI, OCDE, ONU) ofrecidas por distintas Secretarías de seguridad pública y las instancias gubernamentales y sumando a ello las experiencias recurrentes en la sociedad, se puede observar que el término y la acción sobre violencia ha aumentado considerablemente en los últimos años, convirtiéndose con ello en una realidad a la que se está expuesto a experimentar como ciudadano, la exacerbación de la misma se ha registrado en múltiples sitios y ha sido difundida por diversos medios tales como los medios de comunicación masiva (televisión, radio, internet, periódicos etc.), las cápsulas informativas en los análisis político, económico y de índole académico. La violencia ha perpetrado indiscriminadamente en diversos sectores uno de ellos es el ámbito de la educación.

Partiendo de esta área de conocimiento como lo es la Psicología Educativa y por tanto en gran medida destinada a formar ciudadanos el tema se ha manejado siempre con miras a solucionar lo que se ha considerado un grave problema, se ha urgido en buscar productos y una panacea que elimine tajantemente una patología que tiende a dañar lo más vulnerable que es el entramado social; por ello la importancia de abordar el tema desde una perspectiva que considere lo social se ubica en la necesidad de no buscar la generalización y la simple descripción del concepto violencia en la persona individual, sino de indagar partiendo de los hechos sociales y las mismas representaciones sociales (RS) que se manejan en torno a este fenómeno.

Para estudiar la violencia escolar partiendo de esta disciplina psicosocioeducativa se hace con la finalidad de *comprender, interpretar y pensar la realidad cotidiana en la realidad educativa*, misma que está en constante construcción y re-construcción.

Con ello se pretende conocer la visión del mundo que los estudiantes aprenden tanto dentro como fuera del ámbito de la escuela y cómo es que aportan o llevan consigo y utilizan para actuar o tomar posiciones, por tanto siguiendo esta corriente resulta verdaderamente indispensable para entender, en palabras de Gutiérrez (2008, p. 87) “la dinámica de las interacciones sociales y así aclarar los determinantes de las prácticas

sociales”. La relevancia que tiene lo anterior descrito para el campo de la Psicología Educativa sirve para “comprender” los diversos análisis de los aspectos simbólicos y socioculturales de los procesos educativos y ver con ello una comunidad que se encuentra inevitablemente enraizada en lo social.

El presente trabajo de investigación se conforma de dos capítulos teóricos y un tercero que es el diseño metodológico, en su conjunto da muestra de las representaciones sociales que los alumnos tienen acerca de la violencia escolar.

En el primer capítulo se abordan las representaciones sociales (RS) y la importancia que guardan en la vida cotidiana de las personas y los grupos y no en el estudio de las individualidades. Se busca mostrar que para hablar sobre representaciones sociales resulta imposible determinar un concepto o definir en su totalidad su término ya que existen diversas aportaciones de teóricos que tienden a retroalimentar el término constantemente, de lo que se desprende que las mismas son estudios complejos, inacabados e imparciales y las cuales consisten en aproximaciones.

Siguiendo la ruta que Moscovici –fundador de las representaciones sociales (RS)- puede decirse que son una modalidad particular de conocimiento, cuya función es la elaboración de comportamientos y comunicación entre los individuos para darle sentido y orientación a sus acciones y posturas a diversos conceptos producidos en los contactos interpersonales. A raíz de esta descripción se hace un comienzo por el estudio de los grupos y sus diversas maneras de conformarlo, después se arriba al concepto de las representaciones sociales detallando con intimidad las diversas estructuras que las conforman; al final del capítulo se esbozan las diversas escuelas metodológicas que las estudian, partiendo de diversas técnicas y herramientas pero con una misma finalidad: comprender los sistemas de pensamiento y acción generados por las personas y los grupos como guías de acción en sus vidas cotidianas. También se detalla la importancia y la relación intrínseca que tiene para el sector educativo.

En el apartado segundo se da cuenta acerca de la escuela como fenómeno social asimismo se realiza un debate sobre la violencia escolar y diversos temas que parecen tener cierta similitud tales como la agresión y el bullying; en cuanto a la explicación como escuela -también como ámbito de transmisión cultural- como medio de transmisión cultural se abre con ello una manera de explicar los procesos cognitivos con una fuerte y marcada presencia de lo social y no simplemente de aspectos esencialistas-racionalistas centradas en el individuo. Esta perspectiva teórica radica en incluir a la educación como una parte fundamental de socialización ya que como institución forma parte de distintos procesos históricos que se encuentran articulados y en movimiento, se muestra que ver a la escuela desde esta postura es un apoyo para comprender diversas explicaciones tales como las relaciones interpersonales, los procesos de comunicación, las estructuras de los grupos y los liderazgos, además de los roles y las amistades. Este punto deja por asentado que la escuela como espacio de distribución de conocimiento no es sólo un espacio propiamente individual, de instrucción y moldeamiento del pensamiento y la conducta de los individuos sino que ésta forma parte de un entramado simbólico y de intercambio.

Retomando el tema la violencia escolar, en un inicio se detalla en mostrar las diferencias que existen entre agresión y violencia, los puntos en común y las diferencias que los identifican, continuando sobre este eje se trata de mostrar a la violencia como un entramado que va más allá de meros aspectos de asunto marginal o conceptos deleznable acerca de la misma, ya que trata con ello de mostrar que ésta es producto de las relaciones humanas que se producen y reproducen constantemente, y que surge a partir de diversos factores, tales como los asuntos políticos, económicos, culturales y la presencia de los medios de comunicación, en su caso se habla sobre la televisión; se explica que esta violencia actúa como un espiral que recorre todas las instituciones escolares.

Como último aspecto de este apartado se detalla sobre el Bullying, concepto que se ha desprendido de la violencia para ser adoptado en los medios educativos, con ello se hace un recuento teórico del tema y también se hace un esmerado análisis crítico sobre el mismo no con la intención de desprestigiar los estudios hechos acerca de este constructo social sino para mostrar que hablar de violencia escolar no sólo es reducirlo a determinados

significados y actores sociales sino que la violencia se halla circunscrita en una realidad construida a partir de las experiencias y el pensamiento generado en las diversas relaciones humanas.

El último apartado que se centra sobre los aspectos metodológicos tiene por finalidad centrarse en inquirir acerca de las representaciones sociales que los alumnos tienen acerca de la violencia escolar, es decir, estudiar mediante el uso de este método el conjunto organizado y jerarquizado de juicios actitudes e informaciones que un grupo social elabora acerca de un objeto social. Al reconstruir este objeto “simbólico” y ser interiorizado por una parte de los miembros de un grupo que a su vez lo reproducen y lo comparten para poder funcionar como un sistema de interpretación de la realidad, que rigen mediante esta forma la relación entre los individuos con aquello que se llama su entorno físico y social, determinando además sus comportamientos y sus prácticas. Para tal efecto se utilizan tres tipos de herramientas que son las redes semánticas, elaboración de frases y el grupo de discusión o grupo focal. Jean Claude Abric (2001) considera de vital importancia abrir una fase multimetodológica en el estudio de las representaciones sociales ya que las mismas no pueden estudiarse mediante el uso de un solo método que pueda dar cuenta de la complejidad con la que cuentan.

Los tres instrumentos aplicados proporcionaron información relevante para en este caso comprender aspectos de la representación social de la violencia. Para detallar un poco más las características y los alcances de las herramientas metodológicas utilizadas se muestra a continuación una explicación sobre los mismos:

Los resultados de los instrumentos metodológicos conllevan a un análisis y una clasificación de datos que permiten comprender el sentido que los alumnos le dan al tema de la violencia escolar. Esta forma de investigación permite comprender las estructuras de sentido, de interpretación, explicación que tienen los alumnos/as de cada grado escolar, de cómo se crean y recrean esas nociones.

JUSTIFICACIÓN

El eje fundamental de este trabajo de investigación es hablar de la violencia escolar, con ello el aspecto fundamental se basa en hacer un desglose acerca de la misma, intimando en sus conceptos y nutriéndose de los aportes teóricos que se han venido desarrollando constantemente. Esta tesis posee una tonalidad que no busca diferenciar ni aposentarse sobre una visión individualista que sólo vaya a describir la violencia; para hablar de violencia se ha decidido férreamente hacerlo desde una visión basada en una postura de la **Psicología Social de la Educación**, para ello se utiliza una teoría que son las representaciones sociales (RS).

La cuestión inmediata es ¿qué pertinencia tiene la investigación desde la Psicología Educativa? La respuesta es que es fundamental y es imprescindible, pues abordarlo desde esta perspectiva permite considerar al término violencia escolar no como un acto que se da entre individuos donde sólo ellos son los responsables de hechos que son estigmatizados constantemente; hablar del tema en el plató invita a mirar a la educación en un aspecto que privilegia a los actores que habitan y que juegan un papel fundamental y determinante en la misma educación como lo son los alumnos/as. En este caso se trata de ver a la violencia escolar que bien puede ser un problema de orden social y no individual, es decir según Arbesú y sus colaboradores (2008, p. 7) “los procesos educativos se encuentran atravesados por las ideas de los actores”; y en ello es fundamental voltear la mirada a lo social, pues mediante esta visión entran varios factores que pasan por los grupos, siguiendo con el entorno o los contextos de convivencia y desarrollo de los distintos sujetos, así como diversos medios de comunicación que también pueden ser políticos y culturales.

Con esta muestra no se trata de condescender ni decir que son el único medio para comprender a la violencia escolar, lo que tiene de gran aporte es que desde esta perspectiva se posibilita una comprensión de problemas que se encuentran en un nivel social. Es importante decir que siempre existe una influencia marcada entre los pensamientos y las acciones de las personas que interactúan constante y cotidianamente. Las representaciones por tanto permiten ver, descifrar, entender y opinar sobre un término que es recurrente y

donde los mismos alumnos/as están expuestos, son parte de la misma y juegan un papel fundamental de un universo de significados consensuados y elaborados constantemente.

Asimismo esta tesis y utilizando las representaciones sociales (RS) permite comprender las dinámicas sociales por lo que su estudio es un segmento ineludible e importante para comprender los comportamientos y las actitudes que circulan en torno a la violencia escolar, estas ofrecen lo que Cuevas (en Arbesú y cols., p. 213) denomina “un puente, un entrelazamiento entre las grandes estructuras y las acciones sociales”, por ello este trabajo responde nuevamente al interés de *entender y comprender* cómo los sujetos o los diversos grupos que habitan las escuela se adaptan a las estructuras sociales como lo es la violencia escolar y cómo asumen pensamientos, ideas, posturas y roles o cómo es que crean y recrean para tener un marco de acción en su quehacer académico y su vida cotidiana.

Todo este trabajo se hace utilizando una metodología centrada “cualitativamente” o de corte “interpretativo” que se interesa por comprender *el significado de las acciones de los sujetos*, es decir, se hace una lectura detallada de los sujetos a participar con la finalidad de atraer o comprender los significados que de la violencia se tienen y cómo estos se nutren, se construyen y re-construyen constantemente. Este tipo de análisis de las representaciones sociales que los alumnos poseen sobre violencia escolar también permiten conocer e interpretar su significado mismo y cómo estos aportan datos históricos, políticos, lingüísticos inherentes a diversas interpretaciones, esta última pertinencia para el campo de la Psicología Educativa es esencial ya que un existe un seminario de grupos que da cuenta de los procesos sociales y grupales, esto es porque la perspectiva psicosocial –aquí manejada- en Psicología Educativa parte de un contraste con una visión individualista-cognitiva que muchas de las veces es simplemente “rodeado de lo social” y esto es lo que prevalece mayoritariamente en la Universidad Pedagógica Nacional como área de interés en la investigación.

Lo aquí trabajado afanosamente muestra una distancia epistemológica necesaria en cuanto a la investigación de los procesos sociales acerca de la violencia escolar los cuales en todo

su espectro se considera que no son facciones individualistas sino por el contrario son fenómenos que se viven en una realidad social.

CAPÍTULO 1.
REPRESENTACIONES
SOCIALES: CÓMO SE
REPRESENTAN LA
REALIDAD LOS GRUPOS.

Hablar de representaciones sociales (RS) es adentrarse en la experiencia de la vida individual y los procesos de interacción que se circunscriben en el conocimiento del sentido común, en el pensamiento social. Por conocimiento de sentido común o pensamiento social se entiende aquel conocimiento de las experiencias de los individuos con relación a los grupos en que circulan, es decir todo ser humano recibe informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que se reproducen y se transmiten a través de los procesos sociales como: la educación, la comunicación, la interacción social, etc. De esta manera, el conocimiento del sentido común es un conocimiento socialmente elaborado y compartido.

Por tanto, el presente capítulo busca dar una explicación acerca de ese pensamiento cotidiano o pensamiento práctico que las personas tienen para darle una explicación a su realidad, y con ello documentar que este tipo de pensamiento resulta indispensable para comprender la dinámica de las interacciones sociales y aclarar con ello los determinantes de esas mismas prácticas.

Hablar de representación es una forma de lectura o sistema de interpretación que los individuos insertados en los grupos tienen para formar relaciones con su medio ambiente social y físico. También se tratará en este rubro de explicar no simplemente la definición de la representación social, sino con ello ver su utilidad, sus funciones, es decir, las producciones que con ella emanan. Para detallar sobre la representación social se especifica y se analizan las maneras de pensar, los discursos y también las prácticas sociales, ya que su intención es entender los sistemas de pensamiento que tiene la gente acerca de su vida.

Su estudio implica estudiar la naturaleza social, las interacciones los procesos y las comunicaciones sociales; al desarrollar cada capítulo se enfatiza no en los aspectos funcionales o los procesos internos de la mente del individuo sino en el desafío de una perspectiva que radica en buscar cómo la estructura cognitiva depende del enraizamiento del pensamiento en el contexto social.

1 Los grupos piensan y se representan.

La finalidad de estudiar a los grupos desde una perspectiva psicosocial se basa en este caso en intentar comprender lo humano social visto desde un carácter histórico y una dimensión simbólica, realidad que es construida por la asociación mental de individuos que se entrelazan por medio de interacciones, desarrolladas en situaciones, circunstancias y sucesos diversos y distintos en cuanto territorio, cultura y propósitos sociales. “Consiste en explicar que las sociedades presentan una dimensión histórica ineludible: se constituyen, evolucionan y cambian en el transcurso de la historia” (Ibañez, 2004, p. 68).

Una aportación más se ocupa en mostrar que la realidad es una construcción, G. H. Mead (en Ibañez, 2004, p. 78-79) postula tres premisas básicas: 1) La importancia de los significados: resalta la contundencia de conocer cuál es la interpretación subjetiva que una persona hace de una situación, 2) La importancia de la interacción social: quiere decir que los significados no son inherentes en sí mismos sino que dependen de un intercambio a través de las relaciones con otras personas, 3) La importancia del carácter activo de las personas: en este caso el interés de la Psicología Social: “se debe ocupar del estudio de las características nacionales, de las diferencias culturales entre los pueblos y, sobre todo, de los diferentes modos de pensar y sentir que tienen las distintas clases”.

Esto ayuda a clarificar la infinidad y el amplio espectro de la realidad, la Psicología contribuye a ello puesto que si la realidad es una construcción, entonces cabe decir que esta no se encuentra sujeta a una sola postura ni a un pensamiento homogéneo, es decir que la realidad es múltiple y que la misma no es algo ya dado sino que “se encuentra en constante creación, transformación y destrucción” (Mora, 2002, p. 5).

En la consideración de Blanco (1988, p. 71) “el objeto primordial de estudio en Psicología Social reside en la vida grupal, en la explicación de su organización, actividades y desarrollo; en dar cuenta finalmente de la vida psíquica de los grupos”.

Entonces la Psicología Social como disciplina tiene la múltiple labor engendrada en el estudio de las dinámicas sociales, para comprender que el ser humano no sólo es una

forma cognitiva de procesamiento de la información, ni moldeamientos de su conducta, sino postular el pensamiento de que la realidad es una construcción inacabada y compleja, ya que es imposible definir al sujeto como centro base, es decir que las relaciones no son lineales sino complejas y múltiples. Y así construir en base de lo psicosocial la idea de que el grupo es una entidad con una mente, donde un grupo no se reduce a sus integrantes sino que lo social está dentro y fuera del mismo. La educación vista desde este punto de partida genera una nueva forma de pensamiento en sus alcances de investigación, esta premisa teórica tiene la bondad “comprensiva” del mundo social.

La ubicación literario-académica de Bruner (1990, p. 111) consiste en ubicar y considerar que la Psicología debería permitir un tanto de Psicología cultural, una forma de Psicología interpretativa, prácticamente en el mismo sentido en que la historia, la antropología y la lingüística son Psicologías interpretativas. Este desarrollo teórico es con un deseo posible de mirar cómo los seres humanos recurren a reglas a la hora de crear significados en contextos culturales, y cómo estos contextos son siempre contextos prácticos; para el autor siempre es necesario formular la pregunta de qué hace o intenta hacer la gente en ese contexto... en palabras del mismo autor este considera que “es necesaria una descripción de lo que uno cree, que ha hecho, en qué situaciones, de qué maneras y por qué razones”.

1.1 ¿Qué es grupo?

Hoy se llama “grupo” a un conjunto de personas presentes y orientadas hacia un fin común. Pero el término de grupo es relativamente reciente. Apareció hacia 1668 en Italia: *gruppo* este concepto expresaba la representación pictórica o escultórica de un conjunto de sujetos. Solamente hacia la mitad del siglo XVIII es cuando el término “grupo” denomina a una reunión de personas esto abordado y destacado por Blanchet y Trognon (1994, p. 10)

Al hablar de grupos es importante fijarse en tres aspectos fundamentales, el primero es ver la definición que existe en cuanto a grupos, la segunda parte consiste en ver sus elementos que lo conforman, y como último factor los tipos de grupos existentes.

La definición de grupos radica en la expresión de “conjunto de personas que entablan una clase de relación entre sí” (Lindgren, 1972, p. 257), también como una “estructura social con un fin común” (Blanchet & Trognon, 1994, p. 6) y al igual se definen como un “conjunto de personas interdependientes, como un papel fundamental de la influencia mutua entre los miembros para constituir emociones actitudes y acciones colectivas” (Turner, 1987, p. 46). En otro aspecto también se concibe al grupo como más que la suma de sus partes:

Para Asch (en Turner, 1987, p. 26) existe una tarea fundamental que consiste en comprender distinción e inseparabilidad entre grupo e individuo pero además considera importante comprender también cómo las condiciones de un grupo penetran hasta el propio centro de los individuos y transforman su carácter; en el mismo sentido ubica de forma central percibir que, una vez que un grupo se halla en funcionamiento, la unidad no es un individuo, sino un individuo social que posee un lugar en el orden social en calidad de hijo, estudiante, marido, trabajador. Así que para comprender al individuo se debe estudiar en el marco de su grupo, para entender al grupo se deben estudiar a los individuos cuyas acciones interrelacionadas lo constituyen.

El grupo entonces, visto desde una perspectiva “interaccionista-socioconstructivista” (Turner, 1987, p. 37-46) guarda en sí características principales resumidas como: 1) Identidad: Los individuos tienen cierta conciencia colectiva de sí mismos como entidad social diferenciada; tienden a percibirse y a definirse como grupo, a compartir cierta identidad común, 2) Estructura social: Las relaciones entre los miembros, con el tiempo tienden a estabilizarse, organizarse y regularse mediante el desarrollo de un sistema de diferencia de roles, categorías, de normas y valores compartidos que prescriben las creencias, las actitudes y conducta relevantes para el grupo. 3) Criterio de interdependencia: Los miembros deben ser de algún modo interdependientes de forma positiva, se da por sentado el papel fundamental de la influencia mutua entre los miembros para constituir las emociones y acciones colectivas.

La expresión muestra que el individuo es un eje central de participación entre sus semejantes, debido a que es por los vínculos de interacción e intercambio subjetivo se le da y se dota de sentido a la vida social. El grupo por tanto refiere a la instancia y no sólo a la experiencia de permanecer en él. Es decir, que todo grupo no es algo volátil sino que cuentan con un entorno, una organización que presupone un lugar de origen, un contexto histórico y social; el grupo también tiene una estructura, es decir, un orden y una distribución de sus integrantes. El grupo por tanto también son procesos y fenómenos, no son algo estático sino que dentro de los mismos se viven distintas facetas y formas de percibir la realidad a través del tiempo. En esta premisa es elemental decir que no se encuentran parapetados en sí mismos, los grupos ejercen y practican sus influencias que se dan al interior del mismo como las que provienen del exterior.

Los grupos no se encuentran avocados simplemente en la reunión del individuo sino que comparten con sus semejantes procesos como tareas u objetivos a desarrollar, pero también tienen la finalidad de la comunicación como elemento de la interacción y compartimiento del mundo circundante. El grupo es la reunión de individuos y la relación entre grupos, se caracteriza por no encontrarse disperso, se encuentra también dentro de un marco organizativo para dar sentido y direccionalidad a sus intereses y así poner un orden al mismo.

A grandes rasgos se muestra que el grupo es la suma de individuos, que el mismo tiene mayor peso si se habla de un conjunto de personas encaminadas hacia ciertos propósitos compartidos ya que ello muestra que es un proceso socio-psicológico que “hace posibles la cohesión, cooperación e influencias sociales” (Turner, 1987, p. 72), con esto puede constatarse que el paso evolutivo del hombre se da por la interacción que tiene en los grupos, una forma de construir la realidad, de transformarla y finalmente de dar un sentido y una dirección a las actitudes y los pensamientos de la humanidad.

1.2 Elementos del grupo.

Tres aspectos en Lindgren (1972) son los que conforman al grupo, la cohesión, la moral y el clima social como factores que constituyen al grupo.

La cohesión: Es el grado de atracción que los miembros tienen con el grupo. Es una semejanza percibida tales como los valores compartidos, la disposición a reducir la distancia social y los marcos de referencia comunes contribuyen a aumentar la cohesión de un grupo.

Esta cohesión está basada en una semejanza percibida entre las personas. Cuanto más semejantes parecen los demás más fácil es relacionarse con ello y más atractivos resultan socialmente. La cohesión se expresa también según el grado de distancia social. Los miembros de los grupos que tienen una gran cohesión se sienten cerca unos de otros y, por tanto perciben muy poca distancia social que los separe. “Los individuos que no quieren o no pueden reducir la distancia social no forman parte de grupos muy unidos”. (Lindgren, 1972, p. 265).

La moral: En relación mutua con la cohesión, la moral es un sentimiento de confianza y optimismo que los participantes tienen cuando existe una tarea que realizar o los problemas que deban solucionarse dentro del mismo. La moral también puede obedecer al sentido de responsabilidad que tenga el grupo, así como la sociedad en general.

El clima social: Relacionada con los aspectos de cohesión y moral, el clima social es la relación básica en el funcionamiento y la dinámica construida en un grupo.

1.3 Tipos de grupos.

Es difícil establecer una tipología de grupos que sea precisa ya que diversas disciplinas se han ocupado en su estudio, por ello resulta evidente la dificultad de establecer un criterio generalizable que incluya demasiadas dimensiones, en este rubro se realiza una síntesis

clasificatoria en criterios claves para conocer los tipos de grupos lo cual es mostrado por Gil y Alcover (1999, p. 3): “Tamaño (pequeños o grandes), carácter temporal (permanentes y temporales) tipo y origen (pertenencia y referencia), nivel de formalidad (formales e informales) y carácter del origen de la formación (naturales o artificiales)”.

1) El tamaño de los grupos.

Grupo primario o grupo pequeño: Se define por tener relaciones interpersonales más cercanas entre sus integrantes, se llevan a cabo directamente y con gran frecuencia. Son pequeños e íntimos; un ejemplo puede ser la familia.

Grupo secundario o grande: Son aquellos donde los integrantes sobrepasan el número de sus miembros, es decir que no puede fijarse con exactitud el tamaño del mismo, carecen de límites definidos.

Son aquellos también en los que las relaciones tienen un carácter más impersonal, abstracto y distante social y geográficamente. Un ejemplo puede ser los partidos políticos, las profesiones etc. La utilidad del criterio basado en el número de miembros depende en gran medida de la perspectiva que se adopte en la consideración de los grupos, ya que se encuentra relacionado con el resto de características incluidas en su definición.

2) Grupos de carácter temporal.

Los grupos formales o permanentes: Son aquellos donde su durabilidad es *larga data*, estables, se caracterizan por un sentido de identidad, se despiertan sentimientos de lealtad, simpatía y devoción. Es una característica de un grupo secundario, ya que se requiere afiliación para soportar cambios inesperados. Las sectas religiosas son un ejemplo.

Los grupos informales o temporales: Los grupos primarios por lo general son menos duraderos; son aquellos que existen con el objetivo de realizar una tarea, proyecto o actividad determinados, ya que “una vez cumplida su función o alcanzado su objetivo tienden a desaparecer” (Gil, Alcover, 1999, p. 94).

3) Grupos de tipo y origen.

Grupos de pertenencia: Son los grupos en los cuales se pertenece, tienen un efecto determinante en la conducta de sus miembros, un integrante a un grupo de pertenencia se le designan ciertas pautas de valores, credos y costumbres.

Se refieren a los grupos a los que el individuo pertenece en virtud de su nacimiento o de las circunstancias de su vida. Puede decirse que la pertenencia a ellos no es voluntaria, puesto que la raza, la etnia, la nacionalidad o el sexo de una persona no son elegidos por la persona.

Grupos de referencia: Su pertenencia depende a la aceptación de ciertas normas y valores; es decir, los individuos hacen una elección de pertenencia a estos grupos para modelar sus creencias, valores, actitudes, conductas, sentimientos etc. Son grupos de elección voluntaria.

El grupo de pertenencia puede coincidir con el grupo de referencia o estar muy alejada de él, ya que ambos sirven para que el individuo encuentre una orientación a su existencia.

4) Grupos, nivel de formalidad.

Grupos formales: Se caracterizan por tener una estructura racional y planificada en su organización, tienen normas formales para regular su integración así como poseer de una finalidad u orientación a ciertos objetivos.

Grupos informales: Son espontáneos, casuales e informales. No necesitan una estructura cimentada en normatividades para mantenerse.

5) Grupos y el carácter del origen de la formación.

Grupos naturales: Son grupos en los cuales yace una permanencia independientemente de la finalidad de estudio de los grupos, son grupos cercanos sin pensamiento impuesto pero con lazos con dependencia mutua, en ellos se encuentran la familia, el grupo de amigos, los equipos deportivos etc.

Grupos artificiales: Son creados con un fin (en este caso para la investigación); son grupos que se forman con el propósito de estudiar algún aspecto de su funcionamiento, sus

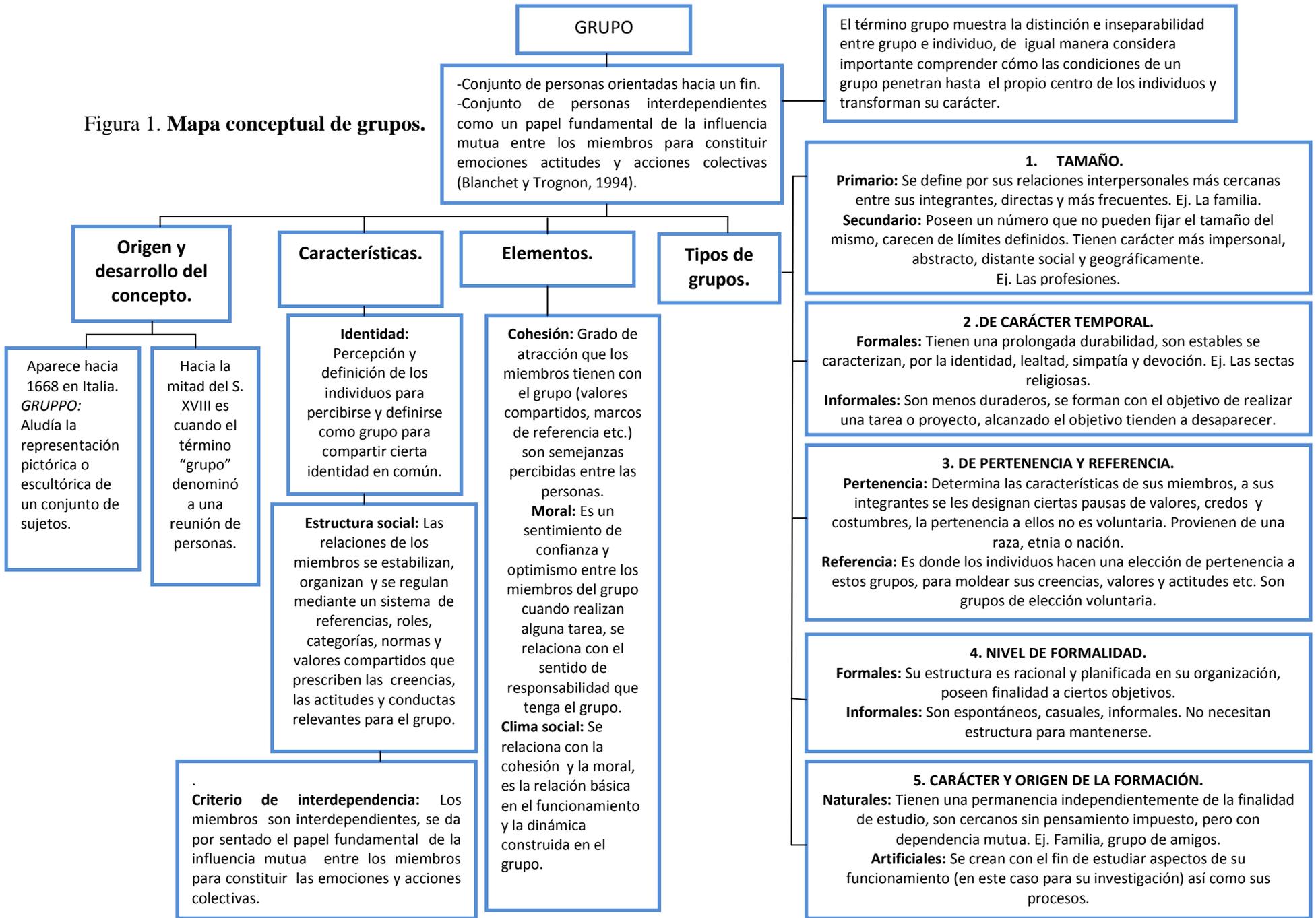
procesos, “sus influencias de las características de la tarea, de variables de su entorno” (Gil, Alcover, 1999, p. 101).

Los grupos son fundamentales para la vida social y es que, ninguna persona humana es completa en sí misma, nadie es una partícula independiente, decir que la humanidad se encuentra predestinada a la convivencia responde con ello a las exigencias incontenibles de su naturaleza; cabe decir que el hombre es una cultura, que crea cultura mediante la interacción.

Parte de la importancia que guardan los grupos con la vida social, es que los mismos son estructuras intermediarias en el individuo y la sociedad, son “un lugar de intercambio y de construcción psicológica y social” (Blanchet, Trognon, 1994, p. 8). Pero todo grupo no se encuentra aislado, enconchado en sus propios fines y fronteras; si todo ser humano es interacción entonces el grupo se encuentra en ese tablero, esa red de interacción; el grupo es importante para la vida social ya que el mismo es la muestra de las distintas formas de pensamiento que surgen en las diferentes culturas y en las diversas sociedades, por ello todos los grupos son una cubierta donde hay pensamientos que se agitan que se confrontan constantemente y esta finalidad es para poner semejanzas y encontrar desacuerdos, también para establecer visiones y saberes que pueden ser compartidos, además de fines comunes.

Los grupos generan identidad social y sentido de pertenencia en los individuos que los conforman, una manera de percibir y distinguir el mundo y la realidad, esa forma de percibirlo va a construir una trama de relaciones entre distintos grupos para promover intercambios sociales, formas de pensar y de igual manera confrontamientos por las posturas generadas, es así como los grupos tienen y generan con ello una forma de representarse la realidad puesto que “la vida cotidiana se presenta como una realidad interpretada por los hombres y que para ellos tiene el significado de un mundo coherente” (Berger y Luckmann, 1967, p. 25), de llevarla a la práctica con un sentido y un fin común en las diversas relaciones interpersonales que el mismo sujeto como ser sociogénico se encuentra predispuesto no sólo a presenciar sino a ser parte fundamental del entramado social.

Figura 1. Mapa conceptual de grupos.



2 El marco de las representaciones sociales (RS).

La ciencia valida todo acto pensamiento siempre y cuando el mismo se halle inscrito mediante la razón, las representaciones sociales en este caso son una antípoda al ideal de que el conocimiento estructurado sólo puede concebirse y procrearse mediante actos específicos de racionalismo científico o filosófico.

El origen de las representaciones sociales es generado y estudiado ampliamente por Serge Moscovici a partir de 1961 en París al presentar su tesis doctoral titulada “*La psychoanalyse son image et son public*” (El psicoanálisis su imagen y su público), aportación que hace al proponer las representaciones sociales como un eje de estudio del pensamiento social, donde no sólo ha reinsertado la dimensión social en la explicación de la construcción y significación de la realidad edificada grupalmente, sino que, en buena medida, “ha logrado sacudir a la Psicología Social de su perfil positivista y experimentalista propio de la tradición psicológica norteamericana” (González 2006, p. 61).

Las representaciones sociales difieren de las representaciones colectivas concepto propuesto por E. Durkheim, pues estas estudian los hechos sociales, inmodificables al tiempo, compartidas en generalidad e impuestas por mayoría, por el contrario estas son una forma de pensamiento social, donde se postula que el pensamiento y la representación del mundo son dinámicos, cambian todo el tiempo y son la mayor parte de las veces compartidas. *Por lo tanto es más adecuado llamarlas sociales y no colectivas.* Existe una diferencia entre las representaciones sociales y colectivas que es necesario aclarar.

Las representaciones colectivas tienen formas y mecanismos que conforman creencias de la realidad que son dominantes en una determinada sociedad y por ende refieren y generalizan formas de ideas o pensamientos colectivos (las religiones, los partidos políticos y los mitos son un ejemplo) para las representaciones sociales estos fenómenos deben ser descritos y explicados, ya que se relacionan con una forma de entender y comunicar la realidad y el sentido común.

Es importante aclarar que la teoría de Moscovici no engendra una rivalidad con Durkheim como muchos autores han planteado, por otra parte los mismos autores generan la discusión de que la teoría de las RS son una copia de las representaciones colectivas lo que ha orillado a Moscovici a demostrar que su teoría se inspiró en las representaciones colectivas pero reivindicando esta tradición, dándole un giro “con base en lo distintivo de la sociedad moderna” (Arbesú, Gutiérrez y Piña, 2008, p. 19). Por ello se identifican tres formas en que las representaciones pueden ser sociales:

1. Las representaciones pueden ser compartidas por todos los miembros de un grupo altamente estructurado –un partido, una nación- sin que hayan sido producidas por el grupo. Estas representaciones *hegemónicas* prevalecen implícitamente en toda práctica simbólica o afectiva. Parecen ser uniformes y coercitivas. Reflejan la homogeneidad que Durkheim tenía en mente cuando llamó esas representaciones como representaciones colectivas.

2. Otras representaciones son producto de la circulación de conocimientos e ideas pertenecientes a subgrupos que están más o menos en contacto. Cada subgrupo crea su propia versión y la comparte con los otros. Estas son representaciones *emancipadas*, con cierto grado de autonomía (...) y resultan de compartir e intercambiar un conjunto de interpretaciones y símbolos. *Son sociales en virtud de la división de funciones y de la información que se reúne y combina a través de ellas.*

3. Por último hay representaciones generadas en el curso de conflictos sociales, controversias sociales, y la sociedad como un todo no las comparte. “Ellas están determinadas por relaciones antagónicas entre sus miembros e intentan ser mutuamente excluyentes. Estas representaciones *polémicas* deben verse en el contexto de oposiciones o luchas entre grupos y con frecuencia se expresan en términos de un interlocutor imaginario” (Banch, 1999, p. 3).

Moscovici aprovecha esta clasificación para resaltar y rescatar la importancia que tienen las diversas formas de relaciones sociales en términos de tipo de representación que generen.

El estudio que proponen las RS no intenta dar una explicación causal y justa de la realidad, por el contrario funda sus intereses en “rehabilitar el pensamiento corriente y el

conocimiento corriente” (Castorina, 2004, p. 116) que ha pasado desapercibido por la “ciencia exacta” ya que se le consideraba fútil para generar conocimiento. Moscovici las estudia y con ello muestra que son un tipo de organización del conocimiento y el lenguaje y las considera fundamentales ya que las mismas están insertas en los significados de las palabras, y al estudiar el pensamiento mediante la expresión se da entrada al sentido común, a la forma de construir la realidad mediante las experiencias, una forma de estudiar a la cultura.

Las RS elaboran un matiz en cuanto a conocimiento “científico”: el conocimiento científico puede tener numerosos objetivos, por ejemplo, evaluar la verdad, verificar o falsar las ideas con novedad y audacia, en cambio la teoría de las representaciones sociales se interesa primordialmente en la difusión del conocimiento científico hacia el conocimiento del sentido común... “significa el estudio del lenguaje y la comunicación” (Castorina, 2004, p. 133).

En sí no es una teoría que resuma el pensamiento del hombre en explicaciones y mediciones puntuales expresadas en símbolos alejadas en cambio del mundo cotidiano. Son una teoría científica, una teoría del conocimiento social, que tiene en mente el estudio de una sociedad pensante, inscrita en un contexto, histórico y comunicativo en el que se crean las representaciones, de acuerdo con una forma psicosocial de construcción del conocimiento del sentido común. Las RS guardan una relación íntima con la Historia, la Antropología, la Sociología, la Psicología etc.

En la conformación de su teoría, los sujetos que interactúan creando significados compartidos son, seres racionales que buscan sentido a la realidad de su vida cotidiana. Para lograr este objetivo, los individuos deben interactuar sistemáticamente con miembros de sus propios grupos, así como integrantes de exogrupos. “Vivimos pues, en una sociedad pensante en la que sus componentes se comunican todo el tiempo” (González, 2006, p. 70).

2.1 ¿Qué son las representaciones sociales?

Dar una definición precisa resulta complicado, acabar perfectamente la noción de su significado implica atraparlo sólo en un concepto y reducirlo con ello a una simple definición. El propio Moscovici aclara que “si bien es fácil captar la realidad de las representaciones sociales, es difícil captar el concepto” (Moscovici en Perera, 2002, p. 8). Es puntual expresar que existen nociones que aproximan un acercamiento al estudio de las representaciones sociales y no las concluyen, en el sentido más amplio y consensuado por diversos autores, es que las mismas son una forma de **pensamiento social**, pensamiento común que implica abrir la compuerta a una forma de razonamiento donde se actúa en ciertos momentos de la experiencia cotidiana que toda persona tiene como referencia.

Son pensamientos que se vuelven a la vez en sistemas que dan valor, y sentido a la realidad, que las clasifican de acuerdo a una cierta interpretación para orientar la conciencia de un colectivo. “Son una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de comportamientos y comunicación entre los individuos” (Moscovici, 1974, p. 17-18).

Son una forma de pensamiento social ya que,

Sitúan en el punto donde se intersectan lo psicológico y lo social. Conciernen a la manera cómo nosotros, sujetos sociales aprehendemos los acontecimientos de la vida diaria, las características del medio ambiente, las informaciones que en él circulan, el pensamiento espontáneo o ingenuo que tanto interesa en la actualidad a las ciencias sociales. Ese que habitualmente se denomina conocimiento del sentido común, o bien, el pensamiento natural. Este conocimiento se constituye a partir de las experiencias, pero también de las informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que se reciben a través de la tradición, la educación y la comunicación social. Este conocimiento forja evidencias de la realidad consensual, participa en la construcción social de la realidad (Jodelet en Alzamora y Campagno, 2006, p. 165).

Existen diversos autores que nutren la teoría, retomando aportaciones y renovaciones hacia la misma:

Moscovici entiende a las RS como un conjunto de enunciados y explicaciones a partir de la vida diaria, así como en las comunicaciones interpersonales. Comunicaciones que se explican en mitos, leyendas y sistemas de creencias que la sociedad tiene. Considera que son constructos compartidos en la interacción social cotidiana que proveen al los individuos de entendimiento.

Jodelet enriquece la teoría cuando enuncia que son:

“... imágenes condensadas en un conjunto de significados; sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que nos sucede, e incluso, dar un sentido a lo inesperado: categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos con quienes tenemos algo que ver... formas de conocimiento social que permiten interpretar la realidad cotidiana... un conocimiento práctico que forja las evidencias de nuestra realidad consensual” (en Moscovici 1984, p. 472).

Farr también como un importante teórico de las representaciones sociales afirma que las mismas son sistemas cognoscitivos que manejan lógicas y lenguajes que le son propios a toda persona, los cuales no reflejan ni representan opiniones simples, sino que ayudan a los individuos a “orientarse en su universo social y material, y estos mismos individuos constituyen los elementos de las representaciones” (Farr, 1984, p. 506 en Moscovici, 1984).

Perera (2002) incluye a teóricos como Carugati y Palmonari, Di Giacomo y Doise, y lo hace por el hecho de la importancia de su aportación a la noción de representación social.

De Carugati y Palmonari rescata que las representaciones sociales son un conjunto de proposiciones, reacciones y evaluaciones sobre asuntos particulares, emitidos por el “coro” (como así le nombran los autores) colectivo durante una plática o conversación pública, y estas proposiciones o reacciones son muy diferentes según las culturas, clases y grupos que se dan al interior de las mismas. Universos de opiniones que son organizadas y compartidas por categorías o grupos de individuos. Estos autores tienen una coincidencia con Di Giacomo que las percibe como una forma de evaluación, categorización y explicación que hay entre los objetos sociales (los grupos) que conducen a normas para tener una acción.

De Doise se cita que las representaciones constituyen ciertos principios generativos de tomas de postura y que están ligadas a un conjunto de relaciones sociales los cuales organizan procesos simbólicos implicados en dichas relaciones.

En sintonía, Jean Claude Abric (2001) considera a las representaciones como un conjunto organizado de cogniciones relativas a un objeto, y que las mismas terminan siendo compartidas por los miembros de una población homogénea en relación con un objeto.

Su estudio hace un poco más accesible el entendimiento de las relaciones sociales, de las dinámicas y las interacciones de la misma sociedad, la teoría de las representaciones sociales tienen en sus intereses la construcción social de la realidad y en la relatividad de la misma, partiendo de la lectura que se hace de ella. Su importancia es fundamental en el estudio del sentido común, una forma de estudiar la cultura de las sociedades, de los grupos. Su interés radica en estudiar el pensamiento y el lenguaje visto desde un punto de vista interaccional.

Tienen un doble carácter como contenido y como proceso: “en tanto que una particular forma de conocimiento y también una estrategia de adquisición y comunicación del mismo conocimiento” (Banchs citada en Mora, 2002, p. 7).

2.2 ¿Para qué sirven las representaciones sociales y qué estudian?

Denisse Jodelet (en Banchs, 2000, p. 3) considera que las representaciones sociales deben ser analizadas en relación con los procesos de dinámica social y de la dinámica psíquica “debemos tener el cuenta de un lado el funcionamiento cognitivo y el del aparato psíquico, del otro el funcionamiento del sistema social y las interacciones en la medida en que ellas afectan la génesis, la estructura y la evolución de las representaciones”.

Un punto de acercamiento denota su utilidad en interpretar la realidad y explicarla, las representaciones sociales sirven para ello, ya que permiten comprender mejor y de manera más sutil esos mecanismos que se involucran en cierta transmisión cultural.

Al ser una forma de pensamiento social y compartido, al igual que de manera de pensamiento práctico puesto que permiten interpretar los acontecimientos de la vida diaria, “tales como la información que circula en ella y las características del medio ambiente, y de los actores involucrados en la elaboración” (Gastron y cols, 2003, p. 2), son oportunas en el camino de hacer inteligibles la subjetividad individual y social.

Al condensar en este punto la historia, las diversas relaciones sociales, las prácticas, las políticas y los prejuicios muestran que el pensamiento y el comportamiento son cambiantes y muchas de las veces sujetas y en estrecha dependencia al contexto en que se encuentran ubicadas. Al referirse a las prácticas sociales demuestran su utilidad a saber, que las mismas no se hallan sujetas en la mente de los individuos, sino que, se ubican en las prácticas mismas, mediante las relaciones sociales.

Finalmente, Banchs (1999) refiere que no imponen ni son formas de ver la realidad en un todo incambiable e incombible ni preexistentes al comportamiento, pensamiento e interrelación humana, estudian la realidad porque tienen un carácter a la vez estable y dinámico, son al mismo tiempo estructuras y procesos pensamiento social constituido y constituyente. La lectura de las representaciones sociales sirve para asir los fenómenos sociales con los históricos, culturales y sociales del mundo y su contemporaneidad.

Las RS estudian y ahondan en la complejidad de las relaciones sociales y culturales, en las diversas circunstancias de la sociedad, y lo hacen en el disfrute de las interacciones y los modelos de pensamiento que se generan en el conocimiento popular y cotidiano; estudian ese pensamiento y esa habla transitiva para comprender y evaluar la racionalidad que se dan en los diversos estratos de la cultura, su direcciones y orientaciones. Estudian el conocimiento del sentido común y las explicaciones acerca del mundo, el cual es consensual y colectivo, la negociación y la aceptación mutua. Son una forma particular de estudio del conocimiento de la vida social.

Su función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos, las RS son un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social. Se

integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, “liberan los poderes de su imaginación” (Moscovici, citado en Araya, 2002, p. 27).

Estudian el pensamiento y el lenguaje desde el punto de vista social, es decir al estudiar las representaciones sociales se estudia la cultura, el contexto y la mente del individuo.

Son sistemas cognoscitivos con una lógica y un lenguaje propios. No representan simplemente “opiniones acerca de”, “imágenes de”, “o actitudes hacia” sino “teorías o ramas del conocimiento” con derechos propios para el descubrimiento y la organización de la realidad. Sistemas de valores, ideas y prácticas con una función doble: primero, establecer un orden que permita a los individuos orientarse en su mundo material y social y dominarlo; segundo, “posibilitar la comunicación entre los miembros de una comunidad proporcionándoles un código para el intercambio social y un código para nombrar y clasificar sin ambigüedades los diversos aspectos de su mundo y de su historia individual y grupal” (Moscovici, 1984, p. 496).

A la par, estudian la manera en que los sujetos aprenden los acontecimientos de la vida diaria, las características del medio ambiente que les rodea, y las informaciones que circulan en torno a ese medio.

Se interesan en ahondar sobre el conocimiento espontáneo y común, conocimiento que se distancía del científico.

Se fijan en detallar el conocimiento que es socialmente elaborado y compartido de igual forma, cómo se constituye a partir de las diversas experiencias que tienen las personas que participan en la cultura, las informaciones y modelos de pensamiento que de ella se reciben y se transmiten a través de la tradición, los usos y costumbres entre otras.

Abordan sus estudios en el conocimiento práctico que participa en la construcción social de una realidad común a un conjunto social y cómo los sujetos dominan su entorno, cómo lo explican mediante hechos e ideas.

Finalmente, también estudian la actividad de apropiación que hacen y elaboran las personas y cómo es esa elaboración psicológica y social de esa misma realidad.

2.3 Dimensiones y dinámicas de las representaciones sociales.

Las representaciones sociales en cuanto a sus dimensiones se sustentan en una forma de conocimiento, por ello aluden a un proceso y a un contenido.

En tanto *proceso* las representaciones sociales refieren a una forma particular de adquirir y comunicar conocimientos. Como *contenido*, a una forma particular de conocimiento, que constituye un universo de creencias en el que se distinguen tres dimensiones: la información, el campo de representación y la actitud.

a) La información: Es la organización o suma de conocimientos que cuenta un grupo acerca de un acontecimiento, hecho o fenómeno de naturaleza social.

b) El campo de representación: Hace alusión al orden y la jerarquización de los elementos de la representación. Permite visualizar el carácter del contenido, las propiedades cualitativas o imaginativas, en un campo que integra informaciones en un nuevo nivel de organización en relación a sus fuentes inmediatas.

c) La actitud: Son disposiciones y evaluaciones que tiene una persona hacia los objetos de representación, su función es dinamizar y regular su acción. Con ello se expresan su implicación y matizan las identidades en relación con el objeto de representación.

Se deduce que la actitud es la más frecuente en las tres dimensiones, quizás, primera desde el punto de vista genético. En consecuencia, “es razonable concluir que nos informamos y nos representamos una cosa únicamente después de haber tomado posición” (Moscovici, en Mora, 2002, p. 12).

Cabe mencionar que establecer las representaciones sociales implica determinar tres procesos: 1) qué se sabe (información), 2) qué se cree (campo de la representación y 3) qué se hace o cómo se actúa (actitud). Estas dimensiones antes descritas sirven para “satisfacer las exigencias propias del análisis conceptual”.

En cuanto a las dinámicas de las representaciones; existen dos partes insolubles y necesarias que funcionan para nutrir las de sentido y orientación además de formas de elaboración y funcionamiento de las mismas los cuales son: la objetivación y el anclaje.

La objetivación: Se refiere a la manera cómo los contenidos conceptuales se materializan en imágenes concretas. La objetivación, es poner en palabras las cosas, es enunciar y como producto de esa enunciación, dar sentido a las imágenes que serán referente común, compartido. Esta nueva representación tal y como se crea en el momento en que se produce “adquiere sentido y significado social, se convierte en elemento natural de la realidad”. (Jodelet, 1984, p. 488-489).

Jodelet apunta que esta forma de transformar los conceptos abstractos y extraños en experiencias o materializaciones concretas y con esto hacerlo perceptible implica tres frases que son.

1. La construcción selectiva: Se realiza en función de criterios culturales y normativos.
2. El esquema figurativo: Las ideas abstractas se convierten en formas icónicas.
3. La naturalización: Las imágenes sustituyen la realidad.

El anclaje: En este proceso, la estructura de imagen o el “nuevo” objeto representado se integra al pensamiento preexistente, al pensamiento social, en otras palabras, *se hace familiar lo desconocido*. La función del anclaje es una función preexistente cognitiva de integración, de novedad y expresa el enraizamiento social de las representaciones, ya que unas innovaciones se incorporan más rápidamente que otras. Esto tiene que ver con las tradiciones y las necesidades de los grupos.

El proceso de anclaje se descompone en varias modalidades que permiten comprender:

1. Cómo se confiere al objeto representado, con relación al sentido que se le otorga a la representación.

2. Permite comprender cómo los elementos de la representación no sólo expresan relaciones sociales, sino que también contribuyen a construirlas (Jodelet en Moscovici, 1984, p. 486).

La función de las representaciones sociales se encuentra cimentada en “hacer que lo extraño resulte familiar y lo invisible perceptible” (Farr, 1985, p. 495) es decir, que lo difícil de los conceptos sobre la realidad puedan ser evocados y expresados mediante lo convencional y accesible y, entonces, aquellos conceptos abstractos puedan resultar con un tanto más de calidez y familiaridad. La finalidad entonces de las representaciones sociales es que mediante el sentido común se puedan construir varias formas de percibir la realidad y evaluarla. Las representaciones sociales, son vigencia de trabajar con una realidad que cambia constantemente.

Tienen cuatro funciones fundamentales:

1. **La comprensión:** Posibilitan pensar el mundo y sus relaciones.
2. **La valoración:** Concede la posibilidad de calificar o enjuiciar hechos sociales.
3. **La comunicación:** Permite observar y analizar cómo es que las personas interactúan mediante la creación de las representaciones sociales.
4. **La actuación:** Se encuentra condicionada por las representaciones sociales.

Para poder llevar a cabo el estudio de representaciones sociales, es indispensable hacerlo desde el estudio de los grupos para comprender la mente del individuo y su relación permanente para conformar una cultura o la significación que se hace de la vida., ya que la visión, percepción y construcción de la realidad no es de una manera homogénea, en contraparte la realidad es heterogénea, parte de distintos tipos de razas, culturas, grupos etc.

2.4 ¿Qué producen las representaciones sociales?

Las RS son un proceso y de igual manera generan un producto. El producto es un pensamiento sociocultural. Generan comunicación y también sistemas de creencias e ideologías. Por tanto producen forma de pensamiento en conjunto, mediante el grupo al

que se pertenece, producen una manera de concebir la realidad compartida. Cabe mencionar que no son sólo un proceso de la sociedad, por el contrario generan un proceso interactivo, una forma de pensar el mundo y sus creaciones como instrumentos básicos para explicar y darle sentido a la vida social. Una manera de esquematizarlo es lo siguiente:

1. **Identidad:** Consiste en que los individuos tienen cierta conciencia colectiva de sí mismo como entidad social diferenciada, tienden a percibirse y definirse como sujetos en un grupo que los dota de sentido, cohesión y dirección.
2. **Conocimiento compartido:** Su papel primordial es la comunicación, mediante la interacción el conocimiento aprehendido en diferentes contextos se intercambia, y con ello se generan nuevas formas de conocimiento. El conocimiento es abierto a distintos contextos y grupos.
3. **Prácticas sociales:** Son generadas de acuerdo a un consenso realizado por el grupo para determinar pensamientos y actitudes de acuerdo a sus referentes de pensamiento compartido.

2.5 Función de las representaciones sociales

En cuanto a las funciones que ejercen las representaciones sociales cabe decir que, presentan una postura reflexiva y analítica para el entendimiento de mundos sociales que son diferentes y las condiciones de producción de los distintos conocimientos y los distintos lugares donde tienen lugar los procesos psicosociales.

Moscovici (en Duveen, Lloyd, 2003, p. 29-30), como gran fundador propone que el conocimiento cotidiano conforma ideas y prácticas donde resulta indispensable recalcar que hay funciones ineludibles que permitan comprender la perspectiva de las mismas: “establecer un orden que permita a los individuos orientarse en su mundo social y material”; y, en segundo término, “permitir la comunicación entre los miembros de una comunidad”, apartándoles con ello un código para el intercambio social y un código para denominar y clasificar de manera inequívoca los distintos aspectos de su mundo y de su historia individual y grupal.

Están determinadas por la estructura de la sociedad en la cual se desarrolla; como aspecto funcional cumplen en específico estudiar pensamientos, ideas o sucesos afectivos de un grupo, una cultura o una sociedad en un contexto y en un tiempo histórico: entender mundos sociales diferentes que con motivo de la globalización y la aceleración del tiempo, no son ya extraños los unos a los otros, sino contemporáneos y comparables (Jodelet en Jodelet, Guerrero, 2000, p. 16).

Tres posturas confluentes se citan en este apartado, posturas que nutren las funciones de las representaciones sociales, Abric, Quiroz y Páez, intentan clarificar y nutrir su intencionalidad como estudio de carácter social.

Jean Claude Abric (en Perera, 2002, p. 18-20) muestra una sistematización de las funciones que cumplen las representaciones sociales.

1. **Función de saber o de conocimiento:** Ayudan a comprender y darle una explicación a la realidad. Las representaciones otorgan a los actores “sociales” apropiarse de conocimientos novedosos, comprensibles y asimilables y poder integrarlos a esquemas de sus conocimientos. Las representaciones son una concepción fundamental porque facilitan condiciones insustituibles de comunicación social.
2. **Función identitaria:** las RS participan en definir la identidad, pertenencia y permiten “salvaguardar” la especificidad de los grupos. Sitúan a los individuos y los grupos en un contexto social que es determinado por ellos mismos, permitiendo que los sujetos sociales edifiquen una identidad personal y social que les gratifique y les sea compatible con sus creencias, normas y valores sociales e históricos definidos y determinados.
3. **Función de orientación:** Guían los comportamientos y las prácticas de los grupos. Además de intervenir las finalidades de las situaciones determinando así a priori el tipo de relaciones pertinentes al sujeto. Dicho sea, las representaciones permiten conformar un sistema de anticipaciones y expectativas; constituyendo por tanto una acción sobre la

realidad. También posibilitan la selección y filtraje de informaciones, la interpretación de la realidad conforma a su representación, las representaciones definen lo que es tolerable en un contexto determinado.

4. **Función justificatoria:** Permiten a posteriori justificar un comportamiento o toma de posición y explicar una acción o conducta que los sujetos participantes utilizan en una determinada situación.

Perera (2002) detalla que la funcionalidad de las representaciones sociales puede sintetizarse en evaluativas, orientadoras, explicativas y clasificatorias y añade dos funciones importantes:

1. **Función sustitutiva:** Considera a las representaciones como imágenes que sustituyen la realidad a la que se refieren los sujetos, al tiempo que de igual forma participan en la construcción del conocimiento sobre dicha realidad.

2. **Función icónico-simbólica:** Permite hacer presente un fenómeno, objeto o hecho de la realidad social, a través de imágenes o símbolos que sustituyen esa realidad, colaborando como una práctica teatral, recreando la realidad de modo simbólico.

Quiroz (2004) en un sentido semejante explica dos formas de función en las RS, a una le llama funciones básicas y la otra función social.

Las funciones básicas constan en interpretar y reconstruir la realidad, sitúa las actividades psicológicas en la vida social; las representaciones sociales se basan también en crear realidades de sentido común, basadas en la comunicación a través de las experiencias y las historias de los sujetos y los grupos en su vida cotidiana.

Al activar mecanismos y procesos generales de categorización, denominación y comparación social, integran en su estructura procesos que hacen resaltar la diferencia de pensamientos, actitudes y posturas ante la vida y los objetos que los mismos grupos hacen con cierto énfasis para mostrar las diferencias que los distinguen por entre los demás grupos de las distintas y diversas culturas; en el mismo punto, también integran las novedades y

sirven de referencia social en el tiempo, en ello demuestran la versatilidad y la constante aparición de nuevos pensamientos, formas y aspectos para ver y pensar el mundo.

Orientan los comportamientos y las relaciones sociales puesto que Moscovici (1975, p. 398) postula que son “el acceso a la cultura” y constituyen una forma de campo reservado de las capas superiores de la sociedad. La representación que tendrán de otros grupos se formará con relación a la suya. “Dicha representación dará prueba del impacto de la ideología dominante o de las posibilidades de distanciamiento con respecto a ella.

Constituirá el esfuerzo para simular un razonamiento, compartir una experiencia extraña o, por el contrario para mantener una distancia y conservar la autonomía de la *visión propia*”.

En cuanto a las funciones sociales que guardan las representaciones, la explicación del autor detalla dos elaboraciones. La primera consiste en ver a las RS como un marco de referencia sociocognitivo de interpretación y de reconstrucción de la realidad, únicamente, en palabras de Duveen y Lloyd (en Castorina, 2003, p. 29) el concepto mismo de representación social hace intentos continuos por restituir en la Psicología Social la conciencia de lo social, aportando los medios para comprender la vida social desde una perspectiva psicológica.

Este tipo de perspectiva tiende a ser un prerrequisito necesario para entender la influencia de las relaciones sociales en los procesos psicológicos. La otra función social se da cuando el grupo activa un valor y activa un conocimiento de sentido común al nombrar, clasificar, conceptualizar valor a los objetos, son por tanto una representación de algo o en palabras de Farr permiten transformar lo que es extraño en familiar, permiten incorporar lo extraño en una red de significaciones y categorías.

Banchs (en Araya, 2002, p. 32) ubica que como seres humanos se está inserto en una sociedad con una historia y un fondo de conocimientos culturales, y a su vez constante también se encuentran insertos en una parcela de esa sociedad. En grupos que manejan una ideología y poseen normas y valores e intereses en común que de alguna manera los

distinguen como grupos de otros sectores sociales. “A su vez, esos grupos están compuestos de individuos, hombres y mujeres que en el proceso de socialización primaria y secundaria van construyendo una historia impregnada de emociones, afectos, símbolos, reminiscencias personales, procesos motivacionales, pulsiones, contenidos conscientes, inconscientes, manifiestos y latentes”.

Darío Páez (en Perera, 2002, p. 20) caracteriza otra de las funciones que cumplen las representaciones sociales:

- 1) Privilegiar, seleccionar y retener algunos hechos relevantes del discurso ideológico concernientes a la relación del sujeto en interacción, es decir, descontextualizar algunos rasgos de este discurso,
- 2) Descomponer este conjunto de rasgos en categorías simples naturalizando y objetivando los conceptos del discurso ideológico referente al sujeto en grupo.
- 3) Construir un “mini-modelo” o teoría implícita explicativa y evaluativa del entorno a partir del discurso ideológico que impregna al sujeto.
- 4) El proceso reconstruye y reproduce la realidad otorgándole un sentido y procura una guía operacional para la vida social, pero la resolución de los problemas y conflictos.

2.6 Colindancia con otros términos.

Existe una manera análoga para interpretar la realidad, por ello es prudente mencionar que las representaciones sociales no son las únicas producciones mentales que se forman en lo social. Otras formas de pensamiento tienen también un fondo cultural.

Asimismo, esas mismas producciones mentales de tipo social cumplen también funciones pragmático-sociales, orientando la interpretación-construcción de la realidad y guiando tanto las conductas como las relaciones sociales. En la postura de Araya Umaña (2002, p. 42-47) las representaciones sociales guardan colindancia con los siguientes términos:

Actitud: Hace referencia a la evaluación positiva o negativa que el sujeto social hace del objeto de representación la cual se ve determinada por los valores, afectos, normas

y sistemas de creencias de su grupo de pertenencia, es decir es la posición ante un tema social.

Opinión: Son una toma de posición acerca de un problema controvertido en la sociedad, propicia utilización de conceptos. El estudio de las representaciones sociales considera las relaciones y las interacciones sociales, pues ellas son las que generan los cambios de opinión de las personas frente a circunstancias distintas: personas lugares, situaciones.

Ideología: Es el discurso social de la legitimación de la hegemonía sustentada en la división de trabajo y en el lenguaje... implica una serie de instituciones productoras del discurso de legitimación y de las prácticas sociales que la concretizan. Una ideología es, en esta perspectiva, el sistema constituido por un conjunto de representaciones sociales y la relación entre ambas pertenece por lo tanto al tipo de relación que une a las parte con el todo; la ideología es uno de los elementos de causalidad que intervienen en la génesis de las representaciones sociales.

Las creencias: Son proposiciones simples, conscientes o inconscientes, inferidas de lo que las personas dicen o hacen, son predecibles por la frase: “Yo creo que...”. Conforman el campo de representación pero no significan que los estudios sobre las creencias sean estudios de las representaciones sociales.

Representaciones colectivas: Son conceptos, categorías abstractas que son producidas colectivamente y que forman el bagaje cultural de una sociedad. Las representaciones colectivas, son concebidas como formas de conciencia que la sociedad impone a los individuos, de forma perdurable e inmodificable.

Los estereotipos: Son categorías de atributos específicos a un grupo que se caracterizan por su rigidez. Se diferencian de las representaciones sociales por su función: los estereotipos son un primer paso de origen de las representaciones sociales, los estereotipos cumplen la función de administración mental en el proceso de categorización social.

La percepción: La percepción social involucra esfuerzos para formar una impresión global de las otras personas, formar una categorización de ellas; se centran en los mecanismos de respuestas sociales y de procesamiento de la información. El sentido común sugiere que las primeras impresiones son muy importantes, y al igual como sucede en muchos otros casos, la evidencia empírica tiende a concordar con esta creencia de sentido común.

La diferencia con los conceptos anteriores radica en que se considera a los grupos en una forma estática, sin tomar en cuenta lo que crean y lo que comunican, sólo utilizan una información que circula en la sociedad. Sin embargo las representaciones sociales marcan un matiz esencial, donde las mismas son dinámicas y su característica es la producción de comportamientos y de relaciones con el medio.

2.7 ¿Por qué las representaciones sociales se ubican en lo grupal y lo social?

Es preciso remarcar que un modelo teórico en las ciencias y también dentro de la Psicología y más aún en lo social orienta una visión específica de lo que se quiere estudiar, los distintos modelos tienden a remarcar y delinear ciertos objetivos y planteamientos de estudio y con ello se utilizan ciertas herramientas para así observar la realidad y mostrar teorías desde distintos ángulos, posturas, ideales y percepciones que se tiene, se requiere y se busca de la realidad; las representaciones sociales en este caso tienen un origen en la Psicología articulado con lo social y su propósito se ubica en tratar de explicar el comportamiento de los sujetos, los grupos y las culturas no mediante respuestas cognitivo-individuales sino por creencias de origen social, las mismas que son compartidas, método que la distancia de teorías orientadas en sujetos aislados y delineados por experimentaciones rigurosas de modelación de pensamiento y comportamiento.

A continuación se muestra y se explica la importancia de estudiar la realidad, vista desde diferentes posturas teóricas y metodológicas, por una parte se hace un análisis crítico del conductismo y al paradigma psicogenético saliéndose del individualismo que posee y

por otras se abre la posibilidad de un estudio en Psicología encauzado en los procesos sociales como una forma compartida donde se establecen relaciones de interacción e interdependencia entre estructuras socioculturales y aspectos mentales.

En la perspectiva de Herzlich (1975) la Psicología como ciencia nació y estuvo dominada en largo tiempo por un pensamiento behaviorista, ocupada en una relación directamente estímulo-respuesta, donde sólo los comportamientos “manifiestos”, directamente observables, tales como las respuestas motrices o verbales, podían ser objeto de estudio mediante una ciencia puramente objetiva, que medía, evaluaba el pensamiento y la actitud del sujeto, moldeándolo para insertarlo en la sociedad como un ser predecible y modificable de acuerdo a las necesidades y los intereses que la ciencia o el pensamiento behaviorista-conductista, destaca esta noción que sólo el comportamiento manifiesto es una forma de estudio válido y demerita las explicaciones subjetivas que los grupos tienen de la realidad.

Esta postura según el autor se ha centrado en concebir el pensamiento humano como una construcción individual, donde el sujeto es estudiado para descubrir los principios y leyes por los cuales el medio ambiente controla el comportamiento de los organismos que son los sujetos. Se predispone la conducta y el pensamiento del ser a una forma de predicción y control de sus comportamientos. Desde esta visión el objeto tiende a actuar sobre el sujeto pasivo donde éste sólo reacciona a los efectos que el otro le produce, el sujeto se encuentra determinado a una serie de sensaciones e impresiones que son meras copias o reflejos de la realidad. Este prurito de “tratar al sujeto como un objeto, privándole de intencionalidad, de propositividad, de autoelaboración” (Hernández, 1998, p. 93) el sujeto es pasivo, afectado y construido por el objeto.

Gastron y colaboradores (2003, p. 2) aducen la idea de que la tradición científica, tanto en Psicología como en Sociología ha enfocado la realidad a través de una clave de lectura binaria. Clave que corresponde a la separación del sujeto cognoscente por un lado y el objeto cognoscible por el otro, para estos autores “todo científico social aplica esta clave de lectura binaria y considera los aspectos inherentes al ego, por un lado, y por el otro, los

aportes socioambientales”. Es decir, el sujeto por un lado, y la realidad por otro muy distante, analizados como poseedores de “invariantes o regularidades que pueden y deben ser objetivadas de manera rigurosa”.

Moscovici elabora un replanteo epistemológico al proponer una clave ternaria donde el sujeto y el objeto están en relación, ubicados en un contexto, donde el tiempo es una variable central. El sujeto, el objeto, el ego y alter (la cultura y la construcción simbólica de la realidad) quedan asimismo atravesados por diversas relaciones de género en el mundo personal de cada persona.

También dentro de la Psicología como ciencia se han desarrollado otras formas y otras corrientes teóricas donde se construye un terreno más favorable para los estudios de la representación social. La teoría del Interaccionismo simbólico de G.H. Mead donde se ha citado anteriormente, postula una teoría que parte de un rechazo al determinismo social estricto, sin embargo se afirma la primacía de los procesos sociales en la conducta individual. En segundo lugar se aferra al estudio de los aspectos “implícitos del comportamiento colocando el acento sobre “los procesos simbólicos, el lenguaje y su papel en la definición de la realidad social” (Herzlich en Moscovici, 1975, p. 392). Apunta a reintroducir el estudio de los modos de conocimiento y de los procesos simbólicos en su relación con la conducta.

La noción de representación social plantea de manera diferente el problema de los vínculos del campo psicológico con el campo social. Primero porque traduce una negativa a contemplar el pensamiento social como una simple variedad, una diferenciación –por la naturaleza de los estímulos, por ejemplo- del pensamiento individual. Luego la noción de representación social manifiesta un esfuerzo por reintroducir, frente a las pretensiones a la universalidad de las leyes psicosociológicas, la diversidad de objetos, de condiciones y de situaciones sociales particulares.

Resulta que para los psicólogos que han abordado este problema, el estudio de una representación social ha sido por consiguiente el estudio de una modalidad de conocimiento particular, expresión específica de un pensamiento social

La explicación anterior entre un behaviorismo (seguido de cerca por el conductismo y en cierta medida por el paradigma cognitivo) y el Interaccionismo simbólico sirve para mostrar que las representaciones sociales no son objetos experimentales puramente ni tampoco son principios que rigen los sucesos ambientales y las conductas de los organismos para poder predecirlos y controlarlos. Ulteriormente, las representaciones sociales en el pensamiento de Moscovici (1984) intentan responder al interés de estudiar el pensamiento común o corriente de la vida cotidiana que los grupos poseen para dirigirse y orientarse en su vida social de acuerdo a sus experiencias, estilos de vida compartidos, tradiciones, etc. Se destaca su grupalismo porque guían y comprenden de cierta manera los comportamientos y las interacciones de los sujetos para categorizar y explicar la realidad; es por eso que las representaciones sociales son compartidas y no, creación y producción individual, trascienden al individuo mediante la interacción.

Abordan lo grupal porque no estudian sujetos aislados, receptores y actores de las influencias que el medio ejerce sobre su conducta, no aceptan el postulado de que el hombre es un ser moldeado y determinado absolutamente por el ambiente que los rodea. Las representaciones sociales son de grupo porque intentan comprender las condiciones de funcionamiento de una sociedad (y de) la constitución de una cultura. “(De tal suerte) que teniendo como fin teórico la explicación de dicho funcionamiento (y de dicha) constitución (cultural), y como fin práctico la crítica de la organización de la sociedad y de la (propia) cultura” (Quiroz, 2004, p. 61).

Se perfilan de grupo porque permiten que un individuo y/o un grupo puedan aprehender su entorno, encontrarle una lectura donde la representación desempeñe un papel en la formación de comunicaciones y de las conductas sociales. De igual forma el grupo o el individuo yacen permanentemente *focalizados* sobre ciertos objetos o ciertos problemas donde existe un interés de implicación. “...las circunstancias y las relaciones sociales

exigen que el individuo o el grupo social sean capaces, en cada instante, de actuar, de proporcionar una estimación o de comunicar” (Herzlich en Moscovici, 1975, p. 397).

De estos conceptos se maneja hacer alusión a un mundo compartido, relativo y dinámico, aspectos elementales para estudiar la realidad que ha sido edificada mediante la interacción y la comunicación, donde es imprescindible el lenguaje como medio que transmite la realidad entre el individuo y el grupo. Para ello resulta necesario estudiar lo individual partiendo desde lo grupal y no viceversa; el sujeto es un grupo o una organización social inmerso en un contexto histórico, ideológico y cultural. En este sentido, “dicho sujeto no es firme o estático ya que los individuos se apropian de los conocimientos elaborados colectivamente en diferentes momentos históricos, acontecimientos culturales” (Castorina y cols., 2005, p. 218).

Las representaciones sociales también son compartidas por un grupo -o entre grupos- porque “explican hechos y justifican interpretaciones, emociones y comportamientos desde un horizonte compartido” (Páez en Moreno & Moons, 2002, p. 2).

Las RS proponen un mapa para relacionarse con situaciones sociales específicas, y dicho mapa es compartido por otros. Mediante ellas se elabora cognitivamente un objeto social en derredor del cual se estructura una trama de comunicación compartida y una manera de actuar, se regulan comportamientos, tanto intragrupales como intergrupales y, desde su prisma, “se pueden dar cuenta de los conflictos que surgen dentro del grupo o fuera de él” (Moreno, Moons, 2002, p. 1).

Sintetizando un poco en cuanto a la diferencia de estudio del sujeto, la cultura y la sociedad en principio existen perspectivas científicas que consideran la realidad y las formas de pensamiento desde una postura individualista basada en enfoques que abarcan teorías tanto conductistas como cognitivistas, es decir, predisposiciones del sujeto como un agente que aprende y reproduce conductas las cuales son moldeadas a partir de estímulos y memorizaciones de pensamiento y aprendizaje.

Las representaciones sociales sin embargo se apoyan en posturas que abarcan más ámbitos de la vida social que incluye al individuo en grupo (s), perciben que las mismas son compartidas por esos grupos sociales y que el tamaño de estos varía de acuerdo a su estructura, sus intereses, interpretaciones de la realidad, sus emociones y sus deseos de pertenencia, todo ello desde una visión compartida, en un horizonte que los grupos mismos vuelven dinámico y cambiante.

Es por ello que las representaciones ejercen en lo grupal, porque manifiestan formas de relación variadas todo ello para elaborar un conocimiento compartido, son colectivas ya que Moscovici (1984) considera llamarlas así porque reflejan el modo en que un grupo elabora cognitivamente un fenómeno, y que de ninguna manera se constituyen partiendo de abstracciones aisladas, son de grupo porque tienen un fin práctico para los miembros de las diversas comunidades, porque su uso social de esos fenómenos otorgan una forma de relación y de interacción.

En este sentido y yuxtaponiendo la importancia de lo grupal de las RS, también es necesario ubicarlas en un ámbito social; las representaciones sociales son de carácter social porque contribuyen a definir un grupo social en su especificidad, es decir que la representación es social porque no se confunde con estructuras ideológicas “atravesando un sujeto social, imponiéndose a él y se admite más bien una reciprocidad de relaciones” entre un grupo y su representación social.

En el pensamiento teórico de Berger y Luckman (1968) se dice que la realidad es una construcción social porque se considera que en esta forma de conocimiento va a ocurrir mediante un intercambio relacional constante, que va a renovarse mediante la interacción donde el lenguaje se encuentra como forma indisoluble en la interacción como contexto relacional, el concepto de individuo se refiere al ámbito social, el “yo” deja de ser una estructura narrativa privada para constituirse como un relato inteligible en el seno de las relaciones vigentes, “donde se sostiene, intensifica o retrae” (Moreno, Moons, 2002, p. 8).

La expresión cita la importancia de cómo los individuos y los grupos forjan una realidad mediante la interacción y el contacto intersubjetivo, realidad construida en común que les permite organizar, distribuir, interpretar y significar la vida cotidiana, que están inscritas en el lenguaje y las prácticas, “funcionan como un lenguaje en la razón de su función simbólica y de los marcos que proporcionan para codificar y categorizar lo que compone el universo de la vida” (Jodelet en Jodelet, Guerrero, 2000, p. 10).

Hablar de la realidad es orquestar una concepción construida en sociedad, que no es definible ni puede determinarse y concluirse en un galpón generalizable, la realidad social se construye de individuos que guardan intereses, necesidades y deseos que se culminan mediante la interacción, el intercambio simbólico e intersubjetivo y para ello resulta vital tomar en cuenta la importancia que tienen los contextos sociales y culturales que moldean las necesidades y las circunstancias de lo social.

La piedra angular de las representaciones sociales está determinada en la comprensión de la vida social entre los individuos, para ello es imposible reducir a lo social simplemente en lo individual ya que la lectura de la realidad incluye una lectura de sociedad en movimiento, es decir, relativa, dinámica y cambiante. El ser humano es un agente que construye en esta ruta su realidad en común.

Para Quiroz (2004, p. 67) las representaciones son grupales ya que buscan estudiar las mentes de lo individual partiendo desde lo social, centrar al individuo como un ser eminentemente social. El autor considera que, al hablar en profundidad sobre las RS es mirarlas como “algo compartido, negociado y asociado, son también un instrumento para enfocar el juego de la cultura y de sus especificidades históricas, regionales y organizacionales”.

Resulta imposible para su estudio hablar de unicidades del sujeto, “el mismo para afirmarse como tal necesita obligadamente de sus iguales para desarrollarse y desenvolverse en el mundo que es y que permite un compartimiento mutuo, decir que

desde que nacemos estamos <inmersos> en toda clase de grupos” (Blanchet, Trognon, 1994, p. 7).

Escapan a la conciencia individual y no son tematizables por el hecho de ser “producciones sociales y no solo individuales” (Castorina y cols., 2005, p. 229), la insistencia del dinamismo de las representaciones indica que su formación presupone que un entorno simbólico de las personas que evoca la construcción de un entorno que es compartido.

Son también una forma de pensamiento social, porque marcan aspectos que consideran la forma en que los individuos, vistos como sujetos sociales aprenden la vida cotidiana, sus acontecimientos, la forma de relacionarse con el medio ambiente y aprender su conformación y características, las personas que rodean los distintos entornos, las múltiples elaboraciones e informaciones que circulan constantemente; también son conocimientos socialmente elaborados y compartidos, conformados mediante las experiencias, informaciones y modelos que se reciben, se transmiten por diversos medios, como la educación, las tradiciones y la comunicación social.

Las representaciones vistas como un conocimiento práctico que participa en la construcción social de una realidad común, en un todo social, que converge en la construcción de un entorno que comprende y explica la realidad, sus hechos y configuraciones, y son al mismo tiempo una actividad de apropiación de una realidad, externa y de elaboración psicológica y social de esa realidad, pensamientos constituidos y constituyentes.

Quedan constituidas como sociales por el mismo Moscovici cuando afirma que son:

“... una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos... es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación... son sistemas de valores, nociones y prácticas que proporciona a los

individuos los medios para orientarse en el contexto social y material para dominarlo...”(en Perera, 2002, p. 10).

Por tanto desde esta lógica, es necesario ver al individuo desde el grupo para comprender de forma más accesible las construcciones del individuo, sus grupos de pertenencia y referencia, en este tenor, son concebidas como producto intersubjetivo, de carácter substancial, resultado de la construcción y creación de los actores sociales interactuantes. Repitiendo, “sus campos de acceso para su conocimiento se hallan en el campo de la comunicación y la interpretación” (Perera, 2002, p. 14).

Las representaciones sociales han utilizado objetos susceptibles que pueden originarlas, sus intereses se centran en los objetos, ideas que circulan en la vida cotidiana, la imaginación cultural, los elementos míticos o mágicos, que son cuestiones relevantes para los grupos sociales en un contexto dado. “Además de las condiciones sociales y los elementos significativos para algunos grupos” (Perera, 2002, p. 22).

2.8 Las representaciones sociales como alternativa al paradigma psicogenético.

De igual manera, existe un análisis crítico hacia el paradigma psicogenético, y aunque este posee una elaboración dinámica y activa del sujeto como un agente creativo, inventivo y que tiene la iniciativa para descubrir su propia realidad, agente que interactúa con el objeto y que se transforman continuamente el uno hacia el otro. Es un paradigma que ha sido considerado constructivista ya que promueve la autonomía del sujeto para que pueda desarrollar sus propias ideas y pensamientos. La teoría de las representaciones sociales en este caso no reduce esta postura sino que la misma se plantea como una alternativa a estos estudios psicogenéticos ya que los considera y los cuestiona por un individualismo y un generalismo.

Las representaciones sociales difieren de una elaboración individual de los conocimientos sociales, aunque aceptan que el sujeto es un ser con capacidad de cuestionarse a sí mismo y su realidad y de ahí hacer relaciones con sus semejantes, por ello

no consienten la idea de que el ser se desarrolla aisladamente, sino que para esta teoría el desarrollo es una empresa social.

Sus estudios se orientan en la diferencia ya que el subprograma psicogenético “crítico” pone énfasis en el conocimiento de los individuos insertos en un contexto (Castorina y cols., 2005, p. 181), lo que demuestra que el individuo se encuentra aislado, que hay una relación de exterioridad/distante entre el individuo y las prácticas sociales.

Mientras tanto las representaciones sociales insertas en la Psicología Social destacan las creencias compartidas que son función de la pertenencia de los individuos a un grupo o una institución, retomar que estas representaciones se conforman mediante la comunicación entre los miembros de un grupo o institución, para significar su realidad, compartirla y fijar una postura de pensamiento que los asemeje o los diferencia entre los demás grupos sociales.

El pensamiento psicogenético considera que el pensamiento de los sujetos posee un razonamiento organizador, y que este se obtiene mediante una obtención de datos precisos y categorizaciones de las ideas, así como en las articulaciones que los sujetos tienen para construir su conocimiento; las representaciones sociales en su propia línea de investigación funcionan en un estado práctico, ya que su intencionalidad se basa en estudiar el sentido común y los métodos de razonamiento que los grupos tienen, es decir esta postura se basa en estudiar lo referido a las culturas, ya que se interesa en estudiar el pensamiento y el lenguaje desde el punto de vista social y grupal; son asequibles por ende a la investigación con los métodos propios de una psicología social.

Detallando un poco más la explicación de por qué las representaciones sociales son de grupo, es importante reconocer que el objeto de conocimiento de “la realidad” es una indagación acerca de las acciones, pensamientos y actitudes del grupo en lo social como saber práctico que orienta la conducta y la comunicación de los mismos. De una manera más detallada:

1) Las personas tienen un sistema de pensamiento adquirido a través de las conversaciones e intercambios sociales (interacción e interrelación en la vida cotidiana) y que tienen efecto sobre el conocimiento del mundo y su entorno.

La idea que gira en torno a esta concepción se clarifica cuando la importancia y las conformación de las representaciones se basa en que, dependen en gran medida de su función en la vida de grupos sociales (...) al ser conocimientos que reordenan significativamente los elementos del mundo, modifican el sentido de los actos sociales y por lo tanto, influyen en los comportamientos (Castorina y cols., 2005, p. 219).

2) Las formas de pensar el mundo son forjadas por la comunicación social y dependen de la pertenencia social de los individuos, en estrecha relación con las prácticas sociales.

El individuo para elaborar sus conocimientos tiene que apropiarse de igual manera de los conocimientos elaborados, aquí es donde se reflejan los aspectos cognitivos puesto que adquieren en la Psicología social rasgos peculiares: la pertenencia del sujeto a un grupo social y su inminente participación en la cultura.

3) Su intencionalidad se finca en entender los sistemas de pensamiento de la gente acerca de sus problemas de vida. Para estudiar la relevancia social es importante estudiar las “problemáticas en distintos contextos para así delinear que los problemas sociales difieren en temporalidad y culturalidad” (Alzamora y Campagno, 2006, p. 163). Ello invita a pensar en un mundo en movimiento, articulado de dinamismo en las elaboraciones del mundo, sus significados, las formas de pensarlo percibirlo y con ello modificarlo de acuerdo a las necesidades de los grupos en la sociedad,

Hablar de representaciones sociales es por tanto tener conciencia sobre la presencia de los otros, que en la convivencia con la otredad se da un sentido de reforzamiento de participación y compartimiento, que implica estudiar cultura a través de los individuos.

En resumen, enmarcan su práctica social porque 1) son compartidas por miembros de una cultura o un grupo pequeño no de gran escala como puede ser religioso, grupos de

trabajo, instituciones etc. 2) no son impuestas externamente a la subjetividad, son generadas por sujetos sociales, construidas en la interacción social en la realidad en la cual estos viven, 3) no son lineales ni objetivables sino que constituyen una formación multifacética y polimorfa y 4) los grupos construyen una representación social basándose en elementos afectivos, cognitivos, simbólicos y valorativos.

2.9 Perspectivas metodológicas en el estudio de las representaciones sociales.

Romper la tradición en el uso del método ha atraído constantes análisis, controversias y críticas al concepto de las representaciones sociales, críticas que se basan en recalcar los planteamientos y aproximaciones que las diversas escuelas hacen acerca de su uso; al no poseer una clarificación conceptual que valore su papel como herramienta investigativa que le otorgue “identidad propia”, se le considera un punto vulnerable como Teoría en la necesidad de construir un objeto de conocimiento, ya que sus métodos son tan diversos que van desde la experimentación hasta las investigaciones de corte etnográfico lo cual hace imposible una definición y una aclaración de un objeto de estudio confiable y seguro para estudiar y aproximarse a la construcción social.

La crítica yace en ver la imposibilidad de completar el estudio de la realidad en las representaciones, pero ello también tiene bondades, ya que esa “plurimetodología” en la investigación proporciona aspectos variados de la constante construcción que los grupos tienen de su entorno mismo; también hace énfasis en comprender en lugar de explicar, esto plantea la exigencia de que los estudios sobre representaciones sociales deben indagar un objeto que esté inserto en las prácticas sociales, propias de los colectivos que detentan tal representación. “Es, entonces poco adecuado llevar a cabo investigaciones en las que el concepto por estudiar no esté relacionado con sus actividades cotidianas, ni sea significativo para el grupo estudiado” (González, 2006, p. 86).

Guardan del mismo modo un estilo ciertamente abierto y dispuesto a la participación de las múltiples formas de investigar y estilos variados, es este caso puede hablarse de representaciones tolerantes y singulares, que permiten la afluencia de usos diversos para comprender y estructurar la realidad, que no son definiciones cuadradas sino

aproximaciones de lo que es la realidad y las múltiples dimensiones epistemológicas y metodológicas.

Entre las distintas perspectivas y elaboraciones de la Teoría, “se pueden identificar, al menos, cinco aproximaciones relativamente definidas (antropológica, interpretativa, dialógica, estructural y de tomas de posición), además del enfoque inaugural que es el referente de autoridad y discusión principal” (Moscovici, en Rodríguez y García 2007). Las representaciones sociales no privilegian ningún método o técnica de investigación en particular, pero no valida a todos. Su estudio tiene una diversidad de formas, encuadres y miradas teóricas.

El hecho radica en estudiarlas en una perspectiva histórica y social para tener una visión más amplia de la realidad, por otra parte no es recomendable estudiarlas como funciones constituyentes y procesuales. De ahí surgen distintas formas de concebir el estudio de las representaciones en aproximaciones y estilos de estudio y acercamiento de las mismas.

Por ello, Banchs (en Araya, 2002, p. 5) estima que lo saludable sería que, “independientemente del modo de aproximación que se adopte, también es necesario preguntarse no sólo qué se entiende por social cuando se habla de representaciones sociales, sino sobre todo cómo se abordan, cómo se integran a nivel cognitivo, metodológico, empírico, “con cuáles contenidos llenamos el adjetivo histórico y el adjetivo social”. Esta autora defiende una manera de que se honre el carácter histórico social de las representaciones, estudiando en su estructura no solo los mecanismos sino los contenidos en tanto que “memoria social y huella cultural y analizando los procesos sociales de su construcción en la interacción cara a cara”.

Una primera aproximación es la aproximación cultural o interpretativa, también llamada escuela clásica desarrollada por Denise Jodelet y considerada una de las fundadoras en el campo de las representaciones sociales, al igual que Moscovici guarda una relación estrecha desde el origen del estudio en las representaciones sociales, ya que marca

una relación muy estrecha al articular dos niveles: el individual y el colectivo, sus estudios son en forma antropológica y con capacidades de análisis que requieren interpretar y organizar los sentidos donde se producen las prácticas sociales y con ello encuentra cuatro fuentes globales de procedencia de la información ya que todo parte desde lo impersonal transportado hasta lo más personal: la vivencia del propio sujeto, “lo que piensa el sujeto sobre sí, lo adquirido a través de la comunicación social y la observación (refranes y creencias populares) y los conocimientos adquiridos a través de los medios más bien formales como estudios, lecturas profesión” (Mora, 2002, p. 14).

Tiene un enfoque en dirección a discutir mediante diversas disciplinas, defendiendo una construcción social de la realidad; perspectiva idónea para estudiar la representación en su génesis histórica como proceso. Es una técnica muy valiosa aunque un tanto ardua ya que requiere un alto grado de especialización a la dificultad que presenta dicha técnica porque la misma requiere saber distinguir entre contenidos y fuentes de procedencia de información, resulta de gran valía pues refleja la distancia que el sujeto toma frente al objeto de conocimiento y las capacidades analíticas que el investigador debe tener para saber interpretar y organizar los sentidos que existen en las prácticas sociales, por ello es difícil y enriquecedora esta técnica 1) porque requiere estrategias de análisis para los resultados que se utilizan y 2) la comprensión del fenómeno resulta un poco más profundo.

Se dice que esta corriente presenta y suscita grandes controversias en el mismo campo de estudios sobre las representaciones sociales ya que utiliza un carácter hermenéutico, el cual se interesa por el análisis cualitativo y dentro de este aboga por las entrevistas en profundidad y la asociación libre de palabras. Sin embargo, también es una de las principales fuentes para expandir el campo de estudio de las representaciones sociales y tender puentes con las ciencias sociales en general.

La segunda aproximación conocida como escuela sociológica o aproximación de toma de posición desarrollada por William Doise se centra en las condiciones de producción y circulación que tienen las representaciones sociales, para esta perspectiva las representaciones son en palabras del mismo fundador “principios que organizan posiciones

que se adoptan respecto a referencias comunes, y a menudo permiten una gran variación entre los individuos”, entonces parece ser que aquí las representaciones se conforman por redes de significados que divergen y que dependen a la fuerza de las discusiones alrededor de los distintos objetos.

Esta aproximación se ha centrado sobre todo en la profundización del proceso de anclaje, mediante el cual una representación entra en el dominio de lo familiar, en el entendido que este proceso está mediado por la posición social que ocupan los individuos. Metodológicamente, estos estudios se apoyan en materiales lingüísticos, sobre todo, conjuntos de palabras jerarquizadas y producidas en cuestionarios o asociaciones de palabras, y los datos se analizan para descubrir variaciones interindividuales mediante técnicas de análisis factorial (tradicional y de correspondencias), análisis multivariados como las escalas multidimensionales o el análisis de regresión múltiple (Rodríguez y García, 2007, p. 165-166). Desde un punto de vista metodológico privilegia los métodos estadísticos correlacionales.

Otra aproximación estructural al estudio de las representaciones es la llamada Escuela de Aix en Provence y que es desarrollada por Jean Claude Abric y sus colaboradores, ésta aproximación recurre a técnicas experimentales y generando así hipótesis que resultan relevantes sobre la organización y estructura de las representaciones sociales. Este enfoque las percibe como un cuerpo de información, creencias, opiniones y actitudes sobre un objeto dado.

Estos elementos están organizados y estructurados de manera que constituyen un tipo particular de sistema cognitivo social (Abric citado en Rodríguez y García, 2007, p. 166), ya que sostiene que las representaciones sociales no son elaboraciones sociocognitivas que se generan de manera automática y respondiente en los individuos que crean conocimientos comunes, sino que corresponden a “prácticas concretas que llevan a cabo sujetos sociales pertenecientes a grupos determinados” (García, 2007, p. 81). Abric enuncia la Teoría del Núcleo Central y hace una propuesta que marca que una representación está organizada en un sistema central y otro periférico (Perera, 2002, p. 13).

Este núcleo central es elemento fundamental y básico porque determina la significación y organización de la misma; el núcleo central o núcleo estructurante marca dos funciones:

1. **Función generadora:** es el elemento mediante el cual se crea y se transforma la significación de los otros elementos constitutivos de la representación. Es por su conducto que esos elementos toman un sentido, un valor.
2. **Función organizadora:** es el núcleo central el que determina la naturaleza de los lazos que unen, entre ellos, los elementos de la representación. Es, en este sentido, el “elemento unificador y estabilizador de la representación” (Abric, 2001 en García, 2007, p. 78).

Este núcleo central se caracteriza por poseer una estabilidad, rigidez y consensualidad. Mientras tanto el elemento periférico es el que explica las variables que tienen las representaciones sociales y sus características dinámicas, también les aporta mayor dinamismo.

Una aproximación aparte o llamado enfoque dialógico-dialéctico es el que Ivana Marková intenta desentrañar la epistemología dialógica que sostiene a la teoría de las representaciones sociales, en esta aproximación metodológica se manifiesta que es indispensable estudiar las representaciones en su dimensión de proceso y producto de la comunicación, por lo que el diálogo intersubjetivo es algo inherente en la construcción de conceptos.

Lo que permite a la perspectiva dialógica comprender las posturas de los otros a través del reconocimiento de la contraparte, es que “genera reflexiones sobre reflexiones” (González, 2006, p. 83), mientras que la dialéctica permite el diálogo que ocurre en la abstracción de la conciencia.

3 La educación vista en las representaciones sociales.

El arribo de las representaciones sociales en el campo de la educación latinoamericana es reciente, data al menos de dos décadas, a partir de los años noventa es cuando emerge como una versión más amplia que da cuenta de lo social y lo cultural para el estudio de lo educativo, y aunque la misma tiene un origen en los años cincuenta en Francia, ésta disciplina científica es reciente aquí en México y es por ello que resulta un tanto extraña y de poco abordaje en las ciencias de la educación en este caso la Psicología Educativa, ya que se ha manejado partiendo de una postura de la Psicología Social, y con ello existe una relación intrínseca pues ha venido a complementar la visión de la educación como una empresa socialmente elaborada y compartida, dando paso a las producciones comunicacionales, los puntos de vista, las opiniones, actitudes, los comportamientos etc. de los actores sociales que solamente habían sido descritos la mayor parte de las veces y no estudiados en una manera de análisis de las múltiples realidades y las diversas interacciones entre sujetos para así comprender los diversos fenómenos que se presentan en los muros de las instituciones.

El libro “Educación superior. Representaciones sociales” muestra claramente los estudios realizados en el contexto mexicano los cuales no son una generalidad; en el libro descrito anteriormente se detalla visiblemente cómo las representaciones sociales han tenido una importante presencia y se muestra al igual cómo el concepto ha tomado fuerza dentro del campo; el libro no es una completud pero marca reiteradamente la necesidad y la importancia de mirar esta corriente como un aspecto plausible de investigación en las ciencias del conocimiento y en una disciplina científica tal como lo es la Psicología Educativa; Arbesú (2008) y sus colaboradores reflejan la marcada influencia que éstas han tenido en el campo de la educación, el texto se adentra en las investigaciones realizadas en el nivel superior, con ello da cuenta de la vital importancia para su aplicación y apertura de investigación en los distintos niveles de enseñanza.

Algunos o la mayor parte de los capítulos se encuentran delineados en la perspectiva de cómo los procesos educativos se encuentran atravesados por las ideas de los actores, es

decir los alumnos, y también la manera en que ellos consideran valioso, importante e indispensable o bien innecesario, obsoleto e intrascendente en la vida cotidiana dentro de las instituciones, en este caso la educación superior. Los temas que se tratan sobre representaciones sociales en la educación son los siguientes:

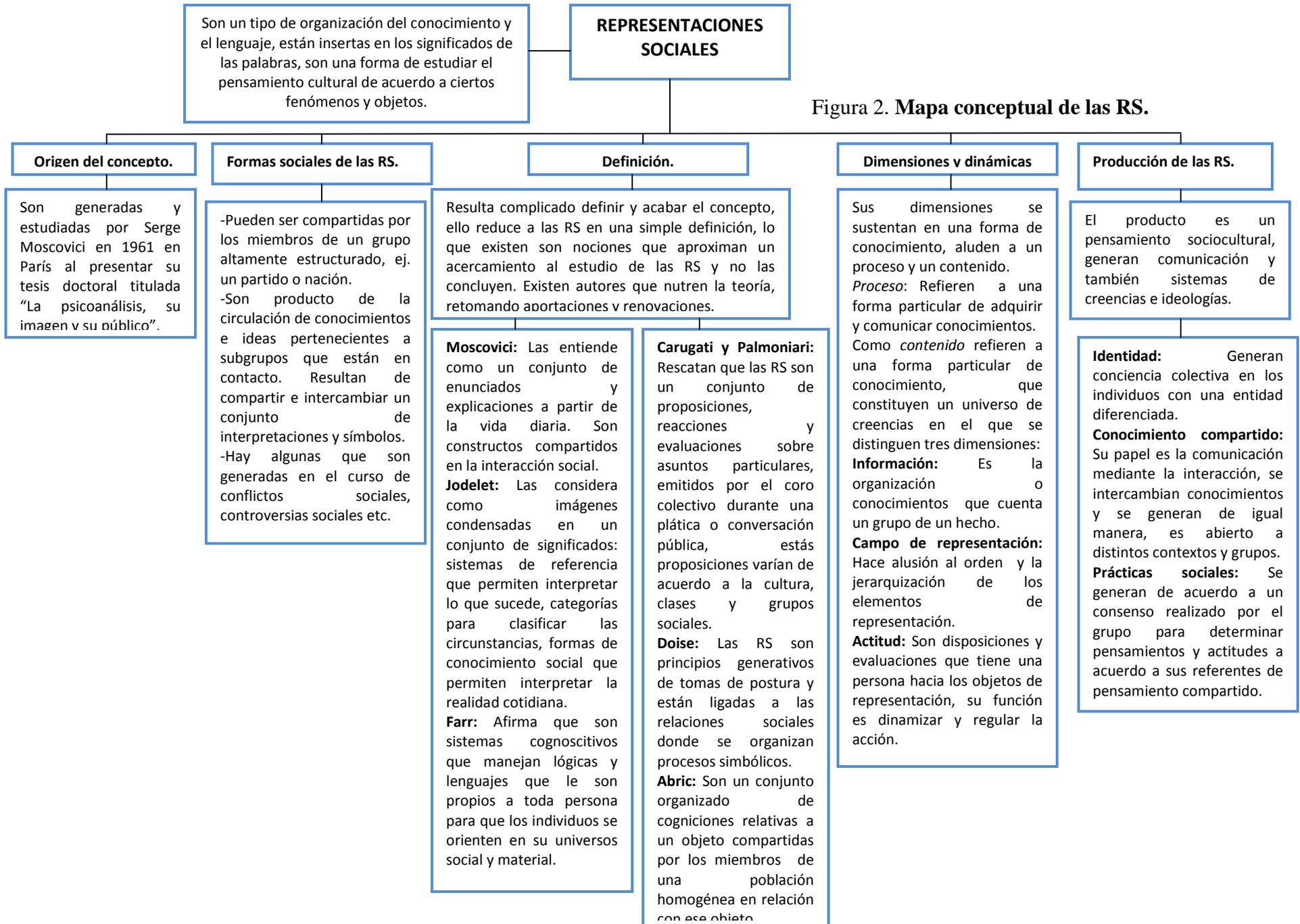
-  Información de los textos producidos en México a partir de de 1992 a 2005.
-  Las motivaciones de los jóvenes para estudiar comunicación social.
-  Las artes visuales y las representaciones de los estudiantes de la UAM-X.
-  Las representaciones sociales de los estudiantes de la Normal I sobre la actividad docente.
-  La representación social de los profesores de la ENEP Aragón sobre su campus.
-  Las representaciones sociales sobre la evaluación académica de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco.

Los estudios que se han hecho en este libro muestran que las investigaciones sobre las RS utilizan métodos que se basan en una corriente de producción interpretativa, esta particularidad corresponde en gran medida a las características que tiene la Psicología Social de la Educación tales como 1) cuestionar las identidades nacionales donde coexisten formas de vida conjuntas (tradiciones y modernas), 2) rescatar y cuestionar la importancia que tienen las condiciones sociales, históricas y económicas en las mismas demandas sociales de la población. Todo esto se hace con la finalidad de, y englobando con ello la importancia de las RS en la educación en México haciendo énfasis para estudiar las formas de pensamiento de los actores de la educación, rescatando específicamente sus creencias, los prejuicios, las imágenes que se manejan etc., esto es importante ya que permite aceptar que “dentro de las instituciones de educación también se producen numerosas imágenes sobre las instancias que intervienen en el proceso educativo” (Arbesú, Gutiérrez, Piña, 2008, p. 7) así como los diversos actores involucrados directa o indirectamente: estudiantes, profesores, autoridades, padres de familia.

El libro anteriormente mencionado enfatiza la importancia de alejarse de perspectivas positivistas, conductistas e individualistas que han imperado en el siglo XX y

han tenido una marcada presencia en el actuar de las disciplinas que tienen que ver con lo humano y lo social. Tal como lo ha dicho Fernández Christileb cabe decir que “el gran invento de la Psicología Social consiste en asumir que las situaciones, las clases, las ciudades las épocas, los acontecimientos, el espacio, las sociedades son entidades que tienen dentro un pensamiento” (2011, p. 48) y por todo ello es necesario incluir a las RS en las investigaciones de los fenómenos sociales y con ello desprenderse de postulados que conllevan a fragmentar y simplemente focalizar y determinar ciertos sucesos y acciones humanas y sociales, es por esto que el presente libro viene a mostrar que hay pensamientos de la vida cotidiana que son fundamentales e insoslayables para comprender el amplio y complejo entramado de la vida y las relaciones humanas.

Resultaría importante detallar el libro en cada capítulo, pero por cuestiones técnicas resulta imposible, así con ello también se invita al lector a la lectura de dicho libro para profundizar en una realidad que no le es ajena a nadie y que también no debe resultar extraña y demasiado ajena sino que es la necesidad de todo profesional de la Psicología indagar sobre un estudio que sirve para no terminar creyendo que el único objeto de estudio de estudio de los profesionales de la Psicología Educativa es y refiriendo nuevamente a Fernández Christileb “una computadora a la cual se le investiga para averiguar que... son las cosas” (2011, p. 117) y parecer que las nuevas teorías sobre la investigación humana surgen de la ingeniería, es decir, que la preocupación fundamental es medir y no comprender los procesos y los sucesos sociales, que a final de cuentas están investidos de pensamientos y sentimientos que pertenecen a la sociedad misma, tal es el caso de las representaciones sociales que los alumnos poseen sobre violencia escolar.



REPRESENTACIONES SOCIALES

Funciones.

Presentan una postura reflexiva y analítica para el entendimiento de mundos sociales que son diferentes y las condiciones de producción de los distintos conocimientos y los distintos lugares donde hay procesos psicosociales.

Siguiendo la propuesta de Jean Claude Abric:

Función de saber o conocimiento: Ayudan a comprender y darle una explicación a la realidad.

Función identitaria: Permiten salvaguardar la especificidad de los grupos. Sitúan a los individuos y los grupos en un contexto social que es determinado por ellos mismos.

Función de orientación: Guían los comportamientos y las prácticas de los grupos.

Función justificatoria: Permiten a posteriori justificar un comportamiento o toma de posición y explicar una acción o conducta que los sujetos hacen en una situación.

Colindancia con otros términos.

Las RS no son las únicas producciones mentales que se forman en lo social. Otras formas de pensamiento también poseen un fondo cultural.

Guardan colindancia con los siguientes términos:

Actitud: Hacen referencia a la evaluación **positiva** o negativa que el sujeto social hace del objeto de representación, se ve determinada por los valores, afectos y normas y creencias de su grupo de pertenencia.

Opinión: Son una toma de posición acerca de un problema controvertido en la sociedad, propicia utilización de conceptos.

Ideología: Es el discurso social de la legitimación de la hegemonía sustentada en la división de trabajo y en el lenguaje.

Sentido social y grupal.

-Abordan lo grupal porque no estudian sujetos aislados, receptores y actores de las influencias que el medio ejerce sobre su conducta, no aceptan el postulado de que el hombre es moldeado sólo por el ambiente que le rodea.

-Las RS son grupales ya que buscan estudiar mentes de lo individual partiendo desde lo social.

Las creencias: Son proposiciones simples, conscientes o inconscientes, inferidas de lo que las personas dicen o hacen, son predecibles por la frase: "Yo creo que...".

Representaciones colectivas: Son conceptos, categorías abstractas que son producidas colectivamente y que forman un bagaje cultural, de forma perdurable e inmodificable.

Los estereotipos: Son categorías de atributos específicos a un grupo que se caracterizan por su rigidez.

La percepción: Involucra esfuerzos para formar una impresión global de las otras personas, categorías...

Estas nociones consideran a los grupos de una forma estática e implícita, sin tomar en cuenta lo que crean y lo que comunican, sólo utilizan una información que circula en la sociedad. Las RS son dinámicas y su característica es la producción de comportamientos y de relaciones con el

Perspectivas de estudio de las RS.

Guardan un estilo abierto y dispuesto a la participación de las múltiples formas de investigar y estilos variados, se puede hablar de representaciones tolerantes y singulares que permiten la afluencia de usos diversos para comprender y estructurar la realidad

Aproximación cultural: Desarrollada por D. Jodelet, sus estudios son de forma antropológica y con capacidades de análisis que requieren interpretar y organizar los sentidos donde se producen las prácticas sociales.

Aproximación de toma de posición: Desarrollada por W. Doise, se centra en las condiciones de producción y circulación que tienen las RS.

Aproximación estructural de la escuela de Aix en Provence: Desarrollada por Jean Claude Abric, esta aproximación recurre a técnicas experimentales generando así hipótesis que resultan relevantes sobre la organización y estructura de las RS.

Enfoque dialógico-dialéctico: Estudiado por Ivana Marková, intenta descifrar la epistemología dialógica que sostiene a la teoría de las RS.

CAPÍTULO 2.

ESCUELA Y VIOLENCIA.

1 Escuela

El capítulo que continua se constituye sobre el ámbito de la educación y se centra con ello en el sentido de la escuela como herramienta de aprendizaje, no trata como mero punto de encuentro definir y conceptualizar a la misma, todo el ensayo teórico que se muestra a continuación es para hablar de escuela en un nivel social, mismo que se fundamenta no en dar iniciativas novedosas o con cierta dificultad de comprensión, no, su interés se trata en explicar o mostrar mediante un ejercicio teórico que la educación misma y sus instituciones no son otra cosa que parte social, que la misma no es ajena ni cosa extraordinaria, tal parece que, lo que sucede en la vida cotidiana puede ser un reflejo de lo que se vive dentro de las instituciones académicas.

Por ello, hablar de educación no consiste en pensar un desarrollo autónomo y progresivo del ser humano, es decir, se requiere mirar a la cultura que le rodea, a los momentos y sucesos históricos que se presentan continuamente es por ello que, hablar de escuela social es verla como un proceso articulado y en constante movimiento, que todo el conocimiento que se genera en sus aulas no son formulas extrañas para el mundo social, sino en consonancia con ello hablar de educación y escuela son procesos que se dan en espacios simbólicos y de intercambio constante. Detalla de esta manera al conocimiento, el pensamiento y el aprendizaje en una forma de lo social.

1.1 La institución como forma de pensamiento social.

Hablar de escuela señala la importancia de referirse a la Educación como referente de la formación humana, el término Educación posee diversas aristas y puntos de vista que la abordan desde distintos parámetros con la finalidad de encauzarla a un fin y un momento idóneo.

En una postura asumida por Picardo y colaboradores (2004, p. 92) se puede decir que etimológicamente educación proviene de dos acepciones, la primer raíz etimológica es del latín: "EDUCERE", de ex, fuera; ducere: llevar, por lo cual Pestalozzi señala: "la educación es desarrollo". La segunda etimología, también del latín- es "EDUCARE",

que se utilizó culturalmente como alimentar al ganado: Herbart y los socialistas, quienes toman esta segunda definición, estiman que la educación es: "transmisión de cultura". Tomando la primera acepción, se podría concluir que educación es el intento de hacer aflorar (hacia fuera) lo que llevamos dentro, un descubrir capacidades.

También se dice que es una forma de dirigir la personalidad, en idea de Adolfo Rude la educación cumple con la función de “dirigir” guiar o encauzar, tal y como lo indica su raíz.

W. Cunnigham, en su Filosofía de la Educación, da este significado: La educación es un proceso de crecimiento y desarrollo por el cual el individuo asimila un caudal de conocimientos, hace suyo un haz de ideales de vida, y desarrolla la habilidad de usar esos conocimientos en la prosecución de estos ideales

También es necesario remontar otra de las partes que complementan la formación del ser humano, ello es la escuela como institución, parte elemental que cumple con un proceso disciplinante y transmisora de conocimientos en distintas generaciones para con ello garantizar la reproducción social y cultural que como requisito es indispensable para la “supervivencia de la misma sociedad” (Hernández, 2010, p. 948). Este tipo de escuela es una forma de concepción que se le ha dado en sus orígenes; históricamente se puede decir que la escuela como institución es una coraza cerrada creadora y productora de una cultura, sus inicios se ven enmarcados para formar individuos cívicos para poder servir a la sociedad, una forma de modelo benthamiano, “la escuela como orden social a partir de ciertos actos motivados en intereses racionales de bienestar y solidaridad” (Douglas, 1990, p. 28).

Esta forma de escuela es la que ha reproducido una ideología dominante durante largos periodos de tiempo, una escuela que crea y forma individuos, que aproxima a generar seres humanos con cívica que pretenden ser acercados a la perfección, que muestra al exterior grados moldeables en el individuo como una naturaleza eficaz de predicción y eficacia en la formación del pensamiento.

Entonces, mirando en cierta parte de la educación la escuela mantiene una forma de institución “concha” o escuela galpón, cerrada y permeada en sus propios intereses al exterior, es imposible que el aprendizaje externo pueda penetrar en sus anales ideológicos y sus procesos de pensamiento y apertura al tiempo. “Demuestra que la única forma de producción de pensamiento sólo es como cuerpos que se disciplinan a través de prácticas que se ejercen sobre esos cuerpos individuales para la construcción de cierto tipo de individuos” (Pastor, 2009, p. 629).

Ovejero Bernal (1990) se yuxtapone a esta idea y propone una forma de educación que se extienda en un sentido amplio, sentido que contenga un enfoque más sociológico y no simplemente ese enfoque esencialista-racionalista, defiende una postura social porque considera que la educación escolar es una parte fundamental de socialización, y, la escuela como un proceso histórico, con traslaciones constantes y de distintas historias culturales que se van construyendo constantemente, es decir, que la escuela como institución produce conocimiento pero que a su vez también es receptora de conocimiento del exterior, que la escuela como institución se ha valido y ha adoptado en sus interiores culturas y formas de ver la vida que se nutren a partir de sus distintos actores que provienen de contextos variados, de sociedades distintas y de relaciones interpersonales que multiplican pensamientos y peculiaridades; es entonces cuando Ovejero (1990, p. 340) menciona que la escuela bien puede ser un marco para buscar la explicación de las relaciones interpersonales, los patrones de comunicación, las estructuras de grupo y los liderazgos, los roles y las amistades, todo ello hace pensar que existen factores sociales que repercuten sobre toda institución de conocimiento, factores que ayudan a comprender que la adquisición de conocimientos no sólo es un proceso propiamente individual sino que la escuela es un espacio simbólico, de intercambio.

La escuela vista no sólo como un aparato transmisor de conocimientos, también puede apreciarse que es un espacio de transmisión de la cultura, reproductora de identidades y de representación de distintos sectores sociales. Saucedo (2006) en un trabajo realizado sobre la manera en que los estudiantes (mujeres y hombres) de una institución se apropian de recursos culturales para recrear una condición de jóvenes expresa que la

escuela es un espacio de actuación y regulación donde todos los actores que la conforman hacen un ejercicio de combinaciones diversas para posicionarse como jóvenes, cabe decir que, la escuela en este caso “responde a una compleja articulación conformada por aspectos psicológicos, sociales, económicos políticos e históricos y que no sólo los conocimientos sociales y económicos son los que la condicionan sino que lo son también la configuración de sus subjetividades” (Hernández, 2010, p. 946).

Partiendo de la postura anterior la escuela tiene una apertura de pensamiento social por tres elementos básicos:

a) La escuela como institución histórico-educativa: En sus orígenes tuvo la enmienda de estar ligada únicamente al saber académico y también a garantizar la reproducción de la cultura para la supervivencia de la misma.

b) La escuela como institución de tensión y transformación social: Vista no simplemente como un ámbito escolar ya que no sólo representa un lugar de estudio, sino también un lugar de preparación para la decodificación de pensamientos, la escuela también se observa como un doble aprendizaje, el primero es de saberes curriculares y el segundo en un aprendizaje que rebasa esos saberes, la escuela como un espacio de socialización y de intercambio subjetivo y cognitivo en la interacción y el intercambio cultural.

c) La escuela como espacio de construcción de identidades: Es vista como un espacio de producción, contingencia, creación e innovación, entonces la identidad se construye en la tensión entre la auto y la heteropercepción, entre la auto y la heterodefinición. Partiendo de que “los sujetos, como actores entendidos (Giddens citado en Reyes, 2009, p. 158), poseen la capacidad de reflexionar sobre su propia experiencia intersubjetiva” y expresarla discursivamente. Finalmente, es imprescindible destacar que las escuelas como institución no permanecen al margen de la configuración sociocultural de la identidad de los alumnos/as sino que también facilitan tiempos para ser y aprender a ser, hablando de la escuela en el nivel secundaria en el estudio de Reyes (2009) los adolescentes se apropian de

espacios institucionales desarrollando ciertas prácticas que buscan ser divergentes, que alimentan estilos de vida de distintos que conforman las culturas juveniles, las cuales se construyen en los intersticios de la vida institucional, constituyéndose espacios de la vida.

Resaltando, la escuela no es un aparato social y un mundo institucionalizado que es fundamentalmente previsible y controlable, dicho de otro modo, "la escuela es un espacio que debe ser percibido y pensado dentro de una singularidad que se renueva sin cesar" (Deconchy en Moscovici, 1984, p. 447).

1.2 El conocimiento desde lo social.

Hablar de cognición aduce la idea de entrelazarlo en una postra con dimensiones que van desde la atención, percepción, memoria, inteligencia, lenguaje etc. y ello comparte ciertas características con un paradigma que centra sus enfoques en el procesamiento de la información, los teóricos de este paradigma cognitivo se centran en producir trabajo científico dirigido a describir y explicar la naturaleza de las representaciones mentales, así como "determinar el papel que desempeñan éstas en la producción y el desarrollo de las acciones y conductas humanas" (Hernández, 1998, p. 121), esta forma de cognición y en particular la misma teoría de aprendizaje se centran en un nivel individual psicofisiológico y utiliza una analogía mente-computadora con fines instrumentales y del procesamiento de la información, dicho de manera similar, la mente se compara a un programa, de información almacenada, acumulativa y procesable por el individuo.

Bruner (1990) actor fundamental en esta revolución cognitiva en un inicio se desmarca de esta propuesta ya que vio fallidos sus intentos de que la Psicología uniera fuerzas con la antropología y la lingüística, la filosofía y la historia, para hacer una ciencia sensible a la cultura; no pretendía con ello reformar el conductismo sino sustituirlo, se separa de esta postura ya que considera que el cognitivismo tendió a fraccionarse y tecnalizarse: el proceso de la información inscribe los mensajes en una dirección determinada de la memoria o los toma de ella siguiendo las instrucciones de una unidad de control central, o "los mantiene temporalmente en un almacén amortiguador,

manipulándolos de formas prescritas: enumera, ordena, combina o compara la información previamente codificada” (Bruner, 1990, p. 24).

La dirección que toma la Psicología de Bruner se posiciona en hacer de esa Psicología sensible a la cultura, o Psicología popular. Hacer una ciencia que estuviera basada en “no sólo lo que hace la gente, sino también lo que dice que hace y en lo que dice que la llevó a hacer lo que hizo”.

La idea puesta en renovar y reanimar esa revolución original es por la convicción de Bruner (1990, p. 52) donde insta a considerar que el concepto fundamental de la psicología humana es el de “significado” y los procesos y transacciones que se dan en la construcción de los significados. Esta convicción hecha por este autor se basa en dos argumentos que él ha dado:” el primero es que para comprender al hombre, es preciso comprender cómo sus experiencias y sus actos están moldeados por sus estados intencionales; y el segundo es que la forma de esos estados intencionales sólo puede plasmarse mediante la participación en los sistemas simbólicos de la cultura”.

Para el autor el conocimiento se da en la cultura, que tiene un origen social y no la biología es la que simplemente moldea la mente y la vida humanas, la cultura es constitutiva de la mente, el sistema cognitivo se compone de la psicología popular. Bruner considera que el conocimiento es narrativo, ya que postula que mediante la narración se dan instrumentos para la negociación social y sirven de marcos para la construcción de un mundo o varios mundos posibles, en la narración se recuerdan y se implican a las demás figuras.

También propone el significado como una forma de interacción y de creación de un sentido para interpretar la realidad. Tres son las directrices que pueden destacarse en la idea de este teórico el primero se ve en la necesidad de rescatar la cultura como un eje de conocimiento y telón de fondo para destacar la importancia de la otredad y la participación social como una manera de construir conocimientos, la otra parte se ve cuando habla de la narración y expone que la gente posee un conocimiento del mundo que adopta la forma de

creencias y utiliza ese conocimiento para dirigirse, en lo último pone el significado y el lenguaje como un sistema de signos ordenado y gobernado por reglas, un elemento básico para poder comunicarse, transmitir la cultura, y poder hacer más verdadero el conocimiento, hacerlo más accesible y compartido.

Hablar de lo cognitivo desde un tinte social no es pensar que el conocimiento se encuentra enraizado en la cabeza y tampoco que es un proceso neurológico que tiende sólo a reproducir ciertas funciones para un objetivo y un fin. El conocimiento es social porque permite una practicidad que no es fugaz ni acumulativo, el conocimiento escolar, es un conocimiento público porque su función se funda en que en la práctica se transmiten generacionalmente, y decir que el aprendizaje es un proceso de transformación más que una acumulación de contenidos.

Pérez Gómez (2005) expone que la enseñanza debe ser una comprensión, comprensión que transforma a los sujetos que son alumnos que aprenden en una institución, su pensamiento se modifica a medida que existe una estimulación significativa con su vida cotidiana, que el aprendizaje no sólo es una bodega acumulativa de simple procesamiento de información, todo alumno es activo porque ve su realidad tanto fuera como dentro de la institución actos significativos para poder expresar ideas y sentimientos que son complejos y cambiantes.

La educación tomada en este rubro no acepta que los alumnos y las instituciones conformen un aprendizaje que se encuentre descontextualizado de la realidad en incesantes cambios, inservible para los sucesos y circunstancias, insignificante para los alumnos y sin asombro de por medio, educación que sea irreflexiva y con gran simplificación.

El aprendizaje se potencia cuando se comprende que las relaciones humanas son complejas y no predisponibles y que constituyen diversas tramas, variables tonalidades y que es precisamente resaltar la importancia del pensamiento común, pensamiento que más es utilizado, abordado porque toda persona aprende, percibe e interpreta, razona, investiga e

interviene en la realidad actuando, haciendo, interviniendo activamente, en definitiva, “entre las situaciones externas... y los pensamientos” (Pérez, 2000, p. 81).

1.3 El pensamiento y el aprendizaje como una influencia compartida.

La Real Academia de la Lengua define el pensamiento como una capacidad propia del ser humano, producto de la actividad de la mente lo que implica a este mismo ser humano a poseer capacidades de razonamiento, reflexión y abstracción, la cual es mediatizada por un sistema nervioso central ya que la mente en esta definición se considera como una actividad pura y elemental del Sistema Nervioso Central, que yace en el cerebro humano. Esta postura es defendida por las ciencias duras, ya que se considera que el pensar es producto de funciones cerebrales que otorgan la capacidad de un contacto y una forma de percibir el mundo, todo se encuentra mediatizado por el cerebro y que el pensamiento está subordinado a una mente que funciona como un aparato con funciones y finalidades específicas, finalidades que ayudan a tener un mayor y mejor contacto, comunicación y comprensión con el medio ambiente.

Para ver la educación y el aprendizaje en esta postura es necesario tener la convicción suficiente de que el aprender en toda institución y aula educativa está determinado por el cerebro, mismo que va a permitir a toda persona en formación cumplir ciertas tareas establecidas y dirigidas, aquí el precepto se halla en considerar que por ósmosis toda persona aprende y domina sus capacidades puestas en un programa que cumple y desarrolla objetivos.

La misma postura tiene puntos importantes y destacables, el ser humano se distingue por poseer un pensamiento y un sistema nervioso que lo ponen al alcance de una evolución inmensa, misma que ha servido para que la humanidad se desarrolle, el cerebro como eje trascendental-fundamental de la diferencia animal, su constitución psicofisiológica le permite comprender y formular lenguajes, pensamientos, razonamientos y análisis propios de su especie, que no se encuentran en las demás, el cerebro por esta vía es una cualidad destacable de la especie humana, sus dotes permiten aprender y comprender

su mundo, y además compartirlo con sus semejantes por diversos sistemas tanto lingüísticos como abstractos.

En el libro titulado “Las células de la mente”, Ricardo Tapía (1987, p. 136-137) considera que es también por la organización de los circuitos neuronales que el cerebro humano ha sido capaz de hacerse preguntas sobre cómo funciona la naturaleza, describir fenómenos, comunicar esas descripciones y esas investigaciones a otros hombres contemporáneos, pero también a todas las generaciones por venir en la historia de la humanidad... “es el mismo cerebro que ha escudriñado en la estructura molecular de los genes y ha sido capaz de conocer los mecanismos mediante los cuales se transmite la herencia y por qué las células hijas tienen las características morfológicas y químicas de las células padres”.

En métodos científicos naturales el pensamiento y el aprendizaje son variables que pueden predecirse, controlarse y manipularse en cierta medida, sus actividades se encuentran regidas con fines que consisten en establecer leyes controlables sobre el comportamiento y el pensamiento humano, es decir desde ésta base se indica que los seres humanos están programados mediante el cerebro. Los aportes que hacen las ciencias naturales son de gran importancia, puesto que permiten tener referentes de la conformación y desarrollo del cerebro humano, también tiene aportes para hacer descubrimientos, conocer hechos y avanzar en el conocimiento humano con el fin de mejorar y facilitar las cosas y la vida humana, sin ello la comprensión de la realidad se encontraría segmentada.

Sólo destacar al cerebro, el pensamiento y la inteligencia como un claro rubro de las ciencias duras o naturales es determinar y reducir la realidad a un aspecto simplemente, funciones fisiológicas y neurológicas.

Existe una postura que ve al pensamiento y al aprendizaje desde procesos sociales, que invita a pensar en la educación y en la escuela como institución no centradas en la tradición del ser humano y la vida social en el individuo sino a través del lenguaje e intercambio social. La postura social habla de que todo fenómeno educativo es un proceso

social, que estudia el cómo de las redes relacionales, de los procesos educativos, de la complejidad del aprendizaje y sus diversos momentos contextuales.

Este tipo de educación está conformada por diversos autores y teorías que defienden una forma de aprendizaje-conocimiento centrada no sólo en la memorización y almacenamiento de la información o un conocimiento memorizable, su sentido del aprendizaje es axiológico y praxeológico, ejemplo tales como la teoría de Vigotsky, la escuela moderna de Freinet, la pedagogía liberadora de Freire y el aprendizaje significativo de Ausubel, entre muchas más. La muestra de los autores no es para hacer un estudio en profundidad sino para explicar someramente la importancia que le dan a la cultura, y a los procesos sociales.

La teoría sociocultural entiende el aprendizaje como un proceso distribuido, interactivo, contextual y que es el resultado de la participación de los aprendices en una comunidad de práctica. Además, la meta es que el aprendiz se apropie de los recursos o saberes culturales, a través de su participación con otros “más expertos”, lo que implica que cada niño o niña que participa en una comunidad de aprendizaje es, en determinado momento, un “experto” según las habilidades, capacidades transmitidas continuamente.

La escuela que propugna C. Freinet es la escuela pública popular; una escuela para el pueblo, para las clases trabajadoras; se persigue una escuela que sirva a los intereses populares y que, también, sea democrática, es decir, participativa. Para Freinet la verdadera educación debe surgir dentro de la escuela, sin imposiciones externas que sólo sirven al poder establecido. Renovar la escuela será así impedir que las notas de obediencia y domesticación de la escuela capitalista se impongan al pueblo que, por el contrario, debe luchar por una escuela renovada que sea crítica, libre, desalienadora y popular.

Mientras tanto Paulo Freire con una pedagogía humanista y liberadora a favor de los oprimidos y de las personas no letradas para no sólo instruirlos con pensamientos “bancarios” o memorización mecánica de los contenidos educativos; su intención era educar a la raza que él llamó de los oprimidos, dirigiéndolos a la libertad para poder

humanizarse y dignificar así su existencia humana, y en esa liberación poder compartir entre sus semejantes los ideales de educación al servicio del pueblo.

Ausubel (2002) aporta en su técnica de conocimiento el aprendizaje significativo el cual es que para que un niño aprenda de una manera no mecánica ni puramente imitativa es necesario que asimile, seleccione, procese, interprete y relacione aquellas actividades y contenidos que se le plantean. El alumno para aprender, tiene que realizar un importante trabajo de cognición, de análisis y revisión de sus conocimientos, a fin de conseguir que los nuevos aprendizajes que haga le resulten realmente significativos y le aporten un nivel más elevado de competencia. Ausubel manifiesta que para que un alumno pueda realizar aprendizajes significativos es necesario que el contenido que se le quiere enseñar sea *potencialmente significativo* y que el alumno tenga una actitud favorable para aprender significativamente.

El cruce de coincidencias académicas y de pensamientos de los teóricos tiene un interés de gran índole ya que ven a la educación, el pensamiento y el aprendizaje como una diversidad, como un eje de pensamientos interdependientes, con responsabilidad compartida; el rescate de sus propuestas pedagógicas es que no se interesan en llevar sólo los contenidos de enseñanza-aprendizaje sino en el desarrollo de habilidades sociales tales como comunicar, argumentar, escuchar, socializar etc., el cruce de ideas se da cuando perciben a la escuela un “medio para”, una “forma para” o un posible CAMBIO, es decir intentar proponer una alternativa a la noción de educación, cuestionándola.

Hay un aspecto que no puede pasar desapercibido y es que cada autor considera de importancia que el aprendizaje se da en la interacción, en la relación con el otro, conocimiento puesto en práctica, que se cambia recíprocamente, compartido y colaborativo.

A manera de conclusión, existe un pensamiento científico que jerarquiza e impone la realidad del conocimiento resaltando leyes y teorías, ciencia que enviste el pensamiento como una caja de seguridades, de leyes y conceptos firmes e inequívocos.

La ciencia está investida con una autoridad infalible en el pensamiento científico de Bruner (1990, p. 45). Se tiene la convicción de que la ciencia se basa en ideas seguras para realizar actos de brujería en el laboratorio. Se considera que se basa únicamente en hechos, que descubre un gran número de ellos e inventa hechos extraordinarios. “Por esa razón toda imagen, toda idea, toda noción proveniente de la ciencia está provista inmediatamente de una realidad”. Por imperceptible que sea para los sentidos, por incomprensible que sea para la inteligencia y por paradójica que resulte para el sentido común, “nos precipitamos a reconocerle una existencia más sólida de la que le concederían los propios científicos” (Moscovici y Hewstone, 1984, p. 706).

Parecería que existe una gran disputa entre la ciencia y el pensamiento común y decir que uno supera al otro porque uno tiene validez y el otro está conformado sólo por formación de imágenes y lazos mentales que sirve para aprender y comprender el mundo circundante. La percepción que aquí se utiliza no discrimina entre uno u otro término sino que viene a unir las dos posturas, sin reducir ninguna a segundo plano, es decir, no es lo uno por lo otro, tanto el pensamiento científico es de vital importancia para comprender el pensamiento humano, ya que la ciencia es inseparable de nuestra vida intelectual y de nuestras relaciones sociales; en otro sentido el pensamiento de sentido común resulta imprescindible y de vital presencia porque el mismo incluye imágenes y lazos mentales que son utilizados y hablados por todo el mundo cuando los individuos intentan resolver problemas familiares o prever su desenlace. “Es un cuerpo de conocimientos basado en tradiciones compartidas y enriquecido por miles de “observaciones”, de “experiencias”, sancionadas por la práctica” (Moscovici y Hewstone, 1984, p. 682).

La ciencia y el pensamiento de sentido común en el espectro educativo parece que resultan insoslayables ya que la necesidad mutua implica intercambios cotidianos a partir de los esfuerzos, las conversaciones y las reflexiones que se dan dentro de toda aula de saber como lo es la educación.

La educación es un agente de reproducción cultural pero también como un espacio de representación porque distribuye entre todas las personas en su formación académica

personal tramas de imaginación que se van enriqueciendo y concretando al paso del tiempo; las representaciones se encuentran inmiscuidas en todo área del saber porque hace injerencia en cada pensamiento y percepción personal.

Cuando estudiamos esta constante metamorfosis de de la ciencia en sentido común, en realidad estudiamos la metamorfosis de pensamiento en entorno, en *situs* de la sociedad. Aquí y allá existe una tendencia a considerar que las representaciones sociales son reflejo interior de algo exterior, la capa superficial y efímera de algo más profundo y permanente. Mientras que todo apunta a ver en ellas un factor constitutivo de la realidad social, “al igual que las partículas y los campos invisibles son un factor constitutivo de la realidad física” (Moscovici y Hewsotone, 1984, p. 7).

2 Violencia

El presente capítulo arriba al tema de la violencia escolar no intentándola reducir y simplificarla en conceptos, tampoco se ubica en la posición de estigmatizarla, la búsqueda principal se halla inscrita en ver a la violencia escolar como una realidad construida socialmente, es decir, verla no como algo que se da sin un trasfondo y que aparece por medios irracionales y sin sentido, sino más bien para ubicarla como hechos y acciones simbólicas que se construyen por medio de la interacción entre los alumnos/as. Para tal caso es importante ver a la violencia escolar desde una postura psicosocial que se ubica en procesos y visiones que van desde lo económico, político y cultural, así como la ineludible presencia de los medios masivos de comunicación todo ello visto como influencia imprescindible en la mentalidad de los/as estudiantes para con ello elaborar, pensamientos, ideas, posturas acerca de la violencia misma, y ver cómo se análoga con sus experiencias, vivencias, tramas que van desde la familia, grupos de amigos y los diversos contextos de interacción en los que se ubican los alumnos/as.

Gómez (2005, p. 694) no define a la violencia ni tampoco la ubica en un rubro negativo, él mismo se basa en dar una dimensión social de la misma, considerándola como formas de relación donde se refieren a los distintos tipos de interacción que se dan en cualquier institución escolar, con esto muestra que la violencia debe ser comprendida desde el punto de vista de los participantes, de sus conductas e intenciones, pero que además es necesario ver la lógica de la normatividad de las instituciones y cómo éstas comprenden y actúan en casos de violencia.

Existe un matiz para demostrar que es necesario estudiar a la violencia escolar no simplemente desde sus efectos y sus prontas soluciones sino más bien abrir un intenso panorama al estudio de las representaciones de la misma violencia entre la comunidad estudiantil, hablar de soluciones y resultados sobre la violencia es imposible si no se ha hecho un esmerado análisis de los diversos procesos, corrientes, pensamientos, ideologías que intervienen en la educación; por ello es necesario una apertura que dirija sus intereses en rescatar una visión crítica sobre los intereses sociales, como sobre la dinámica social actual. Para ello es imprescindible la generación de explicaciones holísticas, una

explicación holística es aquella que, más allá de la apariencia fenoménica, busca generar argumentos con respecto al proceso social implicado. Una explicación holística permite la construcción de un discurso congruente y articulado que, al dar cuenta del procesos social, “permite la comprensión del fenómeno” (Bautista y Martínez en Nebbia y Mora, 2004, p. 165), donde la intención es entender y comprender la acción de la violencia desde los actores que la viven y la conviven y cuál es la importancia que esta tiene en sus vidas cotidianas y sus pensamientos habituales.

El primer criterio para explicar la violencia es haciendo un recorrido en temas que parecen semejantes, tales como agresión y Bullying sirven para hacer un análisis teórico acerca de las coincidencias que guardan pero también las diferencias sustanciales que existen entre determinados conceptos; el segundo criterio se basa en analizar y ver a la violencia no como un problema social sino como un fenómeno construido por la multiplicidad de interacciones así como los diversos factores de diversa índole que intervienen en su construcción en cierto espacio de tiempo.

2.1 Agresión

Existe un amplio horizonte acerca de la acción del ser humano y sus consecuencias, cada acto y actividad humana por lo regular tienen consecuencias agradables y desagradables para con sus semejantes. El mismo acto humano muchas de las veces se disemina como un aprendizaje entre sus coetáneos o por el contrario los mismos semejantes son los sujetos que presentan el reflejo de las actitudes.

Un primer comienzo se centra en describir a la agresión como un acto de reacción ante una emoción de peligro, estímulo o impulso, subrayando las vertientes propuestas a la agresión se le ha dado un cauce que la identifica en aspectos, vista por una parte como un acto puramente innato en la actitud del hombre y otra en cambio aprendida socialmente.

Cobo y Tello (2008, p. 7) utilizan la expresión agresión para referirse a “un acto entre los animales que se presenta mucha de las veces en los seres humanos”, la agresividad es un ingrediente innato en la conducta de las especies animales, una forma de la conducta

que coadyuva a la supervivencia de los más fuertes, de los más sanos, de los más aptos y, de esta manera contribuye la supervivencia del grupo o de la especie. La vida humana no escapa de la agresividad, el hombre primitivo utilizaba la agresividad como un medio de supervivencia y defensa al ataque, esta reacción le permitió evolucionar ante la naturaleza, defendiendo la especie para una evolución a la postre.

Otro punto importante de mencionar es que no toda agresividad maneja como principio el daño, cabe referir que el hombre no es literalmente (o al menos eso se cree o se intenta) un ser que afecte a los mismos seres humanos, la agresividad también puede emplearse como un temperamento de realización ante el mundo circundante, la agresión es utilizada por el hombre como un medio de logro de metas o acto de superación, la civilización humana actúa muchas de las veces con el instinto enérgico de lograr una meta o cumplir un propósito, esto también conlleva a la utilización de la agresividad como temperamento de fortaleza emocional y actitudinal.

Una segunda explicación acerca de la agresividad se centra en un desglose un tanto más detallado y preciso, mismo que ahonda de manera intimista a la agresividad, Melero (1993) es quien en un trabajo minucioso y detallado muestra a la agresividad a partir de diversas teorías o enfoques, tal como los menciona el mismo autor, para dar una cobertura un tanto más esclarecedora y sencilla sobre la misma:

Los cinco enfoques trabajados por el autor son los siguientes:

-  Psicoanalítico.
-  Etológico.
-  Psicofisiológico.
-  Cognitivo.
-  Educativo: psicosocial

Son Teorías que tratan a la agresividad desde dos perspectivas que difieren en amplitud. Teorías como el psicoanálisis y la etiología defienden y centran la mirada de la

agresión como un acto innato en la especie humana, como comportamiento instintivo de supervivencia en la faz de la tierra, Este comportamiento biológico permite al ser humano la preservación de la misma especie.

Teorías como el Cognitivismo tratan sin embargo a la agresión como un acto aprendido y, mientras tanto la psicofisiología percibe a la agresividad partiendo desde la misma biología, una conformación genética.

2.2. Agresión desde el enfoque psicoanalítico.

Desde una perspectiva ontológica Freud estudia la agresividad, partiendo de un principio de conservación: el instinto de vida *Eros*, y el principio de muerte *Tanatos* además del instinto sexual y del ego para la conservación y el mantenimiento del ser humano. El principio de vida se rige de actos inconscientes de defensa, de manera paralela el instinto de muerte puede asociarse con una tendencia de destrucción en el mismo ser humano.

Por tanto es necesario preguntarse partiendo del psicoanálisis por la evolución y la civilización humana cuestionando el porqué del progreso de la humanidad a través de la destrucción, “¿cómo es posible dentro de la actividad humana la crueldad, el avasallamiento del mismo ser humano entre sus semejantes para su misma supervivencia?” (Melero, 1993, p. 16); de esta manera se puede decir que la conservación del ser humano parte de un principio de pulsiones de satisfacción, donde el mismo busca defensa, tanto que, a la vez misma busca satisfacer su placer de manera inconsciente pero necesaria en la propia vida humana, concluyendo de esta manera y en forma de paráfrasis “que toda vida tiene como meta la muerte”, o resumiendo, es necesario matar para poder vivir. La dualidad del ser humano se mueve constantemente entre la vida y la muerte, la agresión por tanto va más allá de defensa a la especie, también es destrucción a la misma.

2.3 Agresión desde una perspectiva Etológica.

La etología es la ciencia que estudia el comportamiento y hábito de los animales, el método en que se basa la etología es en la observación de las pautas de conducta de los animales con la finalidad de establecer mecanismos innatos en el animal, como defensa de la misma especie eliminando con esta manera la aniquilación como un reflejo de placer, sino de manera contraria, una lucha de supervivencia.

Una crítica que se le puede hacer a los enfoques psicoanalítico y etológico es que el ser humano no encaja con una definición “instintiva” sus mecanismos y sus actos difieren de manera abismal, el ser humano como ser racional parte mucha de las veces con propósitos diferentes, además el comportamiento de un animal a otro varía en consideración, el ser humano en aquella dualidad de la existencia tiende tanto a la vida como a la muerte, sus actos de agresión trastabilan en preservación y destrucción de la misma especie humana; en yuxtaposición los animales utilizan la agresión más como un instinto de reacción-preservación de la especie.

2.4 Psicofisiología de la agresión.

El enfoque que se puntúa, no intenta explicar la agresión a manera de teoría, por lo tanto la intención es explicar que la misma agresión tiene bases tanto fisiológicas como anatómicas, es decir, que la conformación humana tanto emocional como física está constituida de rasgos que dotan a la especie de conductas o rasgos agresivos.

El ser humano emite conductas agresivas partiendo desde el sistema nervioso autónomo o involuntario. Las hormonas que conforman la preparación para la agresión son la adrenalina, las hormonas sexuales, etc. La adrenalina es la segregación de la glándula suprarrenal, de un grado de excitación que surge del sistema nervioso, mientras que las hormonas sexuales se muestran en los animales en un aspecto de apareamiento como una forma de cortejo o un acto de muestra de líbido en los animales.

Resulta improbable evadir el tema de la herencia, escatimar este recurso implica reducir la agresión a un acto netamente fisiológico, la agresión, en definitiva, puede tener rasgos de transmisión hereditaria. De facto no se puede explicar con certeza que la misma agresión tenga una base experimental en los genes, pero una explicación un tanto más detallada puede concebir que la conformación del hombre y la mujer diferencia en gran magnitud; “el hombre por composición física muestra que su constitución genética está dotada de una gran talla y una recia musculatura” (Melero, 1993, p. 43)

2.5 Perspectiva Cognitiva de la agresión.

El énfasis en el que se ubica esta postura trata de percibir a la agresión como un acto aprendido socialmente, acto que se repercute en la cognición de los seres humanos, cuando el aprendizaje se refleja en actos agresivos de comportamiento.

En conjunto, la agresión es una conducta que traspasa un origen innato, visto de esta manera el paradigma cognitivo explica que el aprendizaje dado a todo ser humano se verá reflejado no simplemente en su conocimiento sino además en su comportamiento, un ejemplo que puede mostrar lo siguiente es la televisión, la televisión por si misma es un instrumento que se utiliza no como simple pasatiempos, más que eso sirve para moldear la conducta de un individuo, produce un cierto aprendizaje a través de la mirada, al paso del tiempo la persona que ve la televisión no simplemente es un agente pasivo sino en contraparte es un actor que trabaja e interactúa con la misma televisión conformando parte de su conocimiento; entonces cabe decir que un niño que ve programas de o sobre violencia, lo internalizará en sus esquemas cognitivos y por tanto actuara con los mismos... referentes al efecto de la televisión, “se comprueba que los niños que ven más secuencias de comportamiento agresivo poseen más estrategias y responderán más agresivamente” (Melero, 1993, p. 40).

2.6 La agresión en la educación: un aspecto psicosocial.

La importancia de ver a la agresión como un acto no sólo innato sino también aprendido ofrece una comprensión un tanto más amplia de la actividad humana, hablar de la agresión es poner en el telón un acto que es aprendido socialmente y que en ello el aprendizaje se da también en las instancias educativas, visto así hablar de agresión en el ámbito de lo educativo es verlo como un acto de defensa y también como una forma de reacción-acción ante una realización y superación de los sujetos que se encuentran inmersos en sus aulas, es decir, los alumnos.

Para explicar a la agresión dentro de la misma educación se ha tomado la decisión de explicarla como una empresa social, construida mediante interacciones, e intercambios sociales, la intención en suma es paliar y no dividir al ser humano.

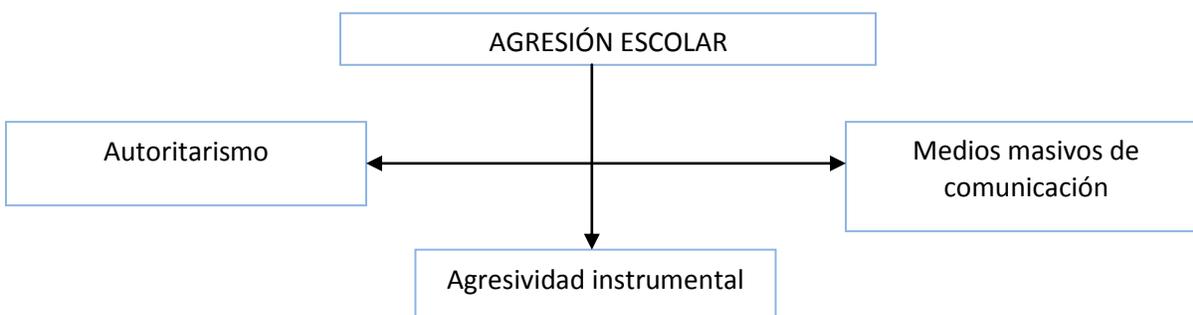
Es por ello que Melero (1993, p. 54) considera que no se puede entender la escuela como “un recinto cerrado, una especie de microuniverso consistente en sí mismo”. Para él la escuela debe considerarse, comprenderse y entenderse como un recinto abierto al que confluyen individuos enormemente distintos de muy distinta educación, comportamiento, capacidad y objetivos y sobre la que convergen problemas que oscilan desde los de tipo familiar hasta los de tipo social más amplio. La escuela desde esta perspectiva se convertiría en cierto sentido, en un gran muestrario en el que se puede contemplar a pequeña escala las interacciones propias de niveles sociales mucho más amplios.

En conjunto o permitiendo discernir sobre la agresividad la intención es mostrar a la educación no como un juego de realidades ajenas e incompatibilidades en cuanto a la sociedad sino como un aprendizaje mutuo donde la participación no sólo se da entre los alumnos y la gente que se encuentra en el exterior, en la misma manera las instituciones dan conocimientos y a su vez misma muestran en los alumnos la necesidad de utilizar este concepto en dos formas puramente esenciales: 1) la agresividad es una forma de reaccionar y defenderse ante los ataques de los agentes que transmiten el conocimiento, en este caso los profesores y las autoridades, una forma de defensa entre los semejantes como una forma

de sobrevivencia en el plantel escolar y 2) la agresión en la educación es un factor necesario y fundamental que todo alumno/a necesita para superarse, la agresión no es un medio de defensa-ataque sino una forma de lucha para la superación, una manera de aferrarse para poder ir escalando personal y profesionalmente.

Hablar de agresividad en conjunto es ir más allá de una patología social o un desencuadre de relaciones entre sujetos, la explicación sobre la agresividad tiene que ver con un ámbito de relaciones entre la escuela y los alumnos.

A continuación se presentan tres propuestas por parte de Melero (1993) sobre la necesidad de la agresión en el ámbito educativo, en esta premisa del autor la educación se basa en moldear a los alumnos para defenderse mediante el aprendizaje de un mundo y una realidad que se modifica constantemente donde el único requisito y necesidad es la defensa y el derecho de la realización humana.



Autoritarismo: La educación a lo largo del tiempo ha sido conformada y tratada para homogeneizar a los individuos y para conformarlos en la y mediante la disciplina y el castigo como forma de lograr ciudadanos “perfectos” o de buen provecho, lo cual a través del tiempo pareció ser una formula con resultados agradables y buena remuneraciones a la sociedad, al interior de la misma también se gestaban y generaban desacuerdos entre la comunidad que la habitaba y la habita, una represión y un enclaustramiento emocional y social denigrante, el resultado al paso del tiempo es el desacuerdo de educar en una perspectiva añejada y arraigada en el pasado incompatible con los momentos, los cuales son inconexos entre sí.

El fruto de esta represión y este encarcelamiento del ser humano mediante la educación del buen y perfecto ciudadano ha dado un grito muchas de las veces de hartazgo y desagrado donde la única forma de reaccionar ante algo que parece desagradable es - actuar de forma agresiva- para mantener la condición humana, y al referir lo humano es conceder al mismo la capacidad de decisión, actuación y definición de sus propios actos. En sí, la agresión más que una lucha de supervivencia también puede reflejar una defensa del ser mismo, es reencontrar el sentido del ser humano más allá de una educación que totaliza y generaliza actitudes, formas de pensar ser y actuar en demandas cívicas y del buen comportamiento.

El punto que puede abrir el panorama y no estigmatizar a la misma agresión como algo nocivo para la sociedad misma, es una reacción ante una imposición o un avasallamiento que la misma educación ha ejercido durante tanto tiempo con un pensamiento fijado y pasmado en momentos y perspectivas que no palian ideales desde sus orígenes a través del tiempo, los procesos sociales y las mismas necesidades humanas que se generan en diversas condiciones y circunstancias.

“En este rubro la agresión vista como reacción al autoritarismo es una defensa dentro de un ambiente de tensión y de rebelión de reprimidos que en determinados casos encuentran su única expresión en la reacción violenta” (Melero, 1993, p. 55).

Agresividad instrumental:

Existe una declaración de gran rigor de que, el hombre de hoy es engendrado y moldeado por un medio, por un mundo orientado competitivamente en su estructura económica y social, en el cual el afán de mínima inversión y máximo resultado es inherente esencialmente al funcionamiento de la economía y la sociedad, en el cual un grupo de hombres (una vez más de acuerdo con la esencia de la estructura económica y social) es un medio para el otro, un mundo constituido sobre la colisión de intereses y en el que la agresividad instrumental representa la norma.

Los cambios de rumbo en la sociedad y en la economía se han visto reflejados en la competitividad, en un mundo diseñado por el materialismo económico y el hombre mismo se ha visto o ha sido parte elemental de la construcción de un mundo que no es ajeno pero es impuesto para actuar y vivir en el capital y el mundo de la globalización económica y social; esto ha acarreado a la competición del ser por el ser y a la lucha de los bienes materiales y la supervivencia del más fuerte en el ámbito del poder adquisitivo. Esto a la postre a traído como resultado y no enfocando el resultado a meras consecuencias negativas en una despersonalización de los alumnos y del mismo ser humano, en una rivalidad del uno sobre el otro y del uno contra el otro por la específica necesidad de la supervivencia. “Vivimos en una sociedad cada vez más agresiva y despersonalizada (y esto no es un tópico) que nos enseña a ser agresivos si queremos conseguir un cierto nivel de vida o a veces simplemente para sobrevivir” (Melero, 1993, p. 55).

Ver a la agresión en este rubro es de igual manera un acto de defensa y reacción o una manera de realización humana, ante un mundo y una sociedad con más dureza e inflexibilidad en la forma de ver al ser humano, el cambio de perspectiva radica en la despersonalización del Ser en sí mismo, y esta despersonalización acarrea una agresión instintiva de supervivencia y además es un impulso de generación y aferramiento por la permanencia dentro de un mundo construido y basado en el poder económico.

Esta agresión como forma de supervivencia y además como recurso educativo genera en los alumnos una realidad incomprensible que provoca o suele hacerlo como un desencanto y un desinterés de los mismos dentro de la educación, donde se encuentra cada vez más rígida e inflexible con los mismos alumnos, girando la percepción que se tiene de ellos como una acto de producción fabril en masa, la conformación de ésta es un acto de maquila donde lo que se busca es alfabetizar para construir alumnos capacitados empresarialmente y sólo por el factor de producción; esto acarrea en los mismos alumnos más que una crisis existencial un amoldamiento a las necesidades económicas y sociales que provocan el aferrarse a la supervivencia.

Agresión es vista más que como un acto de reacción también como un impulso por permanecer y sobrevivir en un mundo cada vez más demandante y difícil.

Melero (1993) explica una cita de Feierabend que la agresión/agresividad es fruto del proceso de acelerada modernización al que la sociedad se ve sometida. En el mismo apartado se presenta como la estructura social moldea genera y perpetúa la agresión como fuente de subsistencia y las condiciones de vida en los seres humanos. Basándose en Marcuse (1968) se señala una serie de fuentes sociales orientadas a la agresividad:

 La deshumanización del proceso de producción consumo. El progreso técnico se identifica con la eliminación cada vez mayor de iniciativa, la afición gusto y necesidad personales en el abastecimiento de bienes y servicios.

 Las condiciones de aglomeración y desprivatización de la sociedad de masas, la necesidad de tranquilidad, intimidad, independencia, iniciativa y algunos espacios abiertos, no es un capricho o un lujo, sino que constituye una autentica necesidad biológica.

En cuanto a los medios masivos de comunicación por su parte muestran una influencia indirecta en el moldeamiento del pensamiento, existe una demanda que aumenta constantemente de proyecciones con acciones violentas, mismas que alimentan un pensamiento de ataque y crueldad sin el más mínimo sentido de comprensión, la televisión es uno entre muchos medios más, se hace hincapié en ella pues es un medio inmediato, de mayor y más fácil acceso para cualquier persona, tiene grandes influencias y guarda cierto sentido porque las imágenes que ahí se condensan muestran cotidianamente a la agresión como un sinónimo de violencia con un sentido de defensa y relación entre sociedades, es decir, la violencia que se genera en la televisión misma es un medio de entretenimiento pero a su vez dota de imaginación y sentido de agresión.

Constantemente la televisión misma destila grandes dosis de violencia cotidiana -habría que poner en plural-, violencias en la pantalla donde el mundo en guerra, revolución, violencias, para distraerse, en las películas. La imagen del planeta que se le ofrece a todos

los sujetos es la de un mundo peligroso y terrible, por el cual no es posible aventurarse si uno no va armado hasta los dientes para poder defenderse. La televisión hace nacer el miedo (como sentimiento de la época) y el miedo genera en esta postura la agresividad (como forma de diversión convirtiéndose así en una forma de espectáculo).

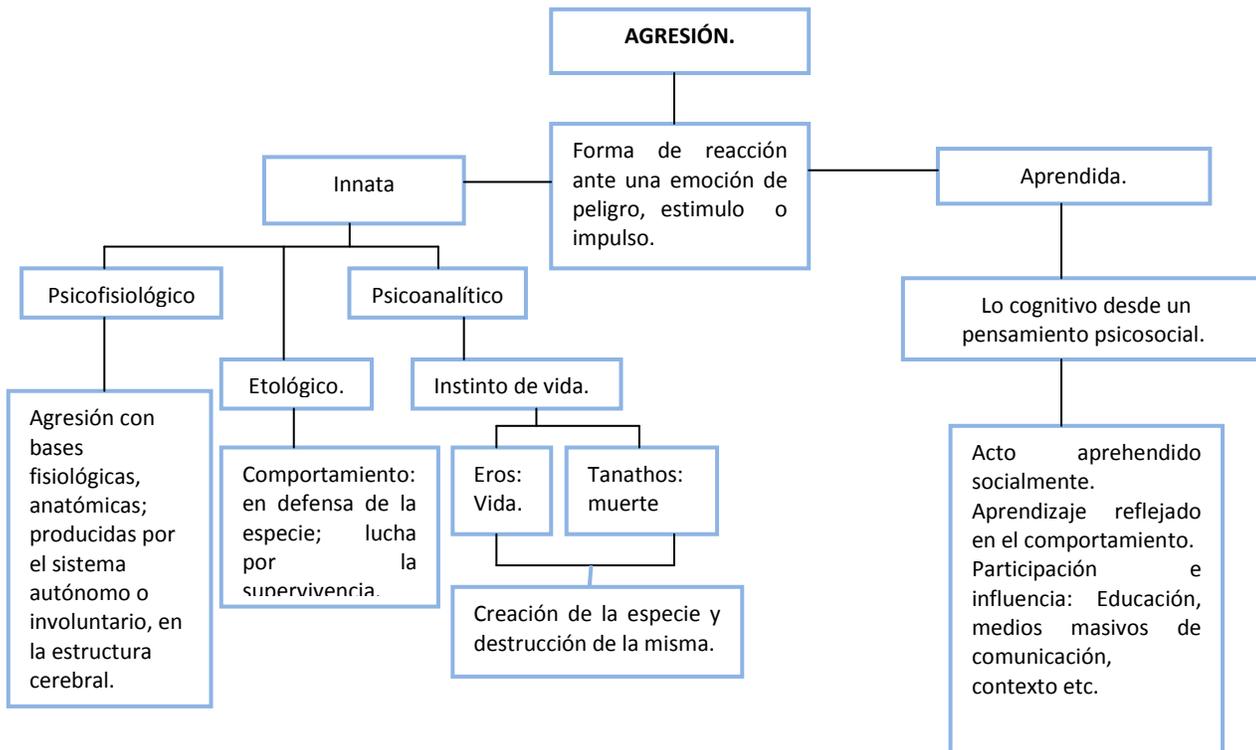


Figura 3. Mapa conceptual sobre **agresión**.

2.7 Violencia escolar

A manera de esbozo y para desentrañar el concepto es necesario por comenzar haciéndolo desde su etimología, y con ello se intenta mostrar sus orígenes y sus significados así como las acciones en las que se ve encaminada.

 Violencia proviene *vis* fuerza y *latus*, participio pasado del verbo *ferus*, llevar o transportar. Es decir, significa “llevar a la fuerza algo o alguien”.

La definición anterior muestra por principio que el término por sí mismo designa actividades donde la mayor parte de las veces se atenta contra la integridad física de los mismos seres humanos por medio de la coerción y la coacción, esto en un breve sentido refleja las acciones que las personas y los grupos sociales pueden generar en sus posturas de pensamientos, sus ideas de acción y visionares de relación en cuanto a sus semejantes.

Partiendo desde un aspecto fundamental existe una gama de definiciones acerca de su significado, todas o la gran mayoría de ellas se encuentran atiborradas en contra de la misma, hablando siempre desde sus efectos intentando con ansiedad inevitable resolver aquello que se le ha llamado un “problema” que aqueja a la sociedad en su conjunto y donde la mayoría llega a sufrir sin excepción las consecuencias de las distintas formas de la violencia, generando con ello un ciclo interminable de terror permanente; haciendo un recorrido histórico se muestra que este concepto ha estado presente y se ha vuelto una realidad, misma que han coadyuvado generalmente al desarrollo de diversos países y a la elevación de jerarquías por parte de las sociedades mismas, por ello al ser considerado un problema, las resoluciones mismas se han basado en solucionar o buscar fines en conjunto para erradicar las consecuencias de las mismas ya que esta violencia por lo regular tiende a elevarse y con ello siempre existe el riesgo de que pueda extenderse a diferentes culturas en diversos países, cosa que hasta el momento ha sido terreno fértil y que tiende a sumar pensamientos encaminados a la violencia como único factor de relaciones interpersonales.

Existen cuestiones de por medio y éstas consisten en analizar a la violencia en los distintos sucesos y etapas de la vida en los seres humanos y esto es porque “la humanidad

tiene como tatuaje certero la violencia (Krishnamurti, 2009, p. 67) como única forma de liberación, de conquista, de poder”, esto denota analizar a la misma desde ópticas no contrapuestas pero cada una en paralelo trabajando con ciertos fines, por eso en el presente la violencia no se puede aceptar como un medio de sobrevivencia, pues cuando existen justificaciones en nombre de la dignidad y la equidad de ciertos ideales con la utilización de la violencia por lo regular se tiende a dañar, a segregar y reducir la otredad y esto es un indicador de desigualdad social y xenofobia.

Esta violencia ha transcurrido a lo largo de la historia de la humanidad, con altibajos, ha dado volteretas y se ha percibido con distintos tintes, camuflajes diversos, ha pasado y dejado huella desde lo físico hasta imprimirse con gran vehemencia en lo emocional. Ha formado y ha sido estructura fundamental en la cultura humana global, se ha vuelto forma o estilo de vida en muchos sujetos, también ha pasado a ser una manera de cultura y forma de vida dentro de la sociedad misma la cual ha sido compartida y repartida como una forma de pensamiento y comportamiento partiendo y siguiendo trazos ideológicos mediados por este término.

La violencia ha logrado acaparar y adentrarse en diversos sectores de la sociedad tales como las diversas instituciones gubernamentales, las diversas culturas, los sectores de la familia, los medios de comunicación, los ejes políticos y por ende como un factor con demasiada vulnerabilidad la educación. Esta se ha vuelto una forma de interacción haciéndose realidad y para ello ha partido desde el lenguaje como medio eficaz, un ejemplo claro en las conversaciones pueden ser los dichos cotidianos o los refranes populares donde se deja claro que existen ideas que circundan en torno a la misma, ejemplos como “es mejor dar dos golpes a recibir uno”, “para obtener paz es necesario ejercer la violencia”, todo esto en conjunto dan lugar a una nueva concepción de la realidad, mismas que van en un continuo cíclico, que va de-construyéndose constantemente, que va tomando nuevos rumbos y fuerzas cada vez mayores; todo ello muestra que realmente existe un ambiente bélico en la realidad donde “las guerras ya no se hacen en nombre del soberano al que hay que defender: se hacen en nombre de la existencia de todos; se educa a poblaciones enteras

para que se maten mutuamente en nombre de la necesidad que tienen de vivir” (Foucault, 1977, p. 165).

En síntesis e intentando paliar un poco el inmenso panorama, este breve recorrido nos muestra como el ser humano en sus distintas dinámicas de interacción se ha visto envuelto por la misma violencia, tomando como parte distintas facetas, viviéndola y expresándola de distintas maneras a través de los tiempos, una forma de avasallamiento donde lo que se busca es el dominio teñido con la finalidad siempre de dañar o dominar a un semejante, una forma de malformación de poder y autoridad. Puede convertirse en la causa de todo y de cualquier cosa, manejado con discursos y con palabras obligadas y requeridas para ver y comprender una realidad en constantes modificaciones.

Por ello es importante cuestionarse y cuestionar a la misma violencia, como un aparato que está presente en la realidad y que es difícil por tanto evadirla o tomarle otro sentido ya que hacerlo de esta manera es rehuir de fenómenos surgidos de la subjetividad y del pensamiento humano en una construcción de intercambios sociales.

En sus inicios la escuela tuvo como fundamento la formación de ciudadanía por ello parte fundamental eran las relaciones entre los alumnos/as como parte esencial del apto desenvolvimiento de las capacidades humanas, por cierto tiempo se pensó que la violencia eran actos inherentes de adaptación e inserción al ambiente de la comunidad cultural en la escuela, ahora bien, ¿cómo es que la violencia comenzó a ser un problema?, esto se debe en gran parte a que los sujetos habitantes de las comunidad educativa no solamente tenían el aprendizaje de la institución sino que frecuentemente los mismo alumnos/as se han visto expuestos a esos aprendizajes informales que recobran un gran peso en la formación de las personalidades y los pensamientos de acción, tales como la influencia de diversos contextos, la relación con grupos de amigos que habitan en los barrios y que frecuentan a otros y así en una cadena interminable, también como el origen de las familias y las múltiples realidades y formaciones que de ahí se desprenden, así como un factor fundamental que tienen los medios de comunicación tales como la televisión, el radio, los periódicos y el internet y todo ello de manera nutrida con aspectos de vivencia económica,

política y cultural que por lo regular han estado teñidos de violencia; esta violencia ha atravesado los muros de la escuela y se adueñó de los espacios simbólicos, de las conversaciones y los intercambios entre personas.

Esto orilló a un desequilibrio de fuerzas y no todas las personas concebían el mismo punto de relación, así comenzó a afectar a las estructuras de las instituciones, a los actores que interactúan consciente e inconscientemente y con ello la función de la educación como formadora de ciudadanía que convive pacíficamente, que comparte e intercambia modelos de aprendizaje basados en la libre convivencia y la cooperación se han visto fuertemente cuestionados, así la educación adoptó el término violencia como un problema social.

2.8 Violencia escolar como daño social.

En un sentido tautológico la violencia es el resultante de un acto verdaderamente humano, que avasalla y que impide la relación y la convivencia social, ha vencido el parapeto del tejido social en diversas culturas, la forma de relación constante y de numerosos intercambios simbólicos ha zanjado en causar daño, por ello ha tenido una definición por distintas instituciones que han conjuntado esfuerzos para erradicarla al luchar contra una “realidad aquejante” se le han dado una definición que demuestre la naturaleza de una irracionalización humana.

La OCDE (2004) la ha definido de la siguiente manera donde la violencia se refiere típicamente a “un ejercicio de poder injusto o abusivo, particularmente cuando es repetido y sistemático”.

De igual manera, Galtung (en Valenzuela, 2009, p. 17) considera que hablar de violencia son actitudes que se ejercen en contra de las necesidades básicas de supervivencia, bienestar, libertad e identidad, es decir que la violencia son actos que por lo regular tienen una intención que es un daño o una forma de atenta contra la integridad de la persona ya sea física, psicológica, sexual y moral en cualquier persona, actos que por lo general no tienen una oportuna atención y que se reflejan en una falta de atención con calidad y oportunidad en la vida de las personas o víctimas de la misma.

Cuando la violencia aparece en los planos de toda sociedad, las distintas estructuras que la componen se ven amenazadas por lo mismo es necesario encauzar temas preventivos para así crear conciencia de los grandes vicios o consecuencias que puede desencadenar.

De muchos y de distintos modos ésta ha sido resguardada y también enganchada pensándose en varios lapsos de tiempo como algo común o extraño en la humanidad, cuando ha hecho presencia siempre ha sido considerada un alarma que tiende a dañar lo más vulnerable de todo sujeto: la convivencia. En un tono tajante “*la violencia es hecha visible y por tanto luego repudiada*” (Lipovetzki, 1986 citado en García, 2005, p. 177). La violencia escolar no escapa de estas concepciones, la propia sociedad la ha ubicado en el límite de lo social el que se violenta de hecho es reconocido como anti-social, así, esta violencia aparece irremediamente tachada de sinsentido, de incomprensión. Por ello resulta importante e imprescindible, según García (2005, p. 165) preguntarse por el sentido de la violencia, “preguntarse ciertamente por el lugar en que apunta su dirección, preguntarse por la intencionalidad del acto”. Interrogar a la violencia es darle justamente ese lugar. Hacerla coherente dentro de cierto espacio, encauzarla hacia algún pretendido destino, limitarla quizás.

2.9 Violencia como educación

Desde esta perspectiva y con mayor afinidad dentro del campo educativo se puede apreciar que la violencia en tiempos presentes es una forma de trato que puede aceptarse como algo “común” dentro de la vida académica, algo que va más allá de una promoción y que la misma se perpetúa con intenciones de constante incremento aceptando con dignidad que “al interior de cada escuela hay más violencia” (Prieto García, 2005, p. 1006). En cierta medida se hace referencia que la violencia como tema central no ha sido un origen dentro de la educación, es una construcción social, y la misma se ve fomentada al interior como al exterior de la institución escolar. No existe un rubro estandarizado para catalogar a la violencia, en ella confluyen diversas redes, múltiples factores que intervienen en un ejercicio para hacerla consciente y necesaria. A continuación se muestran las circunstancias que le dan sentido y esencia a la violencia.

Gómez (2005) en tanto, postula que uno de los objetivos centrales de la educación establece como principio, entre otros, el fomento de valores como la tolerancia, el respeto, el rechazo a la discriminación, y desde luego, la formación de individuos que sepan resolver sus diferencias privilegiando el diálogo y la tolerancia, en abierto rechazo a actitudes violentas, sin embargo también se fomentan otro tipo de valores. Muchas de estas actitudes que se registran hoy en el país, en el planteamiento mismo del autor son, producto de poco éxito de la educación para remediar la violencia desde sus raíces.

Existe un moldeamiento y refinamiento basado en transmitir los medios necesarios para la convivencia y desarrollo integro de los jóvenes es la escuela, en el imaginario social se confía que funciona como una extensión del hogar en muchos sentidos, pues contribuye a moldear las emociones de los niños, al tiempo que refuerza normas éticas y valores fundamentales para la convivencia civil. Además de ello, es una institución que se encarga de satisfacer aspectos que tienen que ver con dos ámbitos importantes del desarrollo humano: “la creación de formas de interacción social (que ya están determinadas por el carácter del niño y por la educación recibida en los primeros años en casa) y la adquisición de conocimientos” (Cobo y Tello, 2008, p. 133).

La cuestión se encuentra planteada en la misma educación, en sus instituciones, si el país se adentra en abismos negativos y pugnas económicas, políticas y sociales la educación es el factor más vulnerable donde se ven reflejadas los desagradados de los grupos y donde recaen con mayor pesos sus consecuencias ya que también se ha visto expuesta a múltiples intereses los cuales son ajenos a sus propósitos iniciales, se han diseñado planes para hacer una educación que constantemente se vea en contradicción y estos factores han dado origen a una nueva forma de sujetos y un re-diseño del conocimiento, donde esta acarrea constantemente actos de violencia, misma que ha sido simplificada y ha tenido repercusiones en el sistema mismo del conocimiento y la relación entre alumnos/as, por ello ya no es tanto la prevalencia del fenómeno o sus factores determinantes lo cual ya está medianamente respondido a nivel mundial con una extensa bibliografía, sino más bien, “cómo entender la violencia desde aquellos que la actúan y la viven, y cuál es el sentido que le otorgan a esta” (García, 2005, p. 166).

El paso del tiempo puede ser la prueba más factible ante tales eventos, y puede aceptarse la postura de que la educación es un avance medular en la sociedad, el más claro ejemplo yace en los continuos avances tecnológicos y en ver cómo la vida se torna más cómoda para todo ser humano, cómo se aligera en la transformación incesante de la naturaleza, un confort admirable que los resultados de la educación demuestra; existen aspectos dignos de cuestionar y criticar y con ello poner los puntos sobre las íes y pensar que la educación tiene aciertos y grandes aspectos que han sido desviados por intereses, por prioridades, económicas y políticas con posturas que tienen por lo regular costes estratosféricos.

Un desaliento recorre a la humanidad; en la filosofía de Henry Giroux, la educación ha modificado sus fines, y en ellos se ha estancado la función esencial de educar, de proporcionar la posibilidad del desarrollo como sujetos sociales con competencias de interacción, cooperativismo y fomentar la participación ciudadana y una toma de conciencia de todo ser para valorar a sus semejantes, para el autor mismo es un olvido que se va perdiendo en un continuo, que se va dejando a un lado y las miras se posan sobre un capitalismo rivalizante y descarnado que orillan al sujeto a rivalizar entre sus similares, lo cual engendra codicia, competitividad, agresión y violencia.

De tal manera se reproducen así rasgos y modelos culturales anclados en el negocio, el consumismo y la adquisición de poder y valor en la jerarquía humana, el ser humano en esta posición se enfrasca y se posiciona para dominar, subyugar y controlar al mismo ser humano. No es, por tanto la escuela, un espacio de adaptación ni de producción social y cultural. Eso es violencia en Giroux, para él la educación no ha prestado su interés a ello, dicho de otra forma lo ha sublimado, lo ha callado, simulándolo la mayor parte de las veces; mientras la desigualdad y las injusticias crecen constantemente, y el sector educativo es ciego ante una realidad paralizante. Si la sociedad es violenta es de aceptar que la cultura de la enseñanza formal tiene una estructura semejante, es mostrar que existe un fallo en la educación y abrir un escollo a que la educación fue creada con un acento particular donde la violencia como mecanismo de defensa en la cultura posmoderna: basada en la economía del ser.

Es un riesgo doble que se corre al decir que existe tanta violencia en los centros escolares como lo hay en toda escala social, y el riesgo es doble porque en ella se le descalifica y se reflexiona en creer que tiene un grave problema por erradicar. Ello muestra que en la educación y en las aulas la violencia es un trato común y constante entre alumnos como maestros, y que su visibilización no causa denonadación, se acepta como algo *normal*, que se promueve y se perpetúa, en palabras de Furlan (2003) se expresa que la violencia en la agenda de investigación educativa nacional simplemente no existe de forma concienzuda.

Si en un aspecto trascendental se olvida en pensar que en la escuela se ha dado un espacio amplio para saber que hay muy poco interés como espacio de formación humana. La educación ejerce violencia en la formación de los alumnos, empleando continuamente una forma sensata de violencia, la violencia simbólica de Bourdieu (1987) que trata de utilizar todo el poder que logra imponer significaciones y hacerlas legítimas, disimulando las relaciones de fuerza que se funda su propia fuerza. En todo acto donde la violencia aparece, tiene como correlato un discurso encargado de justificar su uso; una suerte de argumento regulador de la anormalidad que se presenta.

Los patrones de la violencia:

Los patrones de conducta “propios” de *hombres y mujeres bien*: Es el cargo de dirección que ha tomado la educación y las escuelas que imparten el “conocimiento”, “civismo” de los alumnos (as) que forma vinculándose con inculcar y transmitir marcos valorativos y normativos de conducta individual, en su transmisión, deber y obligación *per se* fundó los ideales en la disciplina como fundamento capaz de formar ciudadanos de conciencia social, para el bien común. Gómez Nashiki (2005, p. 703) lo detalla en sentido atroz en los diálogos y pensamientos colectivos que los directivos (y los encargados de impartir el saber) de la educación en conjunto con los padres de familia reunieron para la buena formación de los educandos, ideales que han formado pensamientos y tipos de cultura:

 Una buena vara, forma un buen alumno.

 La letra con sangre entra.

-  Maestro: aquí le traigo a mi hijo y se lo dejo con todo y nalgas.
-  Un buen golpe de niño, evita un delincuente de grande.
-  Si no le hace caso (el alumno) pues dele para que se eduque.

Se aterroriza de esta forma y se piensa como una anticonducta ver a los menores de edad en la educación ser violentos y constantemente los “castigos” son un orden para disciplinar a los alumnos “problema”, como buen modo para reprender actos desagradables; muchas de las veces la violencia física ha sido aceptada, en la travesía de la historia los golpes duelen y marcan, ahora la función fue educar para formar en espíritu seres *perfectos*, admirables: “La educación es un máquina pedagógica... concebida en la escuela militar: educar cuerpos vigorosos, imperativo de salud; obtener oficiales competentes, imperativo de calidad; formar militares obedientes, imperativo político; prevenir el libertinaje y la homosexualidad, imperativo de moralidad...” (Foucault, 1976, p. 177).

La ejemplificación tiene una base en mostrar que la violencia es colateral, que proviene no a sequedad sólo por el alumnado sino que hay una participación indirecta de otros actores donde los directivos están inmiscuidos, lo docentes fomentan siempre desde el deber ser y tanto alumnos/as como maestros han aprendido a “vivir con niveles de violencia privada, delincuencia, acoso, maltrato de diferentes formas, sutiles y cotidianas, pero no por ellos menos importantes” (Gómez, 2005, p. 704).

La forma de educar ha sido gestada en sus diversas facetas con el pensamiento y la perspectiva de producir ciudadanos *perfectos* que puedan mostrar un gran dote de cualidades, para todo este bulto la educación conjuntó estrategias y diseños de control, de espionaje, coacción-coerción y de imposición para poder con todo este prototipo vigilar y normalizar la actitud, la conducta y el pensamiento de crear la política de una sociedad perfecta y la escuela como Foucault lo señala es un laboratorio con una jaula cruel y sabia que sabe mantener el dominio, orden semejante a un reformatorio, que con el castigo y las descalificaciones los sujetos aprendan un pensamiento dicotómico, maniqueista: lo correcto e incorrecto, lo bueno y lo malo, lo aceptable e inaceptable, sin una oportunidad

mínima de cuestionar los actos de enseñanza. Esta violencia es ejercida por las autoridades escolares y aprendidas por los integrantes de la comunidad estudiantil.

La intención no es denigrar a la educación ni rebajarla en una situación paupérrima y con un trasfondo maligno procedimental de enseñanza. Mostrar es la intención de que la educación también guarda tras sus muros ideales de violencia que originan pensamientos y actitudes en los alumnos tanto en los hombres como en las mujeres. Haciendo un epígrafe a Jean-Marie Domenach es preciso y muy importante decir que “condenar la violencia es absurdo o hipócrita, hacer un elogio de la violencia resulta criminal”.

2.10 Capitalismo, violencia y educación.

El fin de la educación trae consigo una gran incógnita, ha sido una cuestión que recorre la esencia del espectro humano a través de la historia misma, su intención bien vale la pena en decir que la humanidad se ha basado en cambiar las formas de ver la vida, el hombre en sociedad se ha dado a la tarea de reinventarse a sí mismo al igual que todo por cuanto ha creado, esto se ha postulado como parte misma de la evolución humana, un continuo avanzar, un mirar hacia atrás en constancia tratando de mejorar, de renovar lo hecho, lo diseñado, el arquetipo de la humanidad es un diseño en constante modificación.

El hombre en los pensamientos de Foucault, Bourdieu y Giroux no ha puesto énfasis en la transformación de la raza humana, ha creado la quimera de cambiar al hombre siempre con miras hacia un mejor futuro. La aspiración corriente y constante ha sido querer cambiar al sujeto para otorgarle los medios que le den sustento y así poder sobrellevarle la vida, aligerándola. Lo único que ha causado una verdadera transformación, siguiendo esta corriente, ha sido la globalización, ese romper fronteras y volver la humanidad en un todo común vino a violar las diferencias entre culturas, el respeto a las formas de ver la vida; con el inicio de esta afamada globalización se vino a cosificar y materializar la existencia humana, se creó la nueva religión del consumismo, el ser humano quedo enfrascado en un simple instrumento fabril, esa es la transformación que ha ufanado al ser humano “el ser más que los demás”, en competir uno contra otro, en crear rivalidad entre los mismos seres

humanos en lugar de crear comunión de emociones, de ideas; la globalización ha venido a poner fronteras y a distanciar puntos de vista, vino a crear las diferencias entre países, estas diferencias están marcadas principalmente por factores económicos (riqueza y pobreza), vino a discriminar costumbres, a imponer pensamientos, actitudes formas y estilos de vida inevitables, necesario para sobrevivir, la violencia se puede ubicar en estos rubros indiscutiblemente.

Toda esa bocanada ha repercutido, las riendas de educar han sido moldeadas en base de estos términos, las argucias realizadas han sido el reflejo en donde la educación ha sido menester de los ideales puestos en ella; la educación es un reflejo del Estado y las necesidades que de él emergen, la actualidad ha sido diseñada para seguir en corriente los ideales del mercado, de la economía que marca el rumbo de una gran parte de las naciones, de las sociedades, es inevitable intentar evadir la globalización dentro de la educación y la capitalización de la misma, un lastre fortifica y construye a la educación mercantilizada la violencia debería entenderse más bien como el síntoma a través del cual se expresa la dificultad para “comprender la complejidad del cambio Ontológico” (Juárez, 2008, p. 4).

Es digno de centrar un análisis sobre la globalización dentro del ámbito educativo y las repercusiones tanto positivas como negativas que surgen de ella. Un aspecto favorable de la educación globalizada es que hay un desarrollo tecnológico, como requisito necesario para lograr objetivos de alcanzar una competitividad amplia en el mercado mundial; la preparación implementada en los lares de la educación ordena que la preparación de todos los educandos sea en base de efectividad, en la rapidez de los cambios y la inmediatez de los tiempos y la infinita secuencia de las necesidades materiales de cada sujeto en una nación, convirtiendo a las personas en mercado. La educación en esta postura promueve reiteradamente fines factoriales:

-  Educar para homogeneizar una sociedad.
-  Crear una sociedad disciplinaria: controlar.
-  Considerar una forma de ciudadanía ofrecida a los jóvenes: consumismo.

 Competitividad y rentabilidad a que deben arribar las instituciones de educación superior en la lógica de mercado.

Esta contrapuesta al ideal de una educación “liberadora” ha sido sustituida por una formación “empresarial”. Se ha abandonado el pensamiento generador de la educación que es formar seres humanos, reflexivos, críticos, analíticos, en pos de la libertad. Actualmente, en una sociedad donde la necesidad es manejar el consumo y la producción, “se hace muy difícil encontrar el valor y la verdad en la educación” (Juárez, 2008, p. 4) tan vertiginosamente el rumbo, las percepciones y el ideal de la educación se han ido modificando rápidamente debido a las necesidades económicas políticas y sociales. Ello trae consigo consecuencias lacerantes en la educación, esto origina y promueve una contradicción en las instituciones, en toda realidad social.

Hay una demostración que radica como motor de una vislumbre contradictoria claro de las prácticas discursivas, un vacío educativo que promueve incomprensión y pérdida en la ubicación escolar en la formación del capital humano. Hay rasgos que clarifican a la globalización como un alto representante en desigualdad y acaparamiento de sacrificio educativo para circunscribirse a un tipo paralelo de formación humana:

 Educación individualizada.

 La educación es un campo de saber que tendencialmente ha sido despojada de su horizonte crítico y formativo bajo el impacto de la globalización neoliberal y la lógica de mercantilización. “Desde este punto (el aprendizaje) se concibe como un instrumento de poder, control y dominio”. (Giroux, citado en Herrera y cols., 2005, p. 71).

 Las naciones de América Latina y el Caribe deben de hacer que sus estudiantes participen en pruebas internacionales para comparar la calidad de sus escuelas con la de otros países. Este es el lugar que ocupa la educación en el desarrollo tecnológico, el requisito indispensable para lograr el objetivo de alcanzar una mayor competitividad en el mercado mundial.

 En la escuela se sigue atrapada en aquella vieja idea de educar al soberano, mientras que las prácticas sociales son otras y tan distintas, que los conceptos de la modernidad, con los que la escuela se mantenía, pierden actualidad, sentido y ajuste...no hay igualdad y no parece tampoco haber fraternidad.

El origen de la violencia institucional no es monocausal, hay factores diversos que la sustentan, le dan continuidad al mostrar los aspectos económicos como fuentes que la originan, es porque la educación posee un *vacío de sentido*, donde el quehacer sin finalidad genera frustración y con ello enojo, violencia. Una explicación surge al pensar que la globalización es un descarte de pensamientos para poder asumirse como único exponencial en la vida y en la formación de todas las personas dentro del patrimonio de la humanidad: la cultura, insertando pensamientos, ideas, proyectos, planes y programas de estudio que logren adecuarse a sus necesidades y a sus deseos, es decir favorecer en todos (as) el pensamiento universal del materialismo económico, como factor fundamental de convivencia e interacción social y cultural.

Tal vez entonces pueda pensarse en términos educativos, la dificultad para entender las demandas actuales de una sociedad individualizante, para recién entonces poder pensar en las características - tanto del fracaso como del éxito escolar- en un campo social claramente fragmentado, la identidad de la educación se ve transversalizada en el cauce de su historia, el considerar un pensar hacer de educar o formar sujetos varía en la temporalidad y los distintos sucesos que aparezcan en determinados momentos.

Aquello llamado violencia escolar puede interpretarse como una suma de aprendizajes de distintos contextos sociales y múltiples factores aplicados a la educación, intervenciones múltiples lo originan, con acento profundo nada posee un estatismo, ni la violencia ni el Bullying, pueden evolucionar o por lo contrario desaparecer, lo que queda bastante claro es que reflejarán resultados contundentes en la construcción social del aprendizaje, pues en raíz son estructuras con lógicas internas de acción, pensamiento y sentimiento, que dirigen la conducta, interpretan la experiencia y proveen los únicos materiales de que disponen los individuos y los grupos para dar sentido a su vida.

Haciendo una conjetura de la participación obligada que el capitalismo y la globalización ejercen en la educación puede vislumbrarse el pensamiento de que la violencia es imposible negarla o erradicarla, pero que en una cultura y un contexto que olvida el principio canónico de la educación del “Ser” y se aventura en el “tener” para darle validez al sujeto y éxito como forma de vida entonces puede ocasionar contradicciones y arbitrariedades en el pensamiento humano. Por lo tanto, la realidad muestra los resultados del “mercadeo” humano en el conocimiento y las generaciones futuras que la educación tenga como legado para la humanidad. De hecho, tal como mencionó el sociólogo alemán Marx Weber, y es crucial resaltarlo: nadie en el futuro sabe quién habitará esta envoltura vacía, nadie sabe si al cabo de este prodigioso desarrollo surgirán nuevos profetas o renacerán con fuerza antiguos ideales y creencias o si, más bien, no se perpetuará la petrificación mecanizada, orlada de una especie agarrotada petulancia.

En consonancia con el pensamiento weberiano, este parece invitar a la reflexión de la evolución humana en sociedad, quizás una evolución marcada y delineada con ideales muy optimistas y en contraparte una duda o un asombro a esa incertidumbre, parece indicar que el peso del hombre en la tierra tiene grandes bondades al igual que inmensas consecuencias.

2.11 Los medios de comunicación (televisión) y la violencia: aportes y consecuencias en la educación.

Los medios masivos de comunicación (tales como t.v. radio, internet etc.) son medios que poseen gran injerencia en el plano educativo, uno de ellos e ineludible en este plano teórico es la “televisión” como medio de transmisión cognitiva y como referente inmediato de contacto con el mundo cotidiano, es un medio que transporta a todo ser humano a una forma de transmisión de la cultura, es por ello que hablar de violencia tiene que ver forzosamente con este aspecto ya que forma parte elemental en la comprensión del mundo social y sus condiciones o fenómenos culturales que se presentan como forma de pensamiento, acción, comunicación.

Revisando una fuente estadística tal como lo es el INEGI y el censo de población y vivienda aplicado en 2010, se puede constatar que los bienes materiales que más dispone la población en general es la televisión con un 92.6% de uso entre los mexicanos seguido por la radio con un 79.5%, el uso del celular cuenta con un 44.2% mientras que al final el internet tiene un uso en la población del 21.3%, en últimas fechas el auge del internet se ha convertido en una necesidad de primer mano su uso ha sido y se ha desarrollado considerablemente, tanto que en una población urbana este medio de comunicación es un factor vital y elemental de contacto entre seres humanos, tanto es así que un sondeo realizado por una cadena llamada “Elogia Encuestas” a 1437 personas considera que el uso del internet va en aumento y que el 92% de estos entrevistados señala al internet como el medio más eficaz e indispensable seguido por el celular con un 81%, la televisión con un 60%, la radio con un 32%, los periódicos con un 30% y finalmente las revistas con un 19%, el matiz con esta encuestadora es que centra sus intereses como medios más indispensables no como medios de “influencia” social esta encuesta al parecer se hizo en un medio totalmente urbano mientras tanto INEGI muestra las estadísticas totales de la población, es por eso que se considera que el televisor es el medio de más uso en la población nacional.

En el mismo rubro, hablar de violencia escolar implica traer el tema de la televisión como medio necesario de producción y comprensión de la realidad social, además de que la televisión se ha constituido como una herramienta necesaria para la conformación del pensamiento de la mayor parte del alumnado, así como una forma de aprendizaje informal en la mayor parte de la mentalidad humana, es por eso que presentar y hablar sobre violencia es darle un lugar importante en la educación para comprender la realidad que no es dada sino que se elabora partiendo de distintos procesos, la televisión por ende conforma parte sustancia de ellos.

Modernidad, evolución, la extrapolación del *homo sapiens* al *homo videns* ¿*insipens*? Tal como lo sentencia Sartori (1997), el ser humano ha sido actor principal de los constantes progresos y regresiones, en este caso la aparición de la imagen como elemento vital de conocimiento, cultura y aprendizaje ha venido a considerar la apertura de un nuevo suceso histórico: la cultura audiovisual.

El ser humano se compone de relaciones de socialización primaria y secundaria, la primera suele ser la familia como contexto inmediato, la segunda parte es la escuela, y como último factor de la modernidad se tiene a la televisión como medio de comunicación, cada lectura, son perspectivas que no tienen que ser fragmentadas, todo tiene una ilación; los procesos de interacción entre sociedad es algo complejo e interesante, ello arroja a esto: tratar de analizar y observar desde donde se hacen las cosas, y porqué se hacen, no basta con ver y saber que se aprende dentro de una institución escolar hay que ver y saber que fuera de ella también se generan formas distintas de comprensión de la realidad y esa educación informal es lo que más le llama la atención a los hombres y mujeres, partir del análisis de la televisión como una construcción del conocimiento, un acarreador del pensamiento humano sincrónico es aducir que la televisión más que un artículo indispensable, se ha vuelto una herramienta fundamental dentro de amplios sectores de la sociedad, comenzando por la familia y concurrida por la convivencia social, instrumento de utilidad para generar una nueva faceta del pensamiento y conocimiento:

“La televisión no sólo es un instrumento de comunicación, es también, a la vez paideia, un instrumento <antropogénico>, un médium que genera un nuevo anthropos, un nuevo tipo de ser humano” (Sartori, 1997, p. 40)

Como cultura emergente el pensamiento “tele-dirigido” construye nuevos seres humanos, que se forman partiendo de lo visual, los medios de comunicación especialmente la televisión, se han convertido en un contexto educativo informal de enorme importancia en el desarrollo y el aprendizaje de los niños, niñas y adolescentes (Defensor del Pueblo, 1999, p. 30). La estructura de pensamiento que se genera con esta modalidad de conocimiento posiciona a todo sujeto a percibir pensamientos, concepciones e imitaciones de una realidad transmitida por medio de un lente, que transporta a todo espectador a nuevas capacidades simbólicas. El tratado elemental no es hacer un acto de vanaglorización sobre la televisión y sus dotes de formación humana, los grandes procesos de desarrollo tecnológico, comunicación y conocimiento instantáneo a través de la pantalla.

En el ámbito de lo académico la televisión ha traspasado fronteras para inscribirse en un nuevo proceso de conocimiento, ¿Cuáles son sus aportaciones o efectos?, en una sociedad sujeta a olas de apariciones tecnológicas intempestivas ¿en qué lugar se posiciona la televisión para formar a las personas que sintonizan la televisión y desde qué óptica? La televisión es indudablemente una influencia dentro de los valores en los jóvenes, la misma se ha convertido en una herramienta necesaria y cotidiana y por tanto no puede ser suprimida. En todo el potencial que este medio de comunicación posee al aprendizaje debe adicionarle un aspecto como la televisión que si es llevada de forma coherente y responsable dentro del ámbito educativo puede ser un *aliado potencial*. “El sector educativo es (o debe ser) uno de los principales beneficiados por la nuevas tecnologías, entre otras, gracias a las mejoras en el manejo de la información” (Sánchez y Benito, 2008, p. 247).

Desde una parte positiva, puede acompañar en el aprendizaje de todo escolar si existe un acompañamiento entre lo que se aprende de las lecturas y se ve mediante el televisor, Sartori (1997) documenta que “el hombre que ve la cultura escrita y la cultura audiovisual, dan lugar a una síntesis armoniosa” (Sartori, 1997, p. 54) porque la imagen debe contener una explicación detallada de los contenidos que en ella hay y eso debe hacerse siempre por todos los actores que participan en diversas interacciones con todo hombre o mujer en la educación desde los padres de familia y los maestros. Eso es una buena dosis de aprendizaje que infunda en todo alumno/a capacidades de análisis, de abstracción y la capacidad de entendimiento. Esto puede prescribirse como una herramienta elemental del aprendizaje de todo adolescente, su impacto señala de esta manera que el televisor es un portador activo del aprendizaje.

Pensar en la televisión de carácter lúdico es crear la posibilidad dentro de una manera activa y dinámica en la corriente de Ruiz, Vázquez (2008, p. 423-426)

 La televisión puede desarrollar competencias en los alumnos/as por ser un periodo clave en el afianzamiento de las operaciones formales y la capacidad para el desarrollo autónomo y enjuiciamiento crítico.

 Mediante la televisión se puede fomentar además de la escuela, en el entorno familiar el análisis y la discusión guiada sobre los contenidos que ofrece la programación de la televisión.

 Existen formas de aprender a utilizar la televisión:

1) Evitar los consumos compulsivos y fomentar los planificados, 2) siempre hay alternativas a la televisión, no siempre es fundamental, 3) aprender a utilizar la televisión no es consumir todo lo que se ofrece en ella, 4) nunca se debe convertir a la televisión como motivo por el que obrar ni hacerla un objeto de deseo, 5) no hay que creer que la televisión es un medio informativo, porque no lo es, es un instrumento de entretenimiento.

La televisión entonces es un aliado si realmente existe una capacitación, una actualización y un compromiso férreo en proponer estrategias y conocimientos enfocados a elevar una capacidad racional y de conciencia de todo alumno/a en formación académica y social, ¿se está realmente preparado en la educación?, ¿la realidad es una muestra contrastante? ¿Por qué se refleja que dentro de la escuela y fuera de ella la violencia persiste y aumenta sorprendentemente?, ¿Qué sucede con el trabajo que todo docente debe otorgar en los alumnos? Parece ser que la humanidad dentro de cada cultura tiene cada vez menos deseo por fomentar un pensamiento cooperativo, participativo, racional y en busca de la democracia y la equidad entre los pueblos, las naciones, donde la comunicación se traduzca en la empatía y la convivencia. Estas son las cuestiones que pululan ya que la televisión ha dejado de ser un medio de formación humana mediante la crítica y el cuestionamiento de lo que se proyecta en ella y ha pasado a ser un instrumento de información y entretenimiento.

Por todo ello, cada vez existe más violencia y menos participación social, ello es la muestra de que el televisor ha troquelado el pensamiento; la televisión está empobreciendo, instrumentalizando la capacidad de entender entre lo que se ve mediante la caja de imágenes que proyecta la realidad, que simplemente la refleja. Ello conduce a una crisis presente y constante en las relaciones humanas. Tiene una causa y un efecto contraproducente, quizás el televisor en su creación fue diseñado para evolucionar el

pensamiento humano, a través del tiempo ha mostrado una cara distante, opaca de lo que se esperaba de ella. Las consecuencias que han trabado en sí se extienden por intereses particularistas y ambiciones económicas en relación con el modelo económico, repercutiendo a gran escala en la población.

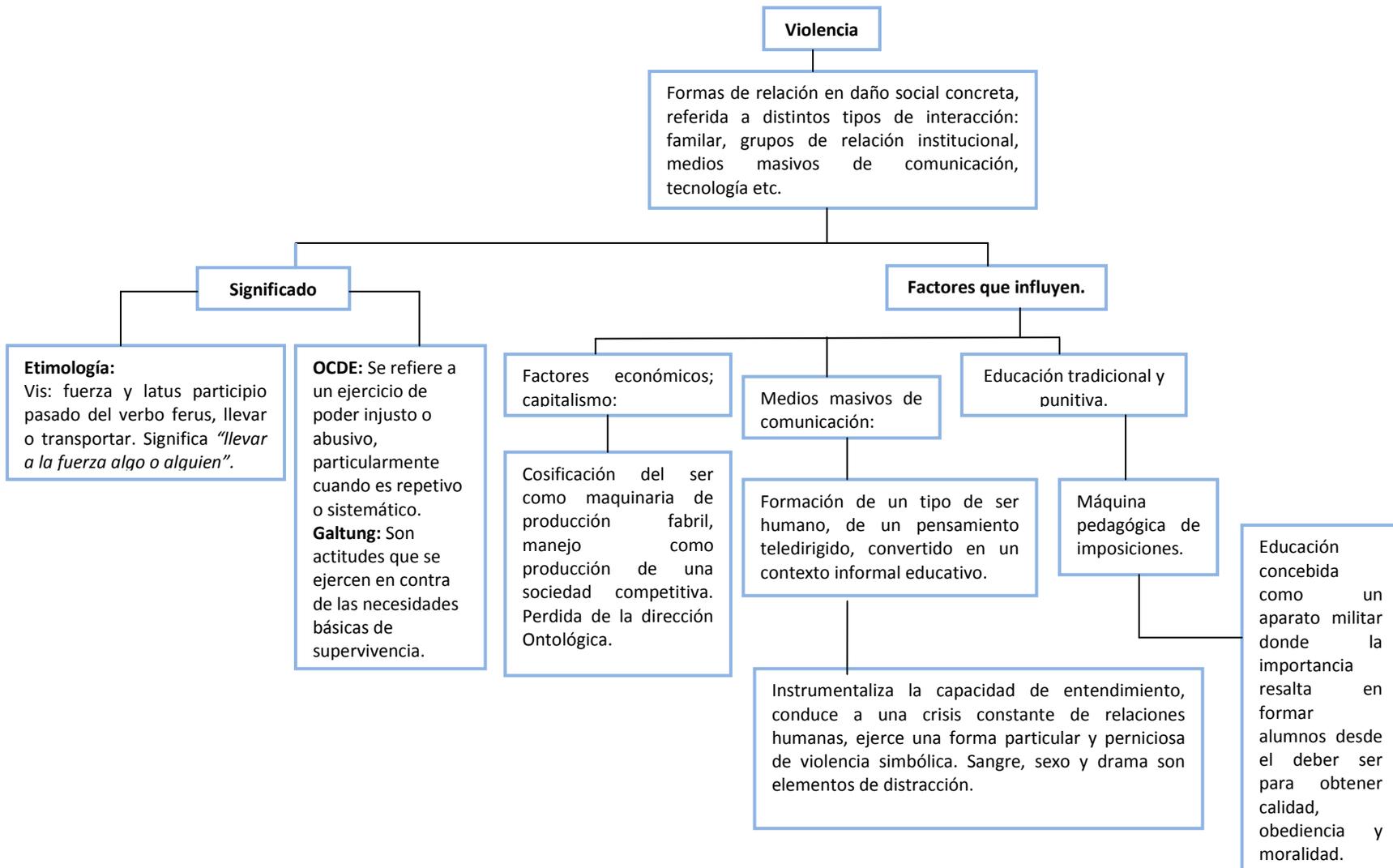
Vista así ha dejado de acaparar los reflectores como un medio de educación y ha pasado a ser un artefacto necesario de relajación, entretenimiento y ocio produciendo así un perjuicio: el empobrecimiento de la capacidad de entender de todo lo que transmite. Existen tantas imágenes que produce que lo único que se fomenta es el consumismo, se transmiten programas donde la televisión ejerce una forma particular y perniciosa de violencia simbólica. La sangre, el sexo, el amor y el drama siempre se han vendido bien; los sucesos son también elementos de distracción. La televisión produce una forma de pensamiento estandarizado, basada en la moda, en la inmediatez de pensamientos que por lo regular tienen fecha de caducidad instantánea, el pensar se vuelve efímero sin consistencia de evocar la lógica del tiempo y los sucesos vividos.

A toda persona siempre se le ha parado frente al televisor sin antes cuestionarlo, se deja ver a los niños la televisión indiscriminadamente como un medio de entretenimiento de “tele-niñera” dejando a la persona como espectador inútil frente al televisor, siendo cercenando en sus pensamientos por todo lo que en ella se ve, la persona queda indefensa y se vuelve un paciente a merced del televisor, en ella se transmite violencia en su mayoría, la misma se vuelve un espectáculo fantástico, cotidiano y las personas terminan asumiendo esa violencia como una dote elemental en la vida cotidiana. Cabe cuestionar entonces que ¿Dónde ha quedado la televisión formadora de conocimiento?

El pensamiento de Bordieu (1996) sobre la televisión expresa que hoy las familias pasan más tiempo viendo la televisión, que hablando de temas realmente fundamentales (como la existencia social, económica y política), los niños ven más la televisión que lo que hacen estudiando. A su parecer esto es una coerción terrible, es decir, que a la gente no le gusta que se le convierta en objeto, entonces sólo la televisión lo hace.

Conjuntando percepciones, la crítica que emplea Sartori hacia la televisión se funda en que la misma ha hecho una forma de necesidad cognitiva y ha suplantado la educación formal o el conocimiento en los centros educativos, la televisión es centro de una gran discusión en el autor para explicar que la misma se ha distanciado de las perspectivas puestas en ella, y sin embargo ha tomado riendas que implican grandes consecuencias para la humanidad, la ignorancia y censura, la superficialidad y el aumento de la violencia en gran parte de los territorios de la sociedad. Para el mismo Sartori la televisión no puede ni debe complementar la educación ya que la misma no tiene esos propósitos en mente, ni en las épocas actuales, es por ello que la televisión es un mal necesario y un agente nocivo en la transmisión del conocimiento y la cultura.

Figura 4. Mapa conceptual sobre **violencia**.



3 Bullying

De historia reciente y de conceptos extraídos de occidente, son los países escandinavos los primeros en interesarse por este fenómeno, desarrollando con ello una larga experiencia en el estudio de la violencia escolar desde finales de los años 60's, esto de acuerdo y siguiendo la ruta teórica de García (2005, p. 166). El estudio intenso sobre la violencia escolar ha seguido un curso alarmante y su aparición demuestra grandes cuestionamientos de relación social, para poder preguntarse por la violencia dentro del ámbito académico, y las afectaciones que puede haber entre los alumnos/as de las instituciones educativas.

Padre del término Bullying es Dan Olweus (1983) reconociéndole un pionero de los estudios sobre el mismo, además de desarrollar el primer cuestionario de autorreporte centrado fundamentalmente en describir el fenómeno, su incidencia estadística y en reiterar ese rechazo unánime que se hace de la violencia a nivel social; aparte de estudiar, desarrollar y explicar la victimización en entornos escolares dando una definición precisa del maltrato entre iguales, describiendo el fenómeno en sus características primordiales; según Defensor del Pueblo (1999, p. 23) el bullying visto como victimización o maltrato por abuso entre iguales es una conducta que se identifica por una persecución física o psicológica que realiza un alumno/a (s) contra otro, al que se elige por víctima para ser atacado en repetidas ocasiones, la víctimas en estas posiciones las sitúa en un lugar en que difícilmente pueden salir por sus propios medios. A estas personas o víctimas se les puede ubicar por sus efectos claramente negativos tales como: descenso en el autoestima, estados de ansiedad e incluso cuadros depresivos, lo que va a dificultar su integración en el medio escolar y por tanto en el desarrollo normal de los aprendizajes.

El reconocimiento que se le otorga a Dan Olweus se fundamenta en encontrar de una manera muy pertinente sobre las consecuencias de la violencia dentro de la institución escolar, es decir la otra cara de la moneda, la vista negativa que de ella sobresale cuando se ejerce una intimidación que limita el desarrollo de los propios actores que le dan esencia y sentido a la escuela, es decir los alumnos/as, en varias estructuras del pensamiento, emocional, societal y académico por mencionar algunos de ellos. El aumento que existe en la violencia escolar ha mostrado la gravedad de la problemática en su forma más cruda,

increíble e inaceptable. Y la intención de hacerlo es concientizar sobre un abuso de poder y dominio como una forma de posición social que los propios alumnos/as emplean dentro de la escuela, entre los pares; las relaciones de poder reflejan que en la mayoría de las escuelas existe “la ley del más fuerte” y clarificar que la violencia que de ahí sobresale es intencionada, con el fin de provocar un daño.

Existen aproximaciones y estudios sobre este término, diferentes países lo han estudiado a la par con significaciones que varían en conceptos y también un poco en ideas, junto a ello permanecen ciertas yuxtaposiciones que complementan el término. Las siguientes líneas de aproximación son las siguientes de acuerdo a Lucas, Molina, Pulido y Calderón (2008, p. 49).

 De tradición europea: Tiene su estudio pionero en Olweus (1993) centrado en el denominado Bullying, traducido al español como *acoso escolar*, un tipo de comportamiento agresivo que un agresor ejerce de forma intencional y repetida sobre una víctima que se encuentra en una relación de poder asimétrica frente a aquel. Con ello los actos de agresión implican un abuso de poder.

 Proveniente de E.U y Canadá: Adoptan la denominada *victimización general*: un tipo de violencia entre escolares que difiere del acoso escolar en cuanto que no implica ni una repetición del acto agresivo ni un desequilibrio de poder. La violencia entre los iguales es tanto física/ directa o verbal/relacional, simbólica.

El vocablo es un híbrido pues su origen proviene de *mobbing* y se pasó a los términos anglosajones “bully” para designar al autor de la acción y “Bullying” para designar su acción términos estos que se usan para el lenguaje científico como en el cotidiano (Defensor del Pueblo, 1999, p. 32).

En las definiciones y posturas anteriores se aclara esta violencia entre los escolares y las distintas maneras de conceptualizar a la misma. Mientras que ciertos alumnos hombres y mujeres la viven como más cercana a lo que es el rechazo y la exclusión, o una forma de relacionarse; otros la viven como una forma de acoso ante la cual la víctima queda totalmente indefensa, se presenta con esta perspectiva el abuso de poder antes mencionado,

donde el personaje con mayor fortaleza que puede ser física abusa contra aquel de menos compostura física y con aparente mayor debilidad, se muestra en ello su construcción multidimensional de daño entre iguales, en este caso los alumno/as.

3.1 Bullying como problema social

Reiterando que la educación vista como un factor fundamental del desarrollo en las sociedades pondera en su agenda el principio fundamental de toda sociedad: transmitir los medios necesarios para la convivencia y desarrollo íntegro de los jóvenes hombres y mujeres para un desenvolvimiento armónico de sus esferas humanas en constante interacción de todos los que habitan el espacio escolar como una actividad cotidiana, con intercambios relacionales de pensamientos, ideas y participación.

La educación forma parte de un proceso elemental de desarrollo en la sociedad, tal y como lo afirman Martín, Piludo y Vera (2008, p. 110) cuando consideran elemental que el objetivo central de la educación establece la formación de valores, tolerancia, respeto, rechazo a la discriminación y puntúa con ello la importante y necesaria formación de individuos que sepan resolver sus diferencias “privilegiando el diálogo” y la tolerancia siempre en abierto rechazo a actitudes violentas, pero a su vez muestran que también la educación fomenta otro tipo de valores, y muestran que a su vez lo autores que “muchas de estas actitudes que se registran en nuestro país, son producto del poco éxito de la educación para remediar la violencia desde sus raíces.

Las posturas sobre el desarrollo de la ciudadanía cimentan sus bases en percibir a la escuela como una institución que preste atención a jóvenes como un estrato fundamental del futuro y, de igual manera, el propósito yace en evitar patologías entre iguales, por tanto la escuela como casa de saber es un potenciador con miras a lo positivo que debe representar en sus entrañas un valor primordial de la cultura, como un pensamiento ideal de formación humana, para ello se han diseñado planes y programas de estudio constantemente en el ámbito con el fin de evitar estas anomalías que suceden y que se reproducen constantemente dentro de toda institución escolar, a fin de evitar los males que

se gestan continuamente en los contextos sociales; la violencia, que las muchas de las veces proviene desde la familia, el ambiente social, cultural y los diversos nichos de interacción donde los jóvenes participan y se desenvuelven en espacios comunes.

La escuela es vista como un reflejo de la sociedad, como un agente transmisor de las necesidades de toda cultura, y con ello preserva y perpetúa sus valores, códigos e ideas a través del tiempo. El reflejo insta a la educación y a sus instituciones a conducir a la sociedad a vislumbrar de forma propositiva, prospectiva y proyectiva la armonía de los ciudadanos, todo plantel de educación forma parte principal de combate ante los problemas que aquejan constantemente a la sociedad.

Cabe destacar que el propósito que se ha implementado es para que la escuela pueda resarcir los males de la sociedad no ha logrado los pensamientos de sus gestores, de forma paralela en el avance de la educación, en el incremento de las sociedades, en los notables progresos tecnológicos con ello también ha crecido de manera alarmante la violencia en los centros escolares, y esta ha golpeado aun más a los pares, los alumnos/as como una forma de interacción injusta, lacerante. El propósito es cuestionar; “si nos quejamos de la violencia cotidiana en las calles y de la cantidad de hechos delictivos y criminales que se reportan en varias partes del país, pero valdría la pena preguntar ¿qué han hecho y que puede hacer la escuela al respecto?” (Gómez, 2005, p. 694).

La violencia ha permeado distintos rubros de lo social, se ha inmiscuido en los pensamientos e ideas de todo sujeto y con ello ha conformado pensamientos que limitan la participación de toda cultura, ha perpetrado en los centros de estudio de una manera que ha vapuleado a todos los integrantes que habitan en una institución, el caso constante radica no sólo en reprimir a la violencia como un acto repudiable y reprobable de la sociedad, el ir más allá de ello implica un compromiso constante por erradicar y luchar contra la violencia entre iguales percibida como un cáncer que infecta a la misma sociedad estudiantil.

La lucha permanente y los procesos emergentes que se dan dentro de todo sistema escolar por eliminar las prácticas insanas de desarrollo entre los integrantes que la

conforman, los mismos actores y directivos no permiten que cumbre y se finque en la educación, en toda aula escolar y de una manera elemental a los alumnos hombres y mujeres que habitan dentro de ella y que en ella se desenvuelven, no conjuga de forma sutil el pensamiento de la Educación y los actos desagradables de su comunidad, misma que ha reproducido en su pensamiento la violencia como forma de relación.

Retomando el tema en cuestión, esta ha invadido los centros escolares, misma que se ha nutrido por los diversos actores que intervienen en las instituciones de enseñanza y que a su vez misma toma un reflejo que afecta a estos mismos, conlleva a poner a la misma educación como un centro en crisis, y decir que la violencia escolar son una de las mascarar en que se ve esa “crisis omnipresente” que da cuenta en todo caso de la dificultad que la escuela tiene, sus faltas de eficacia para promover acuerdos para la vida en común, tal y como lo considera Antelo (en Muñoz, 2008, p. 1206) “ de reunión con lo diverso, de aceptación de lo diferente y de la necesaria construcción de convivencia”.

Si bien es cierto que esta había existido siempre, no había tomado conciencia por los mismos directivos de cada plantel escolar ni por toda la autoridad tanto de docentes como administrativos, la violencia recobró un interés cuando los centros de estudio se vieron afectados en su estructura, en sus funciones, su organización y sus prácticas cotidianas. Es cierto que la violencia escolar y entre alumnos/as permaneció durante mucho tiempo como un vector de segunda mano, la misma siempre fue y sigue siendo ejercida, el matiz consta en que la misma historia escolar muestra que desde su orígenes como institución esta empleó a la violencia como una herramienta para coartar y que, “la escuela, en función de la construcción de Estado nacional, tenía en el plano pedagógico una tarea común, alfabetizar, que era el punto de partida necesario para homogeneizar una sociedad, al parecer de lo que se trata en la actualidad es de controlar” (Muñoz,; 2008, p. 1197).

Es por ello que de ser vista no como un acto relacional entre individuos, sino desde “la lógica normativa de las instituciones donde se lleva cabo” (Gómez en Castillo y Pacheco, 2008, p. 826) generó un pensamiento o un procreador de la violencia escolar vista en ella como una herramienta necesaria para una perfecta dirección de todas las

instituciones; los alumnos en su haber de aprendizaje acarrearon consigo la idea de utilizar a la violencia como un acto necesario entre sí. Las instituciones escolares han llevado una táctica desmesurada por eliminar la violencia escolar, puesto que la idea permanece constante: si la educación falla en sus intentos de fomentar la sana convivencia entre estudiantes, la sociedad y la cultura que de ella se desprenden repercuten siempre de forma negativa en las diversas relaciones que se producen. La violencia en la educación es percibida siempre de manera negativa, como una patología social, y es desde la misma escuela donde se aclaró el problema, la violencia tomó un nombre en la educación llamado Bullying.

Aunque existen analogías inescrutables y un pensamiento en común que conlleva a imaginar la violencia de una misma forma al Bullying, habitan en los dos términos sin embargo diferencias sustanciales, que NO las divide ni las separa, la una como la otra conllevan un trato constante, paralelo, una forma de ejercer los modos relacionales entre los sujetos, formas de vida tanto fuera de un plantel escolar como dentro del mismo.

La diferencia estriba tan sólo en que el origen de la violencia tiene causas múltiples y posibles, la cual es pensar que la misma tiene una construcción social, cultural e histórica por ello, la cultura se refiere a la forma de vida de una sociedad, cuya característica fundamental es la de ser compartida, es así como existen pensamientos y acciones que son “comunes a un grupo de personas o a una población” (Vaca, Chaparro y Pérez, 2006, p. 25) ello conduce a pensar que la violencia no es un factor prácticamente que se construye y reconstruye de una sola forma sino que la misma va percibiéndose de distintas maneras a través de los sucesos del tiempo y de la realidad.

La misma (detallada en el apartado sobre violencia) tiene dinámicas y construcciones diversas, tales como la familia, los grupos de relación, familiares, institucionales etc., y los medios de comunicación. Son varios los elementos que han construido a la violencia en lapsos constantes de socialización en la humanidad. La violencia es una presencia social que constituye gran parte del pensamiento moderno, como proceso social, ha tomado percepciones diferentes a través de la historia humana. Esta se

ejerce y se actúa sin jerarquías, sin posiciones de autoridad, la misma puede ser practicada por toda la comunidad, ya sea entre profesores y alumnos o autoridades-profesores y alumnos, como un acto cotidiano de relación social.

Mientras tanto el propio Bullying es una muestra del reflejo de la violencia que se asentado en la toda aula escolar, en los planteles, ese tipo de irracionales conductas se consideran un acto que busca en su intención el daño a todos los congéneres que pueblan cada institución de saber; el Bullying mantiene la particularidad que le diferencia, que es “entre iguales”, que indica a la violencia propia entre los alumnos, escolar meramente, mientras tanto como matiz la violencia escolar en general se vive y se convive en la población cotidiana, de forma diferente entre culturas pero que se encuentra en esencia en todo contexto social, conforma una característica fundamental de crisis de toda institución escolar, como una problemática *in crescendo* que prende focos de atención para la comunidad educativa.

Al postular una concientización en la gravedad con que la violencia entre escolares o Bullying ha ido en notable aumento, la misma propone un gran obstáculo para la convivencia democrática dentro de todo plantel escolar, se percibe en la comunidad educativa que el mismo dista mucho a su resolución por lo cual se considera como un problema social porque es una situación que viola una o más normas generales compartidas y aprobadas por una parte del sistema social, “consensuadas por un proceso de definición colectiva” (Blumer, 1971 citado en Bosch y Ferrer, 2000, p. 9).

La descripción donde se detalla al Bullying como problema social, tratado en el trabajo de Bosch y Ferrer (2000, p. 9-12) son los siguientes:

 Es considerado injusto por un grupo. Denota con ello una relación inequitativa entre los pares.

 Se considera la existencia de un problema social cuando existe una denuncia considerándolo un problema. Ante la constante participación de alumnos que utilizan la violencia como un centro de interés en los alumnos que abusan de otros, aquejan

constantemente denuncias de Bullying en un plantel, trae consigo definirlo como un desvío negativo de relación social en una comunidad de enseñanza.

 Afecta los valores de un grupo o comunidad. Prescribe la idea de que en un grupo se denota el pensamiento que refuerza la identidad colectiva y un sentido de pertenencia afianzando cierta seguridad, afecta por lo mismo la cohesión, participación y reconocimiento de los elementos fundamentales que le dan sentido, significado y vida social a toda institución escolar.

 Debe existir la posibilidad de que el problema pueda ser remediado mediante la acción colectiva. Es inaceptable ver al Bullying como un principio elemental y caótico, pero no por ello indefendible, y que presupone una eclosión negativa y con graves riesgos por mínimas o nulas propuestas, y acciones que lleven a la solución del mismo. Se prevé con ello y se abre cabida a esfuerzos compartidos, y a emprender trabajos en conjunto para reducir a lo mínimo la misma problemática.

En un constante esfuerzo y participación se dan los *elementos para identificar* los problemas sociales que se generan con la violencia entre escolares:

 Consenso entre los miembros de una sociedad para determinar los problemas sociales.

 Identificar a los grupos sociales que definen la existencia de un problema social.

 Valores sociales: Sirve para determinar la razón por la cual se consideran problemas sociales.

 Los problemas son cuestiones públicas y no cuestiones personales o privadas.

Se prescribe un fondo sobre el desarrollo de todo problema social:

 Agitación: Presencia de un grupo de personas descontentas cuya actividad se dirige fundamentalmente hacia dos fines que son convencer a otros grupos sociales, y comenzar a preparar acciones encaminadas a tratar las causas del problema planteado.

 Legitimación y co-actuación. Reconocimiento del grupo de presión y el comienzo a atender sus deseos. El grupo recibe legitimación, produciéndose también un cambio en la

percepción de las personas que pertenecen al grupo de presión al extenderse a ellas el prestigio y pasar a ser consideradas como críticas al sistema y ya no tanto como agitadoras.

 Burocratización y reacción: El problema que ha pasado a estar en manos de una agencia gubernamental se minimiza en parte.

 Reemergencia del movimiento: Llegados a este punto lo más probable es que las políticas oficiales hayan generado un fuerte descontento y desilusión.

La descripción anterior refleja necesariamente la participación social para poder identificar un problema, con ello se hace un consenso que se acuerda y se re-distribuye constantemente. Cabe decir que para que todo “problema” social sea definido como tal y sea con ello considerado como algo injusto se debe exponer por el “grupo” como algo incorrecto, en ello se proponen acciones a seguir y acuerdos que conlleven a una pronta solución.

3.2 Formas del Bullying.

A simple vista es un ambiente común que la violencia sea un acto cotidiano, un aprendizaje de sobrevivencia “informal”, que ocurre entre los adolescentes como un proceso de socialización. Los apodosos ofensivos, las burlas, los golpes y abusos en general son tolerados como parte de las relaciones habituales entre estudiantes de secundaria tal y como lo sustentan Castillo y Pacheco (2008, p. 829, 839) al considerar que esta aceptación ordinaria de que la violencia es un elemento necesario para el desarrollo y adaptación de todo alumno en un contexto escolar muestra el imaginario que conforma la estructura social, poniendo en relieve a la violencia como un aspecto necesario e inevitable, es en cierta forma un tipo de *violencia institucional*, puesto que en múltiples ocasiones las instituciones lejos de escuchar y apoyar a las víctimas, niegan el problema e impiden su solución, además de violencia activa y pasiva también existe la indiferencia, ello es violencia escolar que más daño puede causar a todo sujeto y que se desarrolla en variadas y diversas instituciones de saber, “ el hecho de que en los contextos escolares se tolere y se trate como algo “normal” la exime, la legitima y la perpetúa”.

Esto acarrea cierta apatía de solidaridad para que toda sociedad puede confluir en convergencia, es una limitante abismal fecundar la idea y la posibilidad de este tipo de violencia *socialmente aceptada* y la evolución del Bullying acarrea estragos que se ven demostrados y en práctica reciproca fuera y hacia dentro de las instituciones.

Existen también distintas formas y trasfondos para poner en práctica el Bullying, las formas en las que se manifiesta son tales como: las agresiones físicas y verbales, la intimidación, el chantaje, las amenazas, el aislamiento, la exclusión social y el acoso racial y sexual.

Como una explicación necesaria y pertinente se debe recalcar que la agresiones físicas son un daño sobre el cuerpo en una persona, tales como los golpes, moretones, y la presencia de sangre como un indicador de utilización de fuerza, lo verbal conlleva gritos, ofensas y aspectos denigrantes, mientras tanto la intimidación es un chantaje que provoca temor y causa indefensa por el mismo miedo que una persona hacer utilizando como herramienta la persuasión, las amenazas van a la par con la intimidación pues son formas de provocar miedo y temor, el aislamiento es una separación y abandono intencional que se promueve hacía una persona por distintos motivos, envidia, molestia, desagrado etc., la exclusión social es un oprobio hacía un sujeto por motivos de raza, color, religión, preferencias sexuales, políticas etc.

El acoso racial es una forma de resumen de los puntos anteriores, en ella convergen y se actúan. De preocupación fundamental es el acoso sexual hacia un hombre o una mujer aunque en el segundo es llevado a cabo la mayoría de las veces, las mujeres son un blanco constante de estos ataques, ya sea por su constitución física, su apariencia estética, su forma de vestir, lo alarmante es que son muchas de las veces las que sufren estos actos.

Existen personas particularmente más vulnerables a sufrir cierto tipo de Bullying muchos de ellos son inmigrantes, discapacitados y todas las personas que la sociedad escolar considera como “diferentes”. En un caso similar también se lleva a cabo un tipo maltrato de acuerdo al sexo. Mientras que los hombres reciben mayor cantidad de abusos

físicos, las mujeres están más expuestas a un número potencial de habladurías, aunque el maltrato verbal es el más frecuente en ambos sexos, seguido de los golpes. Es insoslayable que la violencia es un hecho alarmante en muchas escuelas, pero los insultos, las burlas, las ofensas, los golpes, a veces, son menos dolorosos que aquellos que los jóvenes han recibido en otros ambientes a los que pertenecen o que observan cotidianamente en el mundo ordinario.

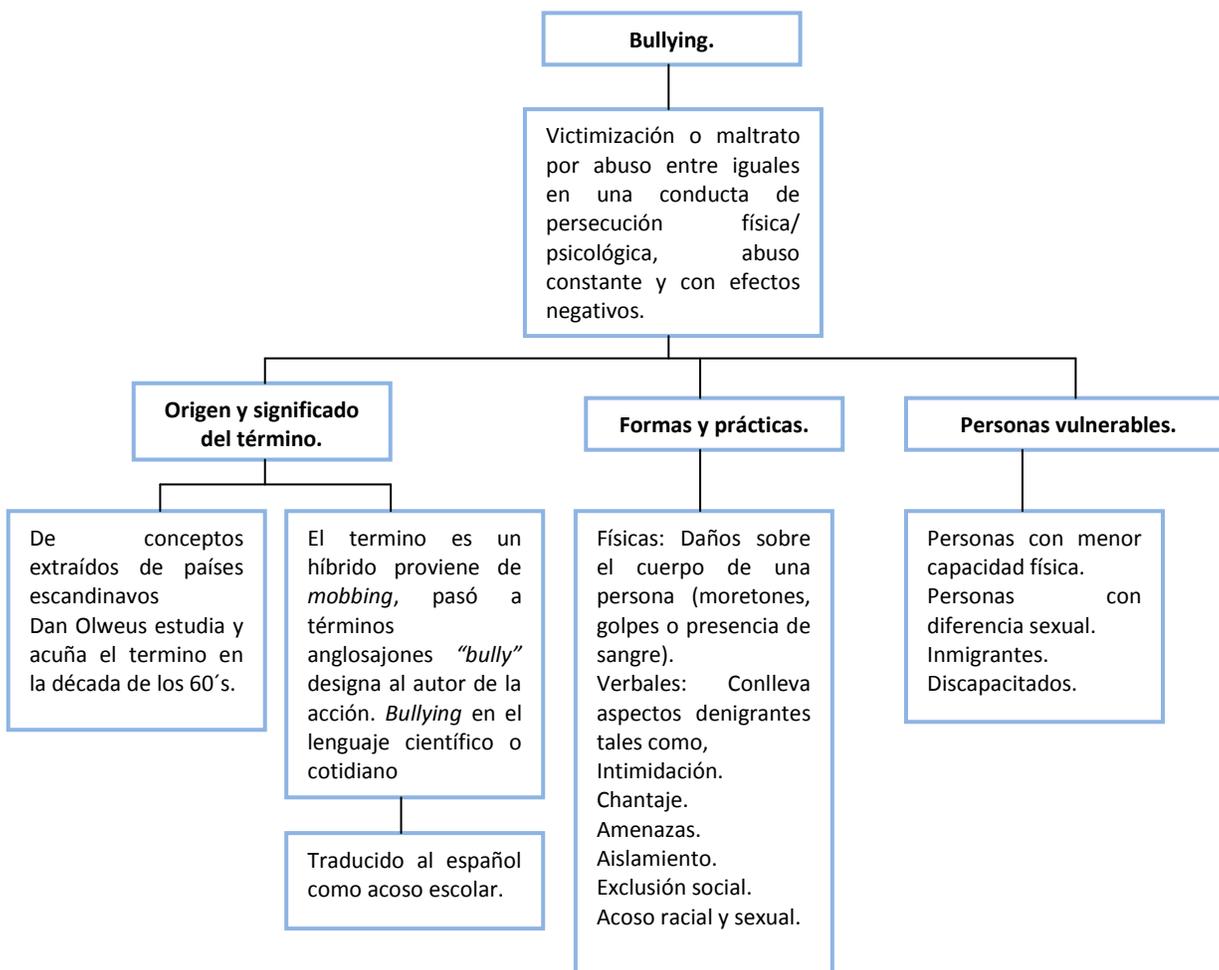


Figura 5. Mapa conceptual sobre **bullying**.

3.3 Una mirada distinta al bullying: la mirada psicosocial.

La investigación sobre el Bullying ha analizado la violencia educativa de forma muy íntima, hablar sobre este concepto es en primer punto expresar una forma de violencia entre escolares, tal y cual ya se ha mencionado constantemente, si bien es cierto “acoso escolar indica una forma de atormentar, hostigar o molestar a una persona” (Olweus, 2004, p. 24) en el ámbito educativo; cabe aclarar nuevamente que el termino de Bullying corresponde única y exclusivamente a una forma de acoso o violencia entre escolares; violencia que se genera tras los muros de cualquier institución educativa no puede ni debe llamarse Bullying, su designio aclara abiertamente una acción negativa al ambiente interaccional en el espectro de la educación, se habla de acoso o intimidación escolar por el desequilibrio de fuerzas existentes entre los alumnos, la lucha del más fuerte contra el más débil, su acción implica en cierta manera un punto de avasallamiento y hostigamiento entre alumnos de menor poder y fuerza tanto física como emocional.

El Bullying tiene consigo diversas aportaciones, las cuales han servido para que las instancias educativas puedan comprender diversas situaciones como:

1. Aclarar, alertar la violencia que se vive en las escuelas y particularmente el foco de atención que hay en los alumnos.
2. Denota una violencia alarmante y creciente en los centros escolares y propone una reflexión sobre el “contagio social” (Olweus, 2004, p. 63) y las consecuencias que la violencia escolar puede tener en los alumnos mismos, y la repercusión grave en sus vidas tanta personal, familiar y social.
3. La intención del Bullying es desarrollar medidas que se deben tomar por diversos actores, tanto los padres de familia, los directivos, docentes y los mismos alumnos para erradicar la violencia escolar.

De igual manera, pueden ampliarse las diversas formas de convivencia e interacción escolar, su visibilización anticipa una violencia que ha estado presente durante toda la historia de la educación, hablar de violencia en los centros de aprendizaje es detonar una alarma que tiene diversas consecuencias en el alumnado, tanto en su formación académica, como en el desarrollo del autoestima y autoconcepto del alumno/a mismo/a.

Por otra parte, es necesario e imprescindible decir que el Bullying es una importación, su concepto de reciente llegada al Sistema Educativo Mexicano ha destapado una historia que ha enlazado a diversas generaciones y la misma violencia entre iguales ha tenido muchas aristas curriculares, las cuales han sido ejercidas en el proceso de enseñanza-aprendizaje o formas de pensamiento acción, convivencia-relación entre los alumnos. En este rubro hablar de Bullying sobre una óptica psicosocial insta a cuestionar al mismo concepto, no sólo deslegitimarlo sino hacer una crítica al mismo, si bien es cierto gran parte de los trabajos o investigaciones realizadas sobre Bullying simplemente se centran en los efectos y causas que el mismo tiene, la postura psicosocial no niega este punto, le otorga una importancia elemental pero también le agrega un punto de inflexión, le abre paso no sólo a mirar desde un objetivo o un propósito simplemente.

La mirada psicosocial trata de aportar no simplemente efectos, a ello le suma un aspecto de vital importancia, el cual es ver a la violencia escolar también desde sus causas y orígenes, sus trasfondos, desde ese aprendizaje informal que también repercute en el espacio escolar, en sus aulas, violencia de un mundo y una realidad habitual que se adentra en la intimidad institucional, en sus actividades cotidianas, sus prácticas y sus discursos.

Para continuar: para la postura que se maneja en este trabajo de investigación, basado en una mirada psicosocial el Bullying no existe, es simplemente un epígrafe (o etiqueta) a la violencia, la palabra misma es drásticamente una forma de violencia, más no es otra cosa distinta a la violencia, es simplemente leerla en un momento de la “modernidad” que habla de tolerancia, las diferencias y lo “políticamente correcto” en las personas como en las sociedades.

Otro punto fundamental es que hablar de Bullying es una mirada reduccionista de la misma violencia, es quizás una disfraz que se le hace, es negar que la violencia es simplemente un problema y no una forma de interacción, decir que la violencia escolar corresponde únicamente a la institución educativa, el Bullying termina siendo un espacio cerrado, un sobresalto que se da en las aulas y que cobra vigencia sólo dentro de las paredes del aprendizaje. Hablar de violencia es hablar de contextos, de situaciones, de factores y

causas, de formas de ver, conocer, percibir y actuar en la realidad, o ligada a la idea de “clima” según Fernández y colaboradores (2011, p. 52) como un resultado de complejas asociaciones entre personas y situaciones, donde se explica que la conducta misma de un individuo en grupos es en función de las interacciones multidireccionales entre las situaciones vivenciadas; no nace dentro de la escuela solamente, tiene un trasfondo, contiene tramas, historias, experiencias, en contrasentido, hablar de Bullying elimina esta postura es por ello que la visión psicosocial no intenta sobreposicionarse al mismo tema sino que su interés radica en hablar de violencia desde una postura a la altura del tiempo y los sucesos que emergen de la sociedad, y la escuela no es otra sociedad o una sociedad distinta o aparte, sino que se desprende de la misma; por ello se considera importante un análisis de la violencia y sus relaciones con los distintos factores que van más allá de fronteras y limitaciones.

La crítica que se hace sobre el Bullying no deslegitima sus esfuerzos por contrarrestar la violencia sino que viene a poner puntos de análisis y rupturas teóricas sobre el concepto, con ello se intenta analizar al Bullying evitando una postura psicológica que sólo se base en una fundamentación determinista y vea a la violencia como un problema que simplemente afecte, y que subestime una alternancia teórica y científica tal y como lo es la mirada psicosocial. Hablar de Bullying va mucho más lejos que un redimensionar la violencia escolar, y la misma no puede refugiarse en una definición sensacionalista. La violencia tiene variadas formas de manifestarse, pero la misma no puede ser simplemente un reducido concepto o un símil de los pensamientos y las acciones sociales.

El Bullying es una forma, dimensión o aspecto de la violencia, pero no una parte que se desliga de la violencia o que simplemente toma ciertos puntos de la violencia misma, esta crítica es la que precisamente se dialoga aquí, hablar de Bullying es el intento de generar un pensamiento escolar, la cuestión es: ¿la violencia que sucede fuera de las escuelas cómo debe llamarse?, ¿la violencia del alumno hacia profesor, qué es?, ¿y a la inversa?, la violencia de los padres de familia hacia los profesores, los directivos, la misma escuela ¿en qué definición es preciso ubicarla?, finalmente la violencia generada en los alumnos o en la institución escolar ¿nace, evoluciona y termina en la misma institución?, ¿la violencia escolar carece de las influencias del exterior? Muchas son las dudas y las

deudas que tiene el Bullying, y más que una prescripción precisa y exacta para definir a la violencia escolar, es factible estudiar diversos actores, agentes, actos y acciones que hay en la institución escolar como un espacio de distintos mundos posibles.

Son tantas las preguntas que surgen al hablar de Bullying que resulta imposible no hablar de violencia ya que la misma forma parte de la vida cotidiana de todas las culturas, la historia universal está cubierta de violencia, resulta imprescindible su presencia. Los daños que ha provocado la violencia son de gran magnitud, ha generado un miedo colectivo de considerables resultados.

Como parte de este proceso y ver a la violencia como un engranaje que se nutre y reconstruye constantemente en las relaciones sociales, dentro de la escuela como fuera de ella y en distintos rubros de escenarios, es de prestar atención que, la violencia es producto de diversas causas, que van desde los conflictos que vivimos de manera más cercana como la falta de afecto y comprensión; los problemas económicos en el interior de las familias, los que afectan, en un sentido más amplio, a toda la sociedad, como la pobreza que impide a grandes grupos sociales tener las condiciones justas de vida; la inseguridad pública, como robos, asaltos, secuestros y asesinatos, que provocan miedo y angustia, hasta las profundas diferencias de intereses económicos y políticos en el país o incluso entre los pueblos y las naciones, que generan los conflictos armados y las guerras.

Hablar de Bullying sólo es hablar de institución escolar y no apreciar que la misma escuela como producto de la sociedad es un espacio abierto, dinámico y cambiante y que esta no puede estar sujeta a voluntades, tradiciones y prácticas acartonadas, si sólo se habla de Bullying educativo se elimina la posibilidad de estudiar las características y condiciones de vida tanto de los alumnos como de todos los integrantes del plantel escolar, las diversas condiciones económicas y familiares, las variadas capacidades de adaptación y socialización en los alumnos/as. Si la escuela es una herencia histórica es necesario prestar importancia a los diversos vínculos que la escuela tiene con la sociedad en general y así poder tener otra visión de la escuela y la violencia; darse cuenta que, “vivimos en una cultura en la que el poder, las guerras, las peleas y la competencia son ingredientes de la

convivencia cotidiana, y así se educa a los niños y niñas, a los alumnos y alumnas” (Valenzuela, 2010, p. 15).

En ésta como en muchas de las sociedades la violencia escolar ha tomado reflectores, conversaciones, pensamientos y actitudes cotidianas, tanto es así que han surgido trabajos innumerables en contra o para erradicar la violencia misma dentro de las instituciones académicas y aún así puede observarse que la misma ha ido en aumento, su crecimiento es cada vez más despiadado y temible, que afecta a muchos sectores de la sociedad, y es incomprensible que a pesar de esos grandes esfuerzos esta violencia ha tomado cada vez más fuerza, su vigor ha fundado una sociedad en miedo y desconfianza entre semejantes; es importante no sólo definir a la violencia en las escuelas, sino también analizarla desde sus causas y sus orígenes, estudiar los procesos en los que se ha visto inmersa para con ello intentar comprenderla y así tener mejores herramientas para erradicar aquello llamado violencia como enfermedad infecciosa que se contagia y se propaga, que se contrae, se adquiere y se disemina. Es importante analizar esa violencia escolar que tiene muchas caras, muchos responsables y no simplemente culpables.

4. Una conclusión parcial: Relación fundamental entre los grupos, las representaciones sociales y la violencia escolar.

Es pertinente explicar la relación que existe entre violencia escolar y las representaciones sociales, de igual manera resulta necesario aclarar cierta vocación profesional que hasta el momento perdura en la Universidad Pedagógica Nacional, y esto es fundamental para reconocer el tipo y las formas de investigación que se han venido desarrollando en los últimos tiempos en esta casa de estudio.

Primeramente es importante hacer una explicación acerca de ciertos trabajos de investigación o tesis que se han desarrollado en torno a la violencia escolar y sus símiles y la forma en que éstas han tomado un estilo o una manera de considerar el término violencia, esto es con la finalidad de hacer una crítica al uso y las formas de investigación en los estudiantes universitarios.

Un segundo punto radica en explicar y mostrar esta postura psicosocial de la violencia escolar basándose en una teoría de grupos que se sustenta en las representaciones sociales y la manera de percibir a la violencia escolar, siempre con el punto sobre las íes no intentando resolver, modificar ni categorizar ningún concepto entorno a este fenómeno social.

En el buscador digital del acervo sobre tesis de la UPN se encontraron 51 temas de tesis que tratan o que al menos tienen que ver con el concepto de violencia escolar, estas investigaciones tienen un recorrido a partir del 2009 y hasta el 2012. Todas o la mayor parte de las investigaciones están centradas en una ambición muy repetitiva que es: solucionar, erradicar y medir al término violencia escolar, son tesis que urgen profundamente en una investigación teórica sobre violencia escolar, pero que en su metodología siguen el mismo curso y la misma línea de investigación que son talleres, cuestionarios, reportes y diseños las más de las veces intentando solucionar lo que para los investigadores es un “problema” y el cual requiere de una solución eficaz y total.

A manera de muestra se presentan a continuación tres trabajos de tesis, no con el motivo de ridiculizar ni menospreciar su labor investigativa sino, por el contrario, mostrar que aún no existen trabajos con una visión especialmente psicosocial, que las tesis solamente adoptan ciertas terminologías de la investigación psicosocial y las utilizan sin estudiar profundamente la misma teoría.

El primer trabajo hecho sobre violencia escolar fue realizado por Porto en 2012 su trabajo de tesis se titula “La prevención y el manejo del bullying desde la Orientación Educativa en una escuela secundaria”. Este trabajo tuvo como finalidad prevenir y manejar la violencia por parte de un orientador educativo, ya que la autora considera que todo profesional de la educación debe saber resolver diseñar, impartir cursos para profesores, padres de familia y alumnos y así poder detectar y prevenir “discapacidades” e “inadaptaciones” sociales. Es un trabajo que se basa en la solución de la violencia por un profesional que en este caso es el psicólogo educativo.

El segundo trabajo de tesis lo realizó Fuentes en 2011, la tesis se titula “Diferencias en la percepción y ejercicio de la violencia en jóvenes estudiantes de bachillerato”. Este trabajo se basa en identificar y conocer el fenómeno de la violencia y el bullying desde una perspectiva de género, es decir, conocer cómo los jóvenes viven, ejercen y a su vez cómo son víctimas de la violencia en sus aulas escolares. Este trabajo hace un recorrido teórico profundo sobre violencia, género y bullying, siempre con miras a describir el concepto, puede decirse que hace un gran trabajo de investigación teórica. Su método más sin embargo se basa simplemente en tres factores “categorizar”, tener un “acercamiento objetivo” y “medir” al igual que “describir a la violencia escolar en alumnos de bachillerato” mediante un cuestionario, es decir, que esta tesis pretende definir a la violencia, cuantificarla y segmentarla en conceptos y propiedades objetivas. Este trabajo considera que la violencia puede medirse, evaluarse y encuadrarse en conceptos lineales y definitivos.

El último trabajo fue realizado por dos autoras, Dorantes y Luna (2010), tesis que se titula “Implementación de un taller de asertividad para incrementar el reconocimiento y

manejo de la violencia en alumnos de secundaria”, este tipo de trabajo son los más comunes que se pueden encontrar en el acervo digital de la página de internet de la universidad. Este es un trabajo que tiene como finalidad modificar –que ellas consideran eliminar- a la violencia, asimismo consideran que la solución radica en intervenir y frenar a la violencia por medio de talleres que incluyan a la “asertividad”, es decir, que mediante este diseño de talleres se pueden enseñar como ellas dicen “comportamientos sinceros, directos e implícitos y no destructivos hacia sí y los demás. La evaluación o la conclusión que hacen las autoras es la de mostrar que estos tipos de talleres son una panacea ya que pueden mejorar las relaciones sociales y así terminar con una problema llamado violencia escolar. Muestran que antes de la aplicación de este tipo de talleres la gente es más violenta y que después de su aplicación e intervención se ve erradicada mayormente la violencia.

Teóricamente se muestra que las investigaciones están diseñadas en tres factores 1) prevenir 2) categorizar, medir y describir y 3) intervenir y que así la investigación sobre la violencia escolar puede sobreentenderse como un manual descriptivo. No se encontró ninguna investigación de tesis que vea a la violencia desde una perspectiva psicosocial que utilice como técnica a las representaciones sociales. Esto puede comprenderse porque quizás el plan educativo que ha perdurado por al menos los últimos 20 años es el PLAN 90, más no es una justificante, ya que parece que la línea de investigación ha tenido como propósito resolver e intervenir lo que se ha llamado comúnmente la “problemática educativa”.

Este trabajo de tesis hace una ruptura epistemológica sobre la violencia escolar – más no trata de posicionarse como un trabajo único y excepcional-, lo hace desde una visión psicosocial donde considera que para hablar de violencia es imposible centrarse en los individuos y en los conceptos generados, lo que trata en esencia es partir desde los grupos y con ello ver que existe una relación indisoluble entre el individuo y el grupo ya que mediante los grupos y su estudio se puede cuestionar qué hace la gente en diversos contextos, en qué situaciones y por qué razones hace lo que piensa.

Por ello este trabajo guarda una ubicación social, en base de los grupos. Ahora, cuando uno habla de representaciones sociales como método de estudio es porque considera imprescindible estudiar la mente de una sociedad pensante que se inscribe en un contexto histórico y comunicativo. Estudiar a las RS permite estudiar modalidades de comportamiento, y comunicación entre individuos, las imágenes que poseen sobre ciertos significados o sistemas de referencias para interpretar lo que les sucede, tomar una posición o acción lógica en determinada circunstancia o suceso de la vida cotidiana.

Cuando se habla de la terminología utilizada en las RS no trata de hacer un ejercicio riguroso e incomprensible o de difícil acceso, sino por el contrario cuando uno habla de violencia escolar bien puede hacerlo desde la teoría de las RS.

Cuando una persona desea saber qué estudian las RS puede ver que estas no buscan medir ni describir el concepto sobre violencia escolar, sino más bien las representaciones estudian formas de interpretación que los individuos solos o en grupos piensan de un objeto o un fenómeno, en este caso es la violencia escolar.

Cuando uno encuentra en el bosquejo teórico puede ver que estos no son símbolos incomprensibles, sino que, éstos manejan conceptos accesibles, se puede ver en la siguiente explicación escueta:

 Las RS manejan dimensiones que tiene que ver con un un 'proceso y un contenido, el primero simplemente demuestra las formas en las que las personas adquieren ciertos conocimientos mientras que el segundo designa las formas particulares en que el individuo se involucra con lo que conoce, desde sus actitudes, lo que cree conocer y lo que está conociendo así como la manera en que los jerarquiza en su mente de acuerdo a la importancia y necesidad que estos le significan. Un ejemplo puede ser cuando se habla de violencia escolar, uno opina sobre lo que piensa sobre la violencia pero en el intercambio con sus semejantes las personas aprenden en el curso de sus relaciones sociales otras formas de percibir a la violencia y es de ahí cuando el individuo de acuerdo a sus posturas, posiciones, y moralidades le va a

tribuyendo un cierta significancia y así va discriminando entre necesidades y practicidades de lo que va conociendo.

 Cuando se ve sobre las dinámicas de las representaciones sociales en la violencia escolar se puede identificar que las dinámicas hablan de objetivación que no es otra cosa que los contenidos conceptuales se materializan en imágenes concretas, es decir que cuando uno escucha sobre violencia bien puede remitirse a imágenes que ha experimentado tales como golpes, peleas, sangre etc., cuando uno lee sobre el anclaje que es la integración del objeto representado al pensamiento preexistente, esto es cuando uno integra con sus conocimientos previos los conocimientos que las personas van aprendiendo en el curso de su relación con los otros, un ejemplo puede ser que el sinónimo de violencia actualmente se considera como bullying.

 Cuando uno habla de violencia escolar la persona ratifica su postura así como la identidad que esta le genera o el sentido de pertenencia que existe en su vida, uno de esta manera comparte mediante sus prácticas cotidianas, entonces las personas tienen un conocimiento compartido, se identifican con las ideas de ciertas personas y así pueden orientarse y justificarse en sus pensamientos y acciones de su vida en cuanto a la violencia escolar.

Finalmente, como conclusión parcial puede decirse que el uso del término sobre RS no es algo que resulte extraño o de difícil comprensión sino que estos términos pueden extrapolarse a la vida cotidiana de las personas, pueden hacer entendibles y manejarse con practicidad, eso es el fundamento de este trabajo o recorrido teórico conocerse y comprender la vida social de las personas alrededor de la violencia utilizando un concepto de fácil acceso como lo son las representaciones sociales.

MÉTODO

MÉTODO

1.1 Planteamiento del problema.

La sociedad se ha visto envuelta en un fenómeno que ha afectado sus estructuras de la sociedad, este ha sido el concepto de la violencia que ha imperado en los últimos años -para ser más precisos a la entrada del siglo XXI-, es un término que ha tomado fuerzas y que como se ha venido constatando en el aparato teórico ha invadido el campo de la educación y con ello ha afectado a los actores que intervienen directamente en ella tales como los alumnos, los profesores y los directivos, así como los que participan indirectamente como lo son los padres de familia etc. Por ello ha resultado indispensable estudiar a la violencia intentando buscar soluciones que afectan a la sociedad educativa pero también que se encuentra marcada fuertemente en la sociedad en general.

Existe una disciplina científica que busca e intenta comprender los procesos sociales y con ello sugiere en voltear la mirada en un aspecto donde se ciernen las identidades y los afectos, los intereses y proyectos en común con la finalidad de entender la conexión fundamental entre los pensamientos y las acciones de las personas y los diversos grupos a los cuales pertenecen, esta postura afirma que la realidad es socialmente construida y compartida por una comunidad y constituye una formación cultural específica la cual se constituye por la subjetividad; es poner el tema de violencia escolar en los modos de la expresión, finca con ello buscar sus causas, las justificaciones que las personas le dan en cuanto sus vivencias y momentos habituales. Esta postura intenta comprender antes de resolver y así tener un mayor número de elementos que puedan abordar este fenómeno de una forma más comprensiva y analítica.

Al respecto se ha dicho que la violencia es un mal que afecta, diversos medios la han provisto con estigmatizaciones y pensándola como una patología que se encuentra en los individuos. A este se le agrega un intenso trabajo tanto académico, como político y judicial donde se ha trabajado en aras de 1) estrategias para resarcir el problema, 2) investigaciones enfocadas contra la violencia y 3) métodos basados en posturas humanistas. Todo ello es un trabajo que ha logrado aligerar el problema pero en su mayoría se ha

centrado sólo en la búsqueda de resultados y descripciones que no complejizan a la violencia sino que la detallan y por tanto se actúa desde un pensamiento-acción enfocado en la intervención y las prescripciones de solución.

Existe una perspectiva que resulta un tanto novedosa – arribada en la década de los noventa aproximadamente- ya que esta tiene una reciente aparición en el contexto mexicano, proviene del occidente, para ser más precisos de Francia creada a partir de los años cincuenta; esta teoría son las representaciones sociales. Tienen una importancia en la disciplina de la Psicología Educativa puesto que “existe un seminario de grupos” que da cuenta de los procesos grupales que NO son individuales, y es en esta línea donde se ubican.

La importancia de las RS es que abordan fenómenos que son compartidos entre los individuos que se encuentran en los grupos los cuales no pueden ser explicados por visiones individualistas, ahora bien, la cuestión impera constantemente y la finalidad es cuestionar qué frutos, qué alcances o cuál es la pertinencia y utilidad en la misma disciplina de la Psicología Educativa, la respuesta es que es fundamental y es imprescindible, abordarlo desde esta perspectiva que permite considerar al término violencia escolar no como un acto que se da entre individuos donde sólo son ellos los responsables de hechos que son estigmatizados constantemente; hablar del tema en el plató invita a mirar a la educación en un aspecto que privilegia a los actores que habitan y que juegan un papel fundamental y determinante en la misma educación como son los alumnos/as. En este caso se trata de ver a la violencia escolar que bien puede ser un problema de orden social y no individual, es decir, según Arbesú y sus colaboradores (2008, p. 7) “los procesos educativos se encuentran atravesados por las ideas de los actores”; y en ello es fundamental voltear la mirada a lo social, pues mediante esta visión entran varios factores que pasan por los grupos, siguiendo con el entorno o los contextos de convivencia y desarrollo de los distintos sujetos, así como diversos medios de comunicación que también pueden ser políticos y culturales.

Asimismo este proyecto de investigación y utilizando las representaciones sociales permite comprender las dinámicas sociales por lo que su estudio es un segmento ineludible e importante para comprender los comportamientos y las actitudes que circulan en torno a la violencia escolar, estas ofrecen lo que Cuevas (en Arbesú y cols., p. 213) denomina “un puente, un entrelazamiento entre las grandes estructuras y las acciones sociales”, este trabajo responde nuevamente al interés de *entender* cómo los sujetos o los diversos grupos que habitan las escuela se adaptan las estructuras sociales que bien es la violencia escolar y cómo asumen pensamientos, ideas, posturas y roles o cómo es que crean y recrean nuevos sentidos en su quehacer académico y su vida cotidiana.

El referente analítico de la sociología de lo imaginario puede contribuir sustancialmente al análisis de la violencia escolar, ya que, además de las razones, argumentos y discursos, los actores confieren sentido a sus acciones mediante las imágenes, las leyendas o relatos previos, las construcciones fantaseadas o imaginarizadas sobre los actores, sus historias y sus relaciones futuras. Por ello, la representación imaginaria de los actores escolares es muy relevante en la concepción del clima y en la explicación de la violencia: el deterioro de las relaciones interpersonales entre los miembros del sistema educativo o el deterioro de las percepciones y las imágenes de los profesores, del sistema educativo y del mundo exterior no solo se basan en argumentos o percepciones más o menos intelectuales, sino que deben contener representaciones imaginarias de los actores en la escuela, de la propia escuela y del sistema educativo en sí mismo que son interesantes para entender la realidad y el futuro de la violencia escolar (Fernández, C., Revilla, J.C., Domínguez, R., Ferreira, L. M. y Paula e Silva, J.M, 2011, p. 55).

Para dejar un poco más en claro, este tipo de análisis de las representaciones sociales que los alumnos poseen sobre violencia escolar también permiten conocer e interpretar su significado mismo y cómo éstas aportan datos históricos, políticos, lingüísticos inherentes a diversas interpretaciones, entonces esta última pertinencia para el campo de la psicología Educativa es esencial pues no se puede actuar o tener resultados inmediatos sin antes comprender los diversos procesos sociales que envisten a la educación y sus instituciones mismas.

2.1 Pregunta de investigación.

¿Cuáles son las representaciones sociales que tienen los estudiantes de 1er y 3er grado de secundaria sobre la violencia escolar?

2.2 Objetivo general:

Explorar las representaciones sociales que existen entre los estudiantes de 1er y 3er grado de secundaria sobre la violencia escolar

2.3 Objetivos específicos:

- 1) Explorar los contenidos de las representaciones sociales que los alumnos tienen en sus variadas relaciones.
- 2) Indagar cómo construyen sus representaciones sociales que los alumnos/as tienen acerca de la violencia escolar.
- 3) Investigar de dónde reciben información para construir sus representaciones acerca de la violencia escolar.

2.4 Tipo de estudio:

El tipo de estudio manejado en esta investigación estuvo determinado como una investigación de corte descriptiva y de carácter exploratorio ya que la intención no radicó en intervenir o manipular el factor de estudio que son las representaciones sociales acerca de la violencia escolar, la importancia de este estudio es que se centró en observar lo que ocurría con el fenómeno de estudio en condiciones naturales; en la realidad este tipo de estudio pretendió identificar y describir el fenómeno de la violencia escolar mediante el estudio, interpretación y comprensión de la misma intentando responder a diversas cuestiones que giran en torno al tema de investigación.

Para abordar el fenómeno de la violencia escolar se utilizaron tres técnicas metodológicas la primera que sirvió como un conteo tales como las *redes semánticas* solamente para identificar el orden semántico al concepto de violencia; el trabajo en esencia es de corte cualitativo porque se valió de dos técnicas que intentaron buscar 1) la expresión de los participantes así como la expresión oral tales como la técnica de *elaboración de*

frases y 2) se buscó mediante un grupo de discusión la expresión de experiencias, conocimientos de sentido común como lo es el *grupo focal*.

Se resalta la importancia del *método cualitativo de investigación*, ya que el trabajo estuvo apoyado en una perspectiva teórica descrita como fenomenológica que trató de entender los fenómenos sociales desde la propia perspectiva del actor. Examinar el modo en que las personas perciben como importante “*Las fuerzas* que mueven a los seres humanos como seres humanos y no simplemente como cuerpos humanos... son **materia significativa**”. Son ideas, sentimientos y motivos internos (Douglas, 1970, p. 9; citado en Taylor, Bogdan, 1987, p. 16). El hecho trató de “comprender” la violencia escolar, sus motivos, las acciones y las creencias que están detrás de las acciones de la gente, en este caso los alumnos/as.

Es cualitativo e interpretativo el presente trabajo porque en cierta medida utilizó la herramienta de las representaciones sociales y éstas no fueron un estudio estático y definible, el trabajo teórico mostró que las mismas están en constante reconstrucción, están en movimiento, por eso no se analizó la violencia sino que se hizo un estudio con aproximaciones en una comunidad, y esos resultados que se obtuvieron de la investigación no fueron generalizables. Asimismo se intentó comprender y no definir o medir a la violencia escolar, se basó por tanto, en recuperar la perspectiva de los participantes y comprender el sentido de la acción en un marco de relaciones intersubjetivas. Se llevó a cabo la utilización de la metodología en esta vertiente con la siguiente fundamentación basada en Taylor y Bogdan, (1987, p. 20-23):

 *La investigación cualitativa es inductiva*: no se pretendió una recogida de datos “evaluativa” de modelos, hipótesis o teorías preconcebidas, sino que hacerlo de manera se formularan interrogantes de cierto fenómeno.

 *En la metodología cualitativa el investigador ve el escenario y a las personas en una perspectiva holística*: es decir, no se trató de una reducción a variables de los sujetos, sino percibirlo como un todo integrado, estudiando a todo sujeto/a en su historicidad, contexto y situaciones actuales en que se halle.

 *Los investigadores cualitativos son sensibles a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas que son objeto de su estudio:* Emerson (1983) argumenta que los investigadores cualitativos no pueden eliminar sus efectos sobre las personas que estudian, intentan controlarlos o reducirlos a un mínimo, o por lo menos entenderlos cuando interpretan sus datos. Es separar cierta rigidez entre el investigador y el sujeto (s) de investigación y llevarlo de forma natural, sin intrusión, comprender el escenario y en la aplicación de sus herramientas metodológicas, en este caso los grupos de discusión, se llevaron en una conversación normal y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas.

 *Los investigadores cualitativos tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas:* se trató de hacer una identificación con las personas que estudian para poder comprender como ven las cosas.

 *El investigador cualitativo suspende o aparta sus propias creencias, perspectivas, predisposiciones:* No se trató de predisponer o sobreentender las cosas, para el investigador TODO es un tema de investigación.

 *Los métodos cualitativos son humanistas:* Se alejó la percepción de ver a las personas como ecuaciones estadísticas y por tanto vislumbrar “el aspecto humano de la vida social”, experimentar lo que sienten en sus luchas cotidianas. Se aprendió conceptos tales como el dolor, belleza, fe, sufrimiento, etc. Se redescubrió la vida interior de las personas.

 *Los investigadores cualitativos dan énfasis a la validez de su investigación:* No se trató de que el investigador cualitativo permaneciera en la proximidad del mundo empírico, el investigador obtuvo un conocimiento directo de la vida social, **no filtrado por conceptos, definiciones operacionales y escalas clasificatorias**. Su concentración específica es en la coherencia de la investigación social, no hay una preocupación por la precisión de los datos. Se aceptó la complejidad, relatividad y aproximación a la realidad, vista como constante, cambiante e imprecisión de la misma.

 *Para el investigador cualitativo, todos los escenarios y personas son dignos de estudio:* Todos los escenarios y personas son a la vez similares y únicos. Son similares en el sentido de que en cualquier escenario o grupo de personas se pueden hallar algunos procesos sociales de tipo general. Son únicos por cuanto en cada escenario a través de cada

informante se puede estudiar del mejor modo algún aspecto de la vida social, porque allí es donde aparece más iluminado (Hughes, 1958: 49 en Taylor, Bogdan, 1987, p. 23).

2.5 Participantes.

La importancia de elegir a los alumnos de primer y tercer grado se vio fundamentada en tratar de analizar, de comprender y buscar dos formas de pensamiento ubicadas en una temporalidad y en unas circunstancias diferentes, de contexto y situaciones tanto de edad, de experiencias y de pensamientos que son distantes y, a su vez ver cómo estos convergen en la institución escolar y la etapa de la educación secundaria. Elegir a los alumnos de primer grado tuvo la intención de mirar los pensamientos que ellos tenían acerca de la violencia escolar, ver cómo la percibían desde el ambiente escolar que les antecedió –en este caso la primaria- y las formas de concebirla antes de llegar a la secundaria; mientras tanto en los alumnos de tercer grado la finalidad que imperó es la de ver las vivencias, los pensamientos generados y aquellas estrategias que a lo largo de su permanencia dentro de la secundaria han tenido, y estudiar como se han apropiado de esos códigos, símbolos y cogniciones en cuanto a la violencia escolar. Todo ello para poder conjuntarlo y así poder estilizar las diferencias y semejanzas que existen entre los dos grados.

Para llevar a cabo la investigación se seleccionó una institución pública de Educación Secundaria dentro del Distrito Federal, del turno vespertino. Los participantes estuvieron propuestos en un *muestreo teórico* (guía para seleccionar a los informantes) sencillo, todo alumno/a que se encontró en la institución fue un modelo de investigación, la planeación para la aplicación metodológica se tuvo idealizada para dos grados, 1er. y 3er año.

Cabe destacar que el número de participantes no estuvo marcado con exactitud ya que su participación tuvo variables de acuerdo a la disposición de los profesores y los ejes de manejo reglamentarios en la aplicación metodológica –en este caso el grupo de discusión-, en la siguiente tabla se muestra el número de alumnos que participaron en cada actividad.

REDES SEMÁNTICAS:

ALUMNOS 1ER. GRADO: 87.

43 mujeres.

44 hombres.

ALUMNOSA 3ER. GRADO: 81

27 mujeres.

54 hombres

ELABORACIÓN DE FRASES:

ALUMNOS 1ER. GRADO: 54

33 mujeres

21 hombres

ALUMNOS 3ER. GRADO: 80

28 mujeres

52 hombres.

GRUPOS FOCALES:

ALUMNOS 1ER. GRADO: 6

3 mujeres

3 hombres

ALUMNOS 3ER. GRADO: 6

3 mujeres

3 hombres.

1.7 Escenario:

La institución se encuentra ubicada en una zona urbana del Distrito Federal en dirección al sur-oriente, en una zona altamente urbana y comercial; cabe resaltar que la zona de ubicación se localiza rodeada de colegios particulares siendo esta institución la única pública de la zona, la información proporcionada por el orientador educativo da cuenta de que los alumnos que asisten a esta institución son los hijos de padres que laboran cerca de

las oficinas, los centros comerciales que existen en la zona, el puesto que por lo regular desempeñan estos padres son en su mayoría intendentes, obreros etc.

El nivel socioeconómico de los alumnos es medio-bajo ya que la mayor parte de los estudiantes provienen de zonas urbano- marginal. Existen dos turnos el matutino y el vespertino, siendo el vespertino el turno de la aplicación metodológica; el turno matutino cuenta con una mayor población de estudiantes mientras que el turno vespertino tiene una población muy reducida, la explicación dada por el orientador educativo es que en ese turno se envía a los alumnos con problemas escolares, de muy bajo nivel académico, alumnos reprobados, provenientes de otras escuelas y del interior de la república. El número de grupos en primer grado se conforma de 6 salones (del A al E) el número de alumnos por cada salón es de aproximadamente 14-18 alumnos; los grupos de tercero son de 4 salones (del A al D), el número de alumnos por cada salón es de 14-16 alumnos.

En plantilla de profesores, una gran parte de ellos tienen su base laboral en la institución, mientras que la restante son profesores elaborando sus prácticas profesionales.

1.8 Instrumentos o técnicas:

Para la recolección de las guías de acción, entendimiento de las dinámicas o interacciones sociales como los son las representaciones sociales que tienen los alumnos en educación secundaria se recurrió a utilizar la noción multimetodológica suscrita por Jean Claude Abric (2001), puesto que para el análisis de la representación social fue necesario conocer sus tres componentes esenciales: su contenido, su estructura interna, su núcleo central. El acercamiento plurimetodológico se articuló en tres etapas 1) la recolección del contenido, 2) la búsqueda de la estructura y del núcleo central, 3) la puesta en evidencia de los elementos centrales y 4) el análisis de la argumentación.

El trabajo que realizó González (2006) sobre “Pensando la política. Representación social y cultura política en jóvenes mexicanos” fue de gran utilidad ya que el mismo aportó una guía de apoyo para el diseño y manejo en el estudio de las representaciones sociales.

Para llevar a cabo el estudio se diseñaron tres técnicas:

REDES SEMANTICAS.

- El primero radicó en una **asociación libre o redes semánticas** que, permitió el acceso a los núcleos figurativos de la representación, aptas para sondear los núcleos estructurales latentes de las representaciones sociales, en este caso la violencia en la institución escolar. (Abric, 2001, p. 59-60).

Se trató en un primer tiempo, de situar y analizar el sistema de categorías utilizado por los sujetos para que permitieran delimitar el contenido mismo de la representación. En un segundo tiempo, de extraer los elementos organizadores de ese contenido, utilizando tres indicadores. Frecuencia, rango y la importancia del ítem para los sujetos.

La técnica estuvo diseñada para que los alumnos mediante una palabra estímulo -en este caso la violencia escolar- escribieran las palabras que les evocaba el término y jerarquizar (en una escala de aproximadamente 10 palabras) los términos que mejor les definiera la palabra violencia escolar, asignando una calificación. Con ello se buscó mediante una tabla jerarquizar los términos que más frecuencia tuviesen y ordenarlos por su frecuencia ponderada y elegir los que se consideraran más importantes que hayan expresado los alumnos en cada grupo (1ro. y 3ro.).

ELABORACIÓN DE FRASES.

- Para el segundo instrumento, y al obtener los elementos más importantes para los alumnos (arrojado mediante las redes semánticas) se tuvo planeado formular la **elaboración de frases** con los términos de mayor frecuencia o importancia ponderada por cada grado escolar, seleccionando 10 términos en este caso. De acuerdo a González (2006) este instrumento de investigación, permitió reconocer la forma en cómo los jóvenes establecían relaciones entre los conceptos definitorios, además de reconocer las dimensiones afectivas y racionales del estereotipo hallado en la prueba de asociación libre de palabras (González, 2006, p. 173).

La idea fue que, una vez habiendo obtenido los diez términos de mayor frecuencia pedirle a los alumnos que mediante cada palabra elaboraran frases que les vinieran a la mente. Habiendo finalizado esta actividad se procedió a hacer un condensado del total de las frases y con ello elaborar tópicos de ideas o guías para poder elaborar los grupos focales, las preguntas se encontraron diseñadas 1) conjuntando las frases y ver las características que identificaran a los alumnos/as, 2) temas que pueden dar categorías de análisis en la elaboración del grupo focal y 3) analizar los elementos centrales donde se ubican las representaciones sociales que los alumnos tuvieran sobre la violencia.

GRUPOS FOCALES O DE DISCUSIÓN.

 Se trabajó con la técnica de grupos focales o grupo de discusión como tercer instrumento ya que fue un dispositivo diseñado para “investigar los lugares comunes que recorren la subjetividad que es así, la intersubjetividad” (Delgado y Gutierrez, 1995, p. 296), fue diseñado para rescatar las situaciones discursivas y hacer con ello un juego metafórico; la finalidad marchó en la idea de hacer una conversación entre sujetos opinantes sobre el tema de la violencia escolar, y así percibir las estructuras de sentido que los mismos/as estudiantes generan en sus múltiples interacciones.

Para llevar a cabo esta técnica se debió emplear los instrumentos y/o técnicas elaborados previamente (redes semánticas y elaboración de frases) para que pudieran formarse estos grupos de discusión mediante un guión de entrevista y así poder reflejar de forma más detallada las representaciones que los alumnos percibían acerca de la violencia escolar. Con los grupos focales se pretendió estudiar creencias, pensamientos que los alumnos tenían acerca de la violencia escolar, también se buscó la comprensión, interpretación y explicación que tienen los alumnos/as al igual de cómo se crean y se recrean estas nociones. En un mismo sentido se buscó indagar las formas de convivencia y relación que se guarda dentro de la institución escolar tanto fuera de la misma tales como amistad, compañerismo y relaciones de intercambio entre compañeros (as).

1.9 Procedimiento

1. VISITA A LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA Y MUESTRA DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN.

Se tuvo que hacer la búsqueda de una institución que me permitiera aplicar el proyecto de investigación. Habiendo encontrado la institución posible y a manera de presentación hubo una entrevista con la directora de la institución y con el orientador educativo mostrando y explicando el tema de investigación, la muestra del proyecto tuvo como fin indicar las causas, procedimientos, y cronogramas acerca de cómo se iba a aplicar el método de investigación. Habiendo finalizada las entrevistas y con la autorización de la directora para entrar al plantel se procedió a organizar con el orientador educativo las fechas posibles de aplicación.

2. ORGANIZACIÓN CON EL ORIENTADOR EDUCATIVO SOBRE LAS ACTIVIDADES A REALIZAR EN LA INSTITUCIÓN.

Se realizó un diseño de actividades con el orientador educativo, en el cual se planteó cómo se iban a aplicar las herramientas de investigación, en qué grupos empezar, cómo realizarlo, las fechas y los horarios ideales para poder aplicar los instrumentos.

3. APLICACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS Y/O TÉCNICAS.

Para diseñar la forma de aplicación se llegó a un acuerdo de aplicar en un primer día a los alumnos/as de primer grado con la actividad de las redes semánticas, al siguiente día fue con los alumnos/as de tercer grado. Para la aplicación de la elaboración de frases la aplicación fue a la inversa ya que la disponibilidad de los grupos permitió que fuera más accesible, al siguiente día se les aplicó a los alumnos/as de primer grado exceptuando a dos grupos escolares ya que no hubo disposición y apoyo por parte de una profesora.

Los grupos de discusión tuvieron una aplicación con una distancia de tiempo alargada, es decir que después de tres semanas pudo hacerse esta actividad ya que la

necesidad de analizar los dos primeros instrumentos que permitirán formular el guión de entrevista para cada grupo escolar, lo que determinó una planeación y unos horarios con más detalle y diseño. Cabe destacar que el orientador educativo fue el portero (persona que en metodología cualitativa permite y facilita el acceso al campo de investigación) que influyó en el acceso a las aulas escolares en todos los grados y grupos.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

LAS REPRESENTACIONES SOCIALES ACERCA DE LA VIOLENCIA ESCOLAR. Análisis de resultados.

Se presentan a continuación los resultados de la metodología aplicada a los estudiantes de 1er. y 3er. Grado de educación secundaria en una escuela pública del Distrito Federal.

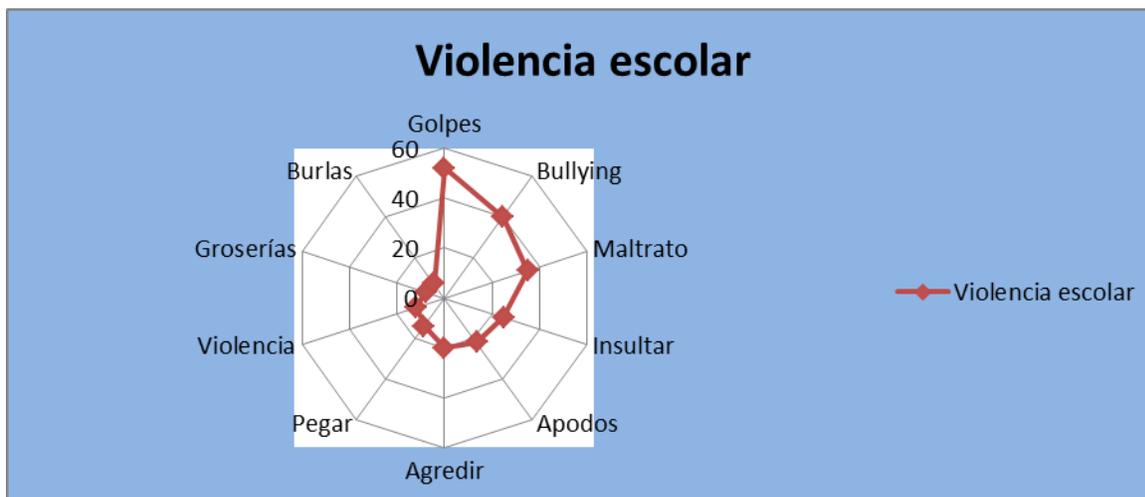
Asimismo, se muestran los datos obtenidos de las tres técnicas de aplicación las cuales fueron: las redes semánticas o asociación libre de palabras, la elaboración de frases y los grupos de discusión también llamados grupos focales. Al final se llevan a cabo los análisis de los resultados y una conclusión acerca de la violencia escolar que los alumnos de educación secundaria poseen. Lo que se muestra en estos resultados es un reflejo o un producto de intercambios constantes, de nociones que tienen en su devenir, sea con sus iguales, con sus familiares mayores, en su exposición ante medios de información, en las pláticas a las que asisten, en las imágenes que contemplan ante ciertas publicaciones, en la música que escuchan o en las películas que ven (Mendoza, 2006, p. 217). Todo ello es muestra de diversas experiencias, valores, normas y principios fundamentales; este conjunto cognitivo tiene origen y desarrollo en un contexto social e ideológico en constante reinención.

En cuanto al instrumento de las redes semánticas y mediante el estímulo de la palabra “violencia escolar” los jóvenes simplemente expresaron una asociación de ideas y con ello objetivaron la representación social de la violencia, en cuanto a la elaboración de frases se buscaron las ideas y concepciones sobre violencia escolar y así capturar el proceso de anclaje de la representación social analizada. Finalmente el grupo de discusión abordado mediante un guión de preguntas que buscó indagar los contenidos de la representación social que fueron consensuados durante la comunicación, de tal forma que el grupo de discusión tuvo por fin hacer evidente el pensamiento social de los grupos de jóvenes.

Resultados sobre violencia escolar en alumnos de 1er. año de educación secundaria.

(Redes semánticas). Términos descriptores.

Término	Frecuencia ponderada
Golpes	52
Bullying	40
Maltrato	35
Insultar	25
Apodos	22
Agredir	20
Pegar	14
Violencia	12
Groserías	8
Burlas	7



(Gráfico de frecuencias con los 10 términos de mayor mención en los alumnos de 1er. grado. Para un mejor detalle ver anexo 6).

Los términos más frecuentes ante la palabra estímulo “violencia escolar” en alumnos de 1er. grado de educación secundaria fueron: golpes, bullying, maltrato, insultar, apodos, agredir, pegar, violencia, groserías y burlas tal y como se menciona en la tabla anterior. Todo ello muestra las acciones (golpes, maltrato, insultar, groserías, burlas), formas (apodos, groserías burlas) y características (bullying, violencias, pegar, agredir) que tiene la violencia escolar.

Otros términos obtenidos fueron: agresión, pegar, violencia, pelear, burlas, groserías, ofender, abusar, amenazas, discriminación, acoso, molestar, empujar, falta de respeto, malo, muertes, no respetar, patear, trauma, sufrimiento, bandas, mutilación, verbal, sangre, accidentes, aislamiento, arruinar, conductas, chantajear, excluir, fundación, castigos, defectos, inaceptable, fracturas, injusticia, ignorar, indirectas, inferioridad, no contestar, moretones, malas palabras, matanzas, secretarse, sexualidad, sin valor, reírse, inferioridad, gozar, regachos, ponerse de pie, señalar, maltrato psicológico, problemática, regañar, escuela, lastimar, violación, matar, injusticia e inconsciencia. En total el instrumento arrojó por parte de los alumnos/as 68 palabras sinónimas acerca del concepto violencia escolar de las cuales solamente diez fueron tomadas debido a la importancia tomada por los alumnos, palabras que fueron recurrentes en su expresión, las otras 58 restantes tuvieron una menor frecuencia, para su mejor comprensión basta ver en el anexo 6 el despliegue de las mismas.

Frases elaboradas.

Después de haber obtenido los conceptos mediante una sola palabra, se solicitó a los alumnos/as que realizaran un conjunto de diez frases con los diez términos que tuvieron mayor frecuencia ponderada, en este caso los que aparecen en la tabla.

Al término “GOLPES” se le describió o definió como un conjunto de acciones que son malas “los golpes son malos” y que provocan miedo “le tengo miedo a los golpes”, además de que son desagradables y por tanto se deben evitar “no hay que irnos a los golpes” o “los golpes no resuelven nada”. De igual forma se piensa a los golpes como un concepto con diversos sinónimos tales como violencia, agresión, peleas, dolor, pegar, maltrato “los golpes son violencia”, “dolor en el cuerpo” o “que le peguen a alguien”. Consideran por ello que los mismos golpes son acciones que emergen de diversos contextos tales como la casa, la escuela tanto fuera de ella como dentro de la misma institución, los compañeros y el medio social circundante “los golpes a veces suceden en la casa o en la escuela”.

Expresan los alumnos/as formas de vida propias, cotidianidades o experiencias con personas como sus compañeros “a mí me dan golpes en mí casa” o “a Juan sus padres le daban golpes cuando algo lo hacía mal”. Finalmente, exponen a los golpes como una reacción a cierta ante una situación o circunstancia generada “yo golpeo cuando me molestan mucho”, y “a Pedro le gusta golpear”.

El “BULLYING” como concepto se le define por parte de los alumnos/as como un conjunto de significados tales como golpes, agresiones maltrato y violencia “agresiones de todo tipo” y por tanto lo consideran desagradable y algo que se debe evitar. a su vez discurren que se da en todas las escuelas y que es algo que tiende a ser mucho “el bullying sucede mucho en las escuelas”, “la mayoría de los niños en las escuelas aplican el bullying”, piensan que el bullying se da a los de menor grado escolar “a esos niños les pegan los de 3ro.”, y a los que no pueden defenderse “que abusen de los que no pueden”, también perciben que es constante entre los compañeros de clase “en la escuela hay mucho bullying”.

El tercer término que es “MALTRATO” se le considera como una represalia que se da de algo o hacia alguien “lastimar a los demás”, y que es una forma de victimización que sufren personas o la persona misma “a mí me maltratan mis compañeros”, “trastorna a los niños” que se encuentran en su vida cotidiana tales como amigos de su misma escuela “la maestra maltrata a los niños”, vecinos o animales “maltrato entre familia, “a una niña la maltratan en su casa””, y que el maltrato son acciones tales como gritar, lastimar, pegar “el maltrato es falta de respeto”, “¿no es maltratar cuando te gritan?”. De igual manera señalan el concepto como algo malo, desagradable y que se debe o se puede evitar “no al maltrato de alumnos”, “no maltratar a mis compañeros”.

A término “INSULTAR” los jóvenes le otorgan un sentido de desagrado “los insultos son groseros” o “no me gusta que me insulten” y malestar al igual destacan que es algo que se debe evitar “no debemos insultar si no queremos que nos insulten”, “quisiera que no me insultaran” o “mi amigo insulta a los demás y yo le digo que no” pero que también es una costumbre entre compañeros y en otros rubros de interacción tales como la familia “la

mamá le enseña a insultar a su hijo” o los hermanos o contexto social “a mí me insultan en la calle”, “a mi compañera a veces la insultan”. Con ello expresan que la acción de insultar es herir a una persona “insultos son palabras que hieren a los demás”, no respetar, ofender o decir groserías “que me digan menso” o “Jorge insultaba a Pamela por estar gorda”.

A los “APODOS” los alumnos/as los caracterizan y los definen como un fin que tiene por objeto hacer sentir mal “yo lloro cuando me ponen apodos” como por ejemplo destacar un defecto “a ese niño le dicen cabeza de cacahuete” o algo que es común “nos ponen apodos en el salón” y que suele ponerse entre compañeros “que te toque y no te guste”, pero que muchas de las veces los apodos son desagradables “hay apodos buenos/cariñosos y otros malos/agresivos que insultan” y que deben evitarse “no me gusta que me pongan apodos , “no poner apodos”.

Al concepto de “BURLAS” los alumnos lo consideran como reírse de alguien, para burlarse de los compañeros y hacer sentir mal “hacer sentir mal por algo”, lo que destaca una forma de convivencia “las burlas se hacen en la escuela”, “hacer bromas pesadas” que conlleva en parte un desagrado y algo que se debe evitar “me desagradan las burlas”.

A la palabra violencia se le otorgan nociones y percepciones acerca de algo que se debe evitar pero que también es algo que tiene un crecimiento constante “violencia hay siempre”, “la violencia va en aumento” tanto fuera como dentro de la escuela misma “en la calle hay violencia”, “conozco gente violenta”.

Finalmente, a la palabra “AGREDIR” se le da un sentido de molestar “molestar a una misma persona o a otras” y que por tanto se le da un sentido de malo “la agresión es mala”, del mismo modo los alumnos/as saben que es algo que se da en las escuelas “en la escuela se agreden y se insultan”, “a mí me agreden unos compañeros”.

Dos palabras que son: “PEGAR” y “GROSERÍAS” no fueron elegidas por los alumnos/as o tuvieron muy poca elección por parte de los mismos es por eso que no aparecen en la explicación de la elaboración de frases.

Grupo de discusión en alumnos de primer grado.

La realización de los grupos focales o de discusión en los alumnos/as de 1er. grado de educación secundaria refleja las visiones y percepciones que ellos/as tienen acerca de la violencia en su vida cotidiana, sus actividades de grupo e individuales; más allá de intentar obtener respuestas precisas y enmarcadas en un significado literal y acabado, se buscó mediante la narrativa rescatar la expresión mediante un discurso elaborado por sus propias experiencias e inquietudes de vida, las palabras que giraron en torno a la violencia escolar fueron las categorías, de violencia, bullying, golpes, maltrato, apodos, insultos, burlas, agresión entre otras. Esta técnica que son los grupos focales tiene por fundamento estructurar las ideas que los jóvenes hombres y mujeres tienen y su vez analizar la posición que ellos mismos tomaron acerca de los objetos de discusión. Cabe señalar que las frases entrecomilladas responden a palabras literales expresadas por los alumnos/as.

El proceso de análisis para los grupos focales se tomó de la narrativa de los alumnos, se elaboraron tópicos que permitieran identificar, las nociones, ideas y expresiones de los alumnos en cuanto el significado de violencia escolar.

Las categorías de análisis para los grupos focales que giraron en torno al concepto de violencia escolar fueron las siguientes:



(Categorías de análisis alumnos 1er. grado. Para una mejor comprensión de los datos de la entrevista ver anexos 4 y 10).

GRUPO DE DISCUSIÓN EN ALUMNOS DE 1ER. GRADO.

Los alumnos que participaron en el grupo de discusión fueron: Bryan (B), Erick (E), Grecia (G), Itzayana (I), Leonardo (L), Nayeli (N) poner los nombres es con fines académicos y solamente serán parafraseados con su inicial para una comprensión con mayor claridad. Se ponen fragmentos de las expresiones que dieron los/as participantes tratando de hilar sus discursos; esto es posible hacerlo en toda reconstrucción narrativa.

Qué se entiende por violencia.

Los alumnos expresaron que la violencia son acciones dirigidas y con una finalidad, por ello consideraron que la violencia son sucesos que conllevan golpes, amenazas, acoso, maltratos y que por lo común tienden a reflejar repercusiones físicas como “sacar sangre”: “pues la violencia pus que te peguen así, que te asalten, que te saquen sangre (E), pues ahora sí que te toquen en tus parten intimas o luego chavos a las chavas salen de las calles y las agarran y las llevan a su casa (L), eso es violación (G)... ah que te asalten, que te violen acá, que te roben (B)... pues que te peguen, que te insulten y que te asalten (G)”.

Del mismo modo y en forma más compartida se generó el pensamiento de que la violencia son vivencias que transcurren en diversos lugares que van desde la escuela y atraviesan por las calles y tienen una profunda cepa en los hogares de los alumnos/as. En la misma secuencia hablan de la violencia refiriéndose a visiones y experiencias aprendidas por los adultos, los alumnos/as expresan a sus padres como los promotores y portavoces de la violencia en su vida cotidiana e íntima: “en las casas (N),... pues el esposo llega todo borracho y le empieza a pegar a su esposa y sus niños están llorando y dice “calla a ese pinche chamaco” y les empieza a pegar a los niños y los niños lloran y el esposo se enoja más (N)... luego te están regañando tus papás y tu les contestas y te dicen “no me contestes” y te quedas callada y dicen “no te calles contéstame algo” y tú dices “primero te callan y luego dicen que contestes (N), la otra vez mi mamá me dijo “cuida a tus hermanos” y yo dije “son tus hijos ¿para qué haces hijos?” y me dice “pues tú pediste hermanos” y dije “ah ¿entonces yo tengo la culpa entonces no?” y me dice “yo te dije no pidas hermanos”

entonces ¿quién los hizo? Y me dice “ya cállate” y me dio una cachetada y dije ah pues entonces cuida a tus pinches chamacos (I), pero nada comparado con mí casa, no en mí casa está horrible, porque aquí no es mi papá aquí es mi mamá, mi mamá no sé qué problema tiene en su cabeza hasta me da miedo la verdad porque yo desde que estaba chiquita pelea bien feo con mi papá así a golpes a veces hasta saca el cuchillo de que se lo quiere enterrar a mi papá y yo me pongo a llorar y me empieza a decir de cosas y me quería aventar no sé qué cosas porque estaba llorando y también se desquita conmigo y me da miedo mi mamá, mi papá es muy tranquilo y mi mamá de cualquier cosa explota y le empieza a pegar a mi papá, mi papá obvio no, no le pega a mi mamá nada más como que la agarra pero no le pega (G), una vez mi papá yo estaba así chico y le estaba pegando a mi mamá y entonces agarré y yo me metí y que agarro “que no que ya no se peguen” y la aventó pero yo alcancé agarrar a mi mamá y con la puntita de la silla me abrió (L),... sí pero más en la casa (N Y G)... en la calle (G),... en la calle, en todos lados (I), en los camiones, en los transportes (L)”.

Estas expresiones muestran que el concepto de violencia escolar es un proceso interno, pero que a su vez misma son procesos y representaciones que se determinan socialmente ya que al ser modalidades de conocimiento, también son a su vez organizaciones de imágenes y lenguajes que circulan en las diversas modalidades de interacción convirtiéndolos en actos comunes, que se reflejan en opiniones, actitudes o comportamientos que los alumnos viven en su medio interno, que es la escuela, y externo, tales como el contexto, los amigos, familiares etc.

La finalidad de utilizar los golpes.

Los golpes ocupan un sentido de reacción y acción ante situaciones y emociones, los golpes juegan una forma de solución a esas rencillas o problemas aunque también son un escaparate para actuar contra las personas que caen mal, y que los golpes son la causa que se generan en los chismes o malos entendidos: “Ah, porque por chismes (G)”, “Porque siempre se pegan de todo, porque se caen mal (N)”.

Existe el pensamiento de que los golpes son una forma de defensa: “porque se ponen apodos y también luego uno se cae de la banca y te empiezan a agredir y no calman de reírse (L)”, que conlleva una ley de defensa más que personal una ley que protege a los amigos/as de otra persona que abusa de quienes comparten esa empatía y que no permite el abuso a los compañeros que pertenecen a su mismo círculo: “¿yo? Eso nada más fue por hacerle paro a un amigo (B)”.

La expresión de las mujeres se enfoca a que los golpes se generan a partir de los problemas de noviazgo, problemas que se dan entre las disputas de los novios, y que con ello condensan los chismes y que van generando problemas hasta llegar a definir o solucionar esos problemas mediante los golpes, los novios juegan una parte medular ya que por ello las alumnas consideran que vale la pena llegar a esa forma de calmar los ánimos sentimentales: “Porque nos caemos mal... Y también por su novio es que su novio va en mí salón (G)”.

También señalan que quizás no han recibido golpes en la escuela misma pero que en otros lugares es común ver y vivir con golpes, el lugar al que suelen recurrir es nombrar al hogar como contexto inmediato: “Sí aquí y adentro y afuera de mí casa me han asaltado tres veces (E)”, “Aquí en la escuela no pero en mí casa sí, bueno adentro de mí casa y afuera de ella (N)”, “Aquí en la escuela no en mí casa (I)”.

Los sistemas de creencias y las prácticas sociales compartidas permiten a estos alumnos/as actuar en la realidad mediante ese orden imaginario donde se condensan significados y a su vez se constituyen sistemas que les permiten interpretar y clasificar su realidad para poder interpretar y regular esa la relación con los otros/as; estos sistemas de representación social son los que proporcionan los marcos y las señales a través de los cuales los sujetos/as clasifican y explican lo representado dentro de lo familiar, lo conocido o habitual organizando así su mundo y volviéndolo lógico y coherente.

El desagrado y la necesidad de los golpes.

Al hablar sobre esta categoría muestran un ambiente de desagrado sobre este tipo de acciones pero yuxtaponen esta idea a la necesidad de justificar a los golpes como un medio de defensa hacia las molestias que los compañeros/as hacen contra su persona, parece que intentan expresar que los golpes son ese “mal necesario” que libera del enojo que provocan los mismos compañeros: “cuando a veces tienes coraje con alguien te sientes así acá libre, así como cuando siempre te está molestando y le pegas y te sientes así como que liberada (G)”, “cuando te estás peleando no sientes lo golpees cuando te ves en tu casa estás todo hinchado (N), pues con el enojo no sientes cuando te pegan (G)”.

Lugares y causas del maltrato.

Ponen de manifiesto que la escuela es el sitio recurrente tanto dentro como al estar fuera de sus puertas o límites: “por todos lados... en el salón, en el recreo, en la salida, en el baño, en la entrada, en el puente, en el Viana (G)”, “en plaza Universidad (E)”. Hablan de la diversidad de lugares en que se presenta en la experiencia y la forma de relacionarse no sólo con sus compañeros sino con otros agentes que intervienen tanto en su formación académica como personal.

Para ellos la forma de maltrato se manifiesta cuando hay peleas entre los mismos compañeros por un problema o un chisme, consideran que lo común para maltratar a una persona es cuando se echa “montón” esto quiere decir que hacer una pelea entre dos compañeros va a desencadenar en la participación de más sujetos para intimidar mediante diversos tipos de maltrato hacia una persona que se encuentra sola, una forma de agandalle: “pues primero empiezan habladas, después pasan y te empujan y te barren y después sus habladas y después te paran y te dicen su choro mareadon y hasta te echan montón (N), te echan montón, te echan montón ese es el problema (G), Yo una vez iba cuando me iba a pelear era allá en la esquina y me echaron montón y una vez venía yo sola y con la que me iba a pelear venia sola y no me dijo nada (N), también me iba a pelear con una de segundo,

pues sí como quisiera pero me echaba montón de hecho me lo echó en el baño su montoncito (G)”.

También conciben que maltratar reúne los medios de las habladurías y los chismes: “también me iba a pelear con una de segundo, pues sí como quisiera pero me echaba montón de hecho me lo echó en el baño su montoncito (G)... sí creo que con cuatro... nada es que era por un chisme aclaré las cosas y le dije que no era cierto pero que si quería problemas conmigo pues que ellas sola que por qué tenía que meter a todas (G)”.

Existen variadas interpretaciones sobre la realidad y estas se producen mediante diversas estructuras de intercambio cultural colaborando con ello en la necesidad de explicar y de hacer inteligible aquellos fenómenos que deben ser manejados y aprendidos tanto individual como colectivamente.

El sentido de los apodos.

Tener un sobrenombre o ponerlo tiene un sentido de identificación para un compañero, que va dirigido y orientado resaltar cualidades, defectos o diferencias tanto físicas como características personales, otra causa para poner apodos a alguien es simplemente para molestar: “por molestarla porque tenía lentes y tenía sus ojos bizcos y le dije que su mamá era la maestra Canuta y que su papá era el profesor Virolo por los ojos (N)”.

Si bien poner apodos es una forma de llevarse y de crear un ambiente de relajación también el poner apodos forma parte de un desquite contra otros compañeros ya que si una persona es apodada y este mote no le agrada la misma busca otra para desquitarse y así el desagrado se ve disminuido o concluida una cierta venganza que es reflejada en el otro: “ porque pues a veces se pasan se ponen uno muy feo y no te gusta y como no te gusta lo agarran para molestarte (G), o luego te desquitas con otra persona diciéndole apodos (I)”.

Los apodos vistos desde las representaciones forman parte de esos corpus organizados de conocimiento y de actividades psíquicas donde los hombres y mujeres vuelven inteligible esas realidades físicas y sociales integradas en grupos o en una relación

cotidiana de intercambios liberando así lo que Moscovici (citado en Mora, 2002, p. 7) llama “los poderes de su imaginación”, de igual manera los apodos generan en los alumnos esa parte de identificación entre sus semejantes para definirse como sujetos y así dotarse de sentido, cohesión y una forma de pensarse y ubicarse entre el grupo social al que pertenecen o transitan.

Por qué los insultos.

La finalidad que los alumnos le encuentran a los insultos es la ofensa es decir, tratar de herir en las emociones a los compañeros con insultos, con habladorías; caso interesante resultan las expresiones que hicieron las alumnas que participaron en este grupo de discusión pues ellas consideran que los insultos se dan por viejas disputas de noviazgos y por peleas por los mismos novios: “que te dicen groserías (G), sí (I)..., es que a principio de año un niño se me acerco y me dijo: estás muy bonita y tenía novia, entonces agarro mi chancleta y entonces empezaron a decir que, que, “que está es una puta” (I), a mí también me han dicho cosas feas, pues siempre se me acercan chavos con la que me iba a pelear su novio era uno de primero efe que lo conocen Samuel y pues él me hablaba y también me decía cosas bonitas y me ponía que me quería y su novia se enojó y por eso me echó pleito por eso me echó a todo su montoncito y pues me dice que soy una puta que soy una zorra y o sea me acerco tantito a uno de sus amigos y me empieza a decir que no le hable por ejemplo Samuel era mi amigo me dijo que no le hablara a otro de tercero le hablé me dijo que no le hablara o sea me prohíbe que le hable a todos... pues nada la tomo de a loca y me empiezo a reír porque sé que a ella le duele más que no le haga caso (G)”.

Cuando existe este tipo de peleas las mismas mujeres activan ciertos mecanismos de ataque siempre son la intención de ofender, de ridiculizar y tratar de hacer ver a su misma compañera o contrincante como una “cualquiera” lo que implica que la alumna aludida representa a una mujer que anda con muchos hombres o que se les insinúa y esto es visto socialmente entre los alumnos/as como un desvalor lo que implica que las mujeres tienen poco respeto y poco interés.

Dicen que los insultos son siempre una forma de provocación y que los alumnos/as inmiscuidos tienen que defenderse ante tales arrebatos que tienen por intención dañar la autoestima: “ah yo, luego te provocan ah te empiezan a decir ello luego tú también “no es que tú eres hijo de quién sabe quién” (B)”. Por último, la expresión se considera que muchas de las veces los insultos provienen de problemas que se dan en la escuela misma y que estos la mayor parte son provocados por malentendidos o diferencias que no son solucionadas con eficacia y que son malinterpretadas y eso sirve para desencadenar problemas y peleas: “pues igual, yo también tenía problemas con ella (refiriéndose a Itzayana) porque o sea en ceremonia bueno ella decía que yo me le quedaba viendo feo y yo volteaba y nada más veía yo le entendía que me decía “¿qué pendeja?” y entonces me dijeron que ella había dicho que era una puta y una zorra y después fui y le dije “¿por qué estás diciendo que soy una puta y una zorra?” y me dice “no pues para qué crees en los chismes mejor venme a preguntar a mí” pero es que es obvio si le caigo mal me va a decir que no me va a decir eso (G), no es que le estoy poniendo las pinches nalgas y el pinche culo para que diga que soy una puta y una zorra y me dice “es que yo no tengo ningún problema contigo por eso se hacen los chismes” y ya, y en lugar de que estuviera hablando así normalmente estaba jugando con sus amigas (I); es que mi amiga me comentó “mira cómo se nos queda viendo esa vieja” y me le quedé viendo y me hace así y se empezó a reír y no sé qué le dice a una de sus amigas y me vuelve a ver y se empieza así a carcajearse y yo le decía a mi amiga que se llamaba Vania “pues hay que parárnosla ¿no?, Vania decía “si buey hay que parárnosla que no se sienta bien vergas y así pero yo nunca le dije nada siempre la tomé así de “ay pobrecita” pero pues después me dijo “no que tú estás diciendo que yo soy una zorra que no sé qué” la verdad yo no había dicho eso porque sí yo lo hubiera dicho le hubiera dicho sí por eso le dije que no creyera en chismes (I), yo te voy a decir algo y se lo voy a decir en su cara y como me dijeron mis amigas “ya páratela” no pues es que tengo que hacer que me diga cosas para parármela y ya no y entonces me estaban diciendo “ya órale va” porque estaba delante de mí y me estaban empujando “órale ya páratela” y les dije no pues este primero tengo que sacarle así que me insulte para parármela y ya de ahí me la paré y le dije... no mira yo nunca lo tomé como que fuera un problema porque pues ella no me decía nada, yo lo tomo como un problema cuando me están insultando nada más veía que se me quedaba viendo pero... (G)... yo digo que sí lo

tomaba como un problema porque sus amigas le decían que yo le había dicho eso pero es que yo también a veces no le hago caso a mis amigas porque yo cuando le escuche le voy a decir (I), de hecho mis amigas me decían que eran un pendeja y así tal tal y entonces dije asía al chile le pasó una le paso dos y a la tercera si vengo y le parto toda su madre (G)”.

Los/as participantes exponen con esto sus sistemas de creencias, valores, ideas y prácticas con las funciones dobles que Farr expone en su teoría, primero lo hacen para orientarse en su mundo material y dominarlo y segundo para posibilitar con ello la comunicación entre los miembros de su comunidad proporcionándose códigos para los constantes intercambios y códigos para nombrar y clasificar aspectos comunes y ambiguos de su mundo, su historia individual y grupal.

De quién burlarse.

Las burlas son utilizadas en sintonía con los apodos, es decir las burlas aparecen por distintas causas. Son ironía a los defectos físicos de las personas: “igual de los que usan lentes, o de los que no están guapos están feitos de los que están morenitos (G)” a los alumnos que tienen un determinado color de piel: “de bueno yo no me burlo casi no su amigo de ella uno según que se llamaba Giovanni él según como él está todo moreno negro acá agarra y le dice oh mi oso de peluche por fin lo encontré mira todo sucio estaba en el lodo hay que darle jabón en las nalgas (L)”, es decir que son “morenitos” y estas personas son objeto de burlas ya que la mayoría son considerados “indios”: “de que se burlan de una persona no sé que viene de un pueblo (N)”, porque asemejan a personas de provincia o que son de algún poblado, también existen tipos de alumnos que son sujetos de diversas burlas porque son de bajos recursos.

Otra manera para burlarse de los mismos compañeros no es solamente por las causas antes mencionadas, también los alumnos que reciben esta forma de acciones y actitudes son las personas sobresalientes en el ámbito escolar, los alumnos/as que tienen calificaciones destacadas: “también de los que según llevan puro diez y les dicen que nerds (L), mataviejitos (B)”.

De forma alterna, las personas chismosas son objetos de burlas ya que para ellos/as es desagradable que una persona los delate por cualquier causa y ello provoca que se ridiculice a esa persona en señal de poca confianza o de poco respeto: “bueno yo casi no me burlo de la gente nada más una vez que un chava de mi salón Karla fue y me acusó que me había saltado una clase entonces me enojé con ella y le dije de cosas y ya cada vez que la veía pasar le decía pinche borrega y le decía bo-rre-ga y ya pues también me burlo de los que parecen gays (G)”.

Las expresiones de los/as participantes muestran no sólo “imágenes de” o “actitudes hacia” sino que conforman “sistemas cognitivos” para descubrir su realidad y también poder organizarla.

Qué hacer para agredir.

Esta es vista como una forma de respuesta ante las molestias entre los mismos alumnos, se considera que la agresión es un instinto de defensa en la vida escolar para que a futuro los alumnos no sean agarrados de “puerquitos”, los alumnos/as se defienden para que posteriormente no sean molestados ya que se considera que si no se defienden serán agandallados por más alumnos: “pues también responder, bueno no responder si te agreden así feo bien feo tienes que decidir porque te van agarrar de tu puerquito (B)... pues agredir así a palabras o me vale los deajo hablando pero ya así de que lleguen y te quieran pegar así o me avienten o que lleguen o tampoco voy a ser así de que “no pues pégame” también me tengo que defender ¿no? (G)”.

También saben que las personas que agreden son aquellas que son mayores de edad, ya que se piensan que estás poseen mayor fuerza física y que tienen más experiencia dentro de la institución, otra manera es que los que agreden son las personas que se consideran con mayor jerarquía en la escuela: “pus los que se sienten acá los populares, los de acá que tienen mucho dinero, los que tienen dinero o son populares pero... pues te dicen “naco” (I)”.

Para los que provienen de un ambiente con bajos recursos son proclives a ser agredidos ya que se les considera “nacos”, por no tener la economía suficiente para no ser molestados. Otra forma en que suelen molestar es por su lugar donde viven ya que se consideran personas “malas” porque provienen de un lugar de “barrio”: “los que se sienten así superiores los que pues se sienten que vienen de lugares de barrio sienten que te van a mover por ejemplo una que viene de neza se siente bien acá y siente que te va a mover te le quedas viendo y “pues qué pedo qué traes conmigo” y así (G)”.

Al “objetivar” las expresiones, todos los/as participantes transforman sus conceptos en una carga de afectos y valores, estos conceptos que han sido naturalizados se convierten en categorías de lenguajes y entendimiento.

Alrededor de la violencia: las drogas.

Saben que dentro de las escuelas hay casos de alumnos/as con drogas, la experiencia les muestra que no son unos cuantos los alumnos que utilizan estas formas de vida, sino que los mismos alumnos han sido testigos de sus propios compañeros. También expresan que las drogas están presentes en varias escuelas: “como yo conozco una secundaria, no sé la deberían de conocer (L),... ahí una vez a una niña la cacharon que porque siempre decía que traía agua no pero adentro siempre traía vino y luego se estaba fumando su cigarro ahí dentro y hacia lo que querían y a los maestros les ponían apodos (L), hay bueno aquí también (G), según le dicen la ciento sesenta y nueve según le dicen el reclusorio (L), un reclusorio bien perrón (E), eso es para locos (B), ahí llevan fuscas y no te dicen nada (E)... aquí no, te buscan y te dicen que traes, no pus traigo droga traigo marihuana, traigo una fusca(E)... bueno pues yo a según dicen y escuché que por acá en la esquina cuando ya se van todos se acercan unos mariguanos ahí a vender (B)... pues de aquí de la escuela no pues, no no quiero decir (G), ¡ya! (L), bueno bueno sí uno de mis amigos la otra vez lo cacharon en el baño con su churro (G)... sí ya no subieron sus amigos al salón y me dijeron y traía otra cosa (G)... traía activo (G)... activo en una botellita, pero lo preparan para que se vea como agua (G), de por sí el activo es blanco y parece agua (N), ah pero le pusieron que como colorante para que se viera como agua de fresa (G), no es colorante es

saborizante (N), en donde vive ella hay niños que hasta de la primaria ya están fumando (L), sí en mi colonia de hecho en mi primaria también llevaban su activo (G)... por jalalpa (G)... ah una vez fue apenas expulsaron a una niña porque estaba moneando su bote de activo en las escaleras (N), y mi amigo cultiva sus plantas de mariguana en su (G)... pues la otra vez mi amiga y yo íbamos bajando las escaleras de allá y vimos a una chava que y traía su activo aquí en el pantalón y le estaba diciendo a mí amiga “hay mira se está moneando” y me dice “hay pues vamos a ponerle” y yo no hay no yo no me voy a meter en eso “no pues es que está chido” y pues si quieres ve tú yo no me voy a meter en pedos y me dice “ya vámonos” y ahí se estaba moneando con otra chava y traía su activo aquí en el pantalón (I)”.

El entorno y otras escuelas donde se sabe que también existe violencia.

Hablar de violencia no es solamente referirse a un solo espacio o a una institución única, los alumnos/as mismos saben que la violencia está presente en muchos lados tanto dentro como fuera de la escuela misma. La experiencia y las diversas relaciones que mantienen con otras personas, les muestran que hay diversas maneras donde las armas, las drogas, el alcohol, no son excepción de lugares que se ubican fuera de la escuela, sino que estos han logrado adentrarse en todas o en varias de las instituciones escolares y a sabiendas de ello los alumnos saben que es un ambiente que se ha generado cotidianamente.

Muestran en la misma sintonía que los lugares donde habitan o que ellos conocen son ambientes de “barrio” donde es común una atmosfera donde se respira violencia, violencia que es aprendida no solamente dentro de la escuela, sino que un aprendizaje fundamental es su vida cotidiana, lo que su vida fuera de la escuela, con sus compañeros, los lugares de reunión con amistades: “los que más me insultan es uno de mi salón que se llama Fernando, se cree bien acá, ¿si o no se cree bien acá?, bien, araña bien vergas de la araña bien (L)... le pego como hace ratito le metí una patada y dijo “te voy acusar con la maestra” (L), es que se cree del panteón jardín, de la araña (E), ¿conoces la araña? (G), es un barrio así muy chingón (E), dicen que el panteón jardín es una de los barrios que quién sabe qué (L), del cuervo ¿si o no?, jalalpa ¿sí o no? (G)... acá bién acá (G), ¿dónde viven?

(EN), el más el más es barrio (N), el más el más donde yo nací (L), y ahí en el metro constitución porque ahí una vez hubo una fiesta y hubo balazos y me quedé a dormir en el carro y ahí en la tercer casa volvieron a balacear en la mañana y rompieron una camioneta y dije “hay” (N), los más los más son los que están en la delegación Iztapalapa como ejercito de oriente, la agrícola oriental, la renovación (L)”.

Además de “objetivar” los contenidos conceptuales, o dicho de otro modo, de ponerle palabras a las cosas o materializar y darle sentido a las imágenes también los alumnos/as realizan un proceso conjunto que es el “anclaje” que implica integrar los nuevos objetos representados a su pensamiento preexistente, integrando y haciendo familiar lo desconocido, además de que el contexto en el que se ubican alimenta su visión de la vida, del mundo y sus cosas, mismo que parte de la cultura en que habitan.

Cómo se comprende el bullying.

Para hablar sobre este concepto ellos manejan una igualdad en lo que se entiende por violencia, es decir, más que hacer una comparativa en lo que se centran es ver al bullying como ese conjunto de golpes, maltrato, amenazas, poner los apodos: “pues insultar, poner apodos pegarles y así (I)”, y el reiterado “agarrar de puerquito” que no es más que tener una persona para aplicar todas esas acciones de violencia, y esa persona es la que se considera más débil, la que no tiene forma o los medios tanto físicos como emocionales para defenderse: “pues igual que a una persona que igual no se sabe defender le empiezas a decir de cosas y lo agarras acá de tu puerquito y también a todos los pones apodos te burlas de ellos (G)... yo a uno de la primaria le tuve que hacer un paro a un niño de primero porque yo era de sexto y los niños que según le decían que les diera su torta y le tiraban su mochila y eran de quinto y entonces agarra y entonces iba subiendo las escaleras agarran y le dicen no que tú que nos vas a dar todo el dinero que traes que crees que no vimos cuando tu mamá te dio dinero y les dije “no se manchen con el morro” y le pegué a uno y el otro salió corriendo (L)”.

En tonos de obviedad expresan que el bullying se oye hablar “ahora en todos lados” y que lo puedes escuchar en la calle y en la escuela pero hacen un punto de inflexión para decir que el bullying se ve y se escucha en diversos medios de comunicación como la T.V. y en los videojuegos ya que es ahí donde siempre hay el denominado “bullying” hacia otras gentes y con ello se refieren a ciertos programas que se transmiten en ese medio masivo de comunicación: “en el salón, en la casa (B), en la escuela (N), en las noticias (I), en los juegos así que juegas (L) como street fighter que los agarras (L),... pues en la calle, en la escuela, en la casa en hasta en la esquina o seas en todos lados (I),... en la rosa de Guadalupe o en la señorita Laura (N)”.

Una primera referencia que expresan de las personas que escuchan hablar sobre bullying es a sus profesores ya que parece ellos son los que se encuentran con más ideas en el medio, más conocimiento, también vuelven a sacar el tema de los medios de televisión y con ello muestran las informaciones que reciben del exterior, por último hablan de los padres y madres de familia como un referente inmediato ya que ellos forman parte de ese elenco de actores que conviven más de cerca con ellos. Lo interesante es que hay una voz que dice que los abuelos también y en contraparte surge una respuesta que parece anteponerse a esa idea y con ello muestra que los abuelos no saben que es el bullying: “a los maestros, a los que salen en la tele (N), a nuestro papás (L), a mis abuelitos (B), no los abuelitos no saben qué es eso (N), qué tal si sí saben (B), ellos piensan que es un banquete (N)”, esta expresión refleja la temporalidad en la que se ubica el concepto de bullying, parece que destaca sus condición histórica pero que pone en un telón de juicio el acto de moda que este es en la sociedad contemporánea y que por jugar en estas condiciones su presencia es efímera ya que solamente va a tener un recorrido y una durabilidad de acuerdo a las condiciones político- sociales que lo vieron nacer y que por ende también lo van a ver concluir para dar paso a otro tema y otro concepto en el lapso de un gobierno que prosigue y de ideas que van a generarse en ese mismo periodo de poder.

Su expresión muestra que no hay diferencia entre la violencia escolar y el bullying ya que tanto en uno como en otro existen los golpes y las amenazas. Para ellos/as hablar del tema de bullying y violencia es hablar de lo mismo, sólo que con otro acento y otro nivel de

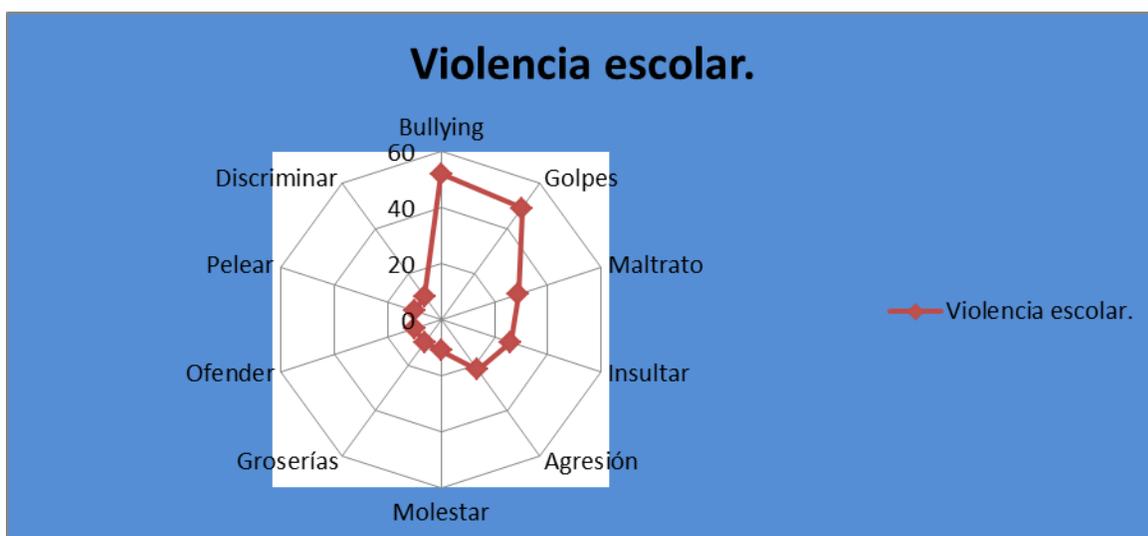
pensamiento: “bueno para mí no, porque tanto en el bullying hay violencia también, violencia te insultan te pegan en el bullying también es violencia (G),... golpes, amenazas (B),... pues lo que dice Grecia es lo mismo casi porque en el bullying te pegan y en la violencia pues también (I),... pues yo digo que también ellas tienen razón pero el bullying es más como unas amenazas y la violencia ya son golpes (N)... no son lo mismo (L)”.

Muestra de que el bullying no es sólo un constructo mental sino construcciones simbólicas que se han creado y recreado en el curso de las interacciones sociales; el bullying como representación social viene a mostrar formas específicas de entender y comunicar una realidad social que es la violencia educativa, para transformar aquello que resulta desconocido en algo familiar. El cual puede decirse que se alimenta del entorno y sus estructuras en especial de los medios de comunicación, tal como se ha indicado en el marco teórico

Resultados sobre violencia escolar en alumnos de 3er. año de educación secundaria.

(Redes semánticas). Términos descriptores.

Término	Frecuencia ponderada
Bullying	52
Golpes	49
Maltrato	29
Insultar	26
Agresión	22
Molestar	11
Groserías	10
Ofender	10
Pelear	10
Discriminar	10



(Gráfico de frecuencias con los 10 términos de mayor mención en los alumnos de 3er. grado. Para un mejor detalle ver anexo 7).

Los jóvenes hombres y mujeres de 3er. grado de educación secundaria en el instrumento sobre redes semánticas y ante la palabra estímulo “violencia escolar” mencionaron con un mayor número de frecuencia los datos que se muestran en la tabla. Como se puede observar los alumnos objetivaron la palabra violencia escolar como un conjunto de acciones y formas (golpes, maltrato, insultar, agresión) al igual que características (bullying) en cómo se presenta la violencia escolar.

Otros términos que se indicaron tomando en cuenta la palabra estímulo fueron: abuso, molestar, pelear, discriminación, autoestima, burlas, verbal, violencia, ofender, violación, apodos, groserías, despreciar, suicidio, violación, gritos, críticas, humillación, tristeza, malo, escuela, baboso, aprovecharse, discapacidad, felicidad, enojo, educación, física, feo, graffiti, chuletaos, dormilones, homicidio, tonto, rechazo, slam, sacabolitas, regaño, llanto, distorsiones, robo, sin amor, racismo, mental, drogas, desempeño, faltar, empujar, rabia, utilizar, tristeza, carrilla, sexo consecuencias, puño, color, asesinato, alcohol, compañeros, irrespetuoso y castigo. En total el instrumento ofreció 67 palabras sinónimas de violencia escolar.

En la misma forma, solamente fueron diez palabras las que tuvieron mayor frecuencia, las siguientes 57 restantes obtuvieron menor uso por parte de los alumnos/as, para un detalle más preciso basta con ver el anexo 7 y ver el despliegue y frecuencia de las mismas.

Frasas elaboradas.

Al “BULLYING” los alumnos lo definieron como un concepto al cual le significaron referencias tales como molestar “el bullying es cuando molestan a los demás”, maltratar “es el maltrato de un grupo hacia una persona”, insultar o una forma de la violencia, además de una forma de sufrimiento física o psicológica “el bullying es grave para todos”, de igual forma hubo un consenso mayoritario en mirar al bullying como un práctica que se da en la escuela “la escuela tiene problemas de bullying”, “el bullying lo aplican mis amigos al gangas” o “los niños hacen bullying” a la que asisten como en muchas otras más “en todas las escuelas hay bullying”, “el bullying lo sufrimos muchos en la escuela”.

Al término “GOLPES” se le planteo como una continuidad o una forma de solución a los conflictos “golpes se dan cuando surgen pleitos” y que los mismos se generan mediante un problema “pues en la escuela se pelean y llegan a lastimarse”, y que los mismos son una solución “las cosas algunos lo resuelven a golpes” que no resuelve nada de un problema “los golpes se dan cuando no se ponen de acuerdo”. También se considero en la elaboración que los golpes son una parte fundamental que genera más violencia porque muestran inseguridad en una persona “generan conflictos hacia otra persona y hacia uno mismo”, a manera de concepto se pensó a los golpes como miedo “los golpes me dan miedo”, desagrado “a mí no me gustan los golpes”, “me da tristeza cuando golpean a un niño”, una forma de dañar, agredir o golpear a alguien “trancazos en el patio”.

Consideraron que los golpes como consecuencia van a generar unos daños de diversos tipos tanto físicos como psicológicos “los golpes dejan marcados”, “los golpes no te dejan nada bueno”. Los golpes son un forma de relación “siempre en las clases se andan dando golpes por todos lados” en la escuela como en el hogar “mi amiga tiene golpes en la espalda”, “pues hoy en día casi no importa porque por cualquier cosa se pelea uno”.

El tercer concepto que es “INSULTAR” lo redujeron como un desagrado “no me gusta insultar a los compañeros” o una molestia que existe entre el ambiente que se da tanto dentro como fuera de la escuela “en la T.V. se insultan”, “insultar es lo que siempre hacen” por ello consideraron que los insultos son una falta de respeto hacia un compañero con el afán de molestar “cuando agredimos a un compañero con una grosería”, “faltar al respeto a tus compañeros” y que por ello es algo que se debe evitar “no debes insultar si quieres ser respetado” ya que causan un daño al ofender verbalmente con groserías para lastimar u ofender causando un daño en el autoestima “insultar sólo baja el autoestima”, “los insultos no dañan al exterior pero si dentro”, “los insultos ofenden a la gente más de lo que parece”. También consideraron que es una práctica común en la escuela que casi todos los alumnos emplean “a los profesores los insultan los alumnos”, “el insultar lo aplican en la escuela” o “insulto a la gente cuando me molestan”.

Al “MALTRATO” como cuarto concepto lo especificaron como una acción que conlleva golpes, agresiones e insultos “gritar, pegar, insultar”, dijeron que por lo regular los maltratos dejan secuelas tanto físicas como mentales (psicológicas) “bueno a veces la gente se queda traumada” y por ello la expresión es de un desagrado que hace sentir mal y por ello se debe evitar “nadie tiene porque sufrir maltrato somos seres humanos no animales”, “el maltrato es un delito”. Resaltaron la importancia de que el maltrato son sucesos que sufren algunas personas o compañeros “algunos sufren maltrato”, “Carlos sufre de maltrato”, “las personas maltratan a las mujeres” o “en la casa de mi amigo lo maltratan”.

A la “AGRESIÓN” se le vio como un impulso “impulso no puedes controlar a veces” que se refleja ante los demás, hechos cotidianos “las agresiones en las escuelas aumentan”, “siempre hay agresión para todo mundo” o “la agresión es cotidiana en la escuela” que tienen como fin insultar, maltratar o golpear “cuando agredimos a golpes a alguien”, “hay peleas con agresión”. Se consideró que es una práctica que se da en todos lados, es decir en las escuelas como fuera de ellas “pues la agresión está mal porque te llegan hasta amenazar con armas”, y que es generada por distintos actores (alumnos, maestros, familiares etc.) “no me gusta la agresión con mis padres”.

La agresión es vista por una facción de alumnos como algo malo, ilógico “la agresión es el miedo de tu mismo ser reflejado ante los demás” y que provoca miedo “cuando se pelean o agreden a la gente en la calle me da miedo”.

Mientras tanto la palabra “PELEAR” generó el pensamiento de una acción “gritos o golpes”, “sacan sangre con puños” y a la par la idea de un desagrado “no me gustan las peleas”, miedo “me da miedo pelearme” y una forma que se debería evitar por seguridad personal ya que estás no dejan nada bueno “no debería haber peleas”, se le vio como una acción común “siempre hay peleas”, “mis amigos se pelean”, una solución a los diversos problemas o situaciones “así se resuelven los problemas”, “yo me peleo cuando me molestan”.

De igual manera existe una visión de que las peleas son un ejercicio que se vive tanto dentro de las escuelas “en la escuela se pelean seguido” como fuera de las escuelas “en todos lados veo peleas”, “en la calle se pelean mucho” y que las emplean las personas cuando se da un conflicto o cuando existe una necesidad de defensa.

Al formular la elaboración de frases con la palabra molestar los alumnos/as se le definió como un concepto “formas de bullying”, “formas de agresión”, una práctica y una acción-reacción “me molestan de otro salón”, “a un niño le quitan su dinero” hacia determinada persona y una prácticas que se dan hacia cierto tipo de compañeros/as que hay en la institución escolar “molesto a los que me caen mal”, “muchos molestan a los compañeros”.

Al octavo concepto que son las “GROSERÍAS” lo vieron como una práctica común “aquí muchos las dicen”, “en todos lados hay groserías”. Al igual que una forma de ambiente entre compañeros “yo digo groserías a mis cuates”, y por otra parte también se le designó un sentido de que género es quién más las práctica ya sea el sexo masculino femenino “las niñas son menos groseras”, y también se le ve como una práctica que es muy poco agradable “no me gusta que me digan groserías”.

Por último, la palabra “OFENDER” los alumnos /as que realizaron las frases consideraron que son acciones con una finalidad negativa hacia cierta persona “es para hacer sentir mal”, “es para herir”, por ello se cierta parte de los alumnos lo consideraron desagradable “me desagrada”, “no me gusta ofender”. También se pensó que el maltrato mismo se da de diversas maneras “ofender es gritar”, “la gente te ofende psicológicamente” y que por tanto las mismas ofensas provocan cierto tipo de repulsión y ante ello se ofrece una visión propositiva “paz no ofensas”, “no ofender”. En lo que resultó de manera casi general fue ver a las ofensas como acciones comunes en la escuela secundaria “muchos ofenden”, “todos nos ofendemos” y “ofensas en todos lados”.

La palabra “DISCRIMINAR” no fue elegida por los estudiantes así es que la misma no aparece en el listado de elaboración de frases.

GRUPO DE DISCUSIÓN EN ALUMNOS DE 3ER. GRADO.

El proceso de análisis para los grupos focales se tomó de la narrativa de los alumnos, se elaboraron tópicos que permitieran identificar, las nociones, ideas y expresiones de los alumnos en cuanto el significado de violencia escolar.

Las categorías de análisis para los grupos focales que giraron en torno al concepto de violencia escolar fueron las siguientes:



Categorías de análisis alumnos 3er. grado. Para una mejor comprensión de los datos de la entrevista ver anexos 5 y 11).

Al inicio del grupo de discusión algunos alumnos se mostraron intimidados, ya que percibieron que la presencia del entrevistador tenía la finalidad de imponerles una sanción, ya cuando se dieron cuenta de que sería una charla optaron por cambiar sus actitudes entonces se dio una plática amena con mucha participación pero en esa participación fueron directos y sin necesidad de generar debates sino comparar y ver semejanzas de ideas en cuanto a sus compañeros; mostraron sus experiencias dentro de la escuela y de distintos lugares. Los alumnos que participaron en el grupo de discusión fueron: Adrian (A), Carlos (C), José (J), Jannine (JA), Esther (E), Brenda (B). Del mismo modo, poner los nombres tuvo fines académicos y solamente fueron parafraseados con su inicial para una comprensión con mayor claridad.

El grupo de discusión giró en torno a la palabra estímulo “violencia escolar” y a las categorías sobre: golpes, insultar, maltrato, agredir, pelear, molestar, groserías, violencia y bullying.

Lo que representa la violencia.

Los alumnos destacan que la violencia más que ser conceptos son acciones mismas que conllevan diversas formas tales como pegar, insultar, molestar u ofender a una persona o a un compañero/a: “que te agr... agri.. agridan o como se diga... golpes (A)... insultos (J), insultar, molestar (JA)... molestar u ofender a una persona menor (E)... eso (C)”.

Las funciones de las representaciones y que es importante volver a expresarlo es que permiten “comprender” y pensar a los alumnos el mundo en el que viven, al igual que las relaciones variadas que en él se presentan, de igual manera les permite “valorar” o calificar los hechos sociales cotidianos pudiendo observar y analizar las interacciones sociales “comunicándolas”, permitiendo con ello sistemas de “acción” constantes.

La normalidad de los golpes.

Los alumnos destacan que los golpes son una costumbre que se da en la escuela a la que asisten y como un croquis saben perfectamente los lugares donde estos se presentan: “acá afuera en el puente, aja (E)... en la cara (risas) (JA)... allá afuera, en el Viana (lugar o tienda comercial que está en la esquina de la escuela), en la esquina, aquí adentro (J)... en los salones (A), en el patio (J), en talleres (A)”, y con ello muestran que los golpes son la resulta de los problemas que existen entre compañeros/as, de los chismes generados o simplemente cuando se habla mal de una persona: “pues por lo mismo no pues así se te quedan viendo y te empiezan a decir de cosas y se creen mucho (A)... porque empezaron hablar mal de mí le pegué (E)”. Los golpes sirven en ellos/as para defender a uno de sus amigos o defender en el caso de las mujeres a los novios para que no haya otras mujeres que anden “metiéndose en lo que no les importa”: “se meten con tus amigas o con tu novio, (B)... aja para qué se meten con los demás si no les incumbe (E)”. Los golpes no sólo se

dan entre alumnos del mismo grado sino que en su discurso expresan que tanto los alumnos de primero como de segundo y tercero siempre se andan dando de golpes y peleas con cualquier excusa y pretexto: “: es que es muy pesado porque siempre hay discusiones con todos siempre se están peleando por algo (E), es chido es chido (B), está bien pero luego las de segundo se quieren pelear con las de tercero las de tercero con las de segundo las de segundo con las de primero y así siempre se están peleando (E)”.

También saben que los golpes los emplean las personas que se creen mucho, y ellos hablan de que creerse muchos es falso y engañoso ya que “siempre va a haber uno mejor que otro” para los golpes y que en ello no hay nada ni nadie seguro para ser más que los demás: “ por lo mismo encuentras a alguien más cabrón que tú y siempre va haber el que te va a pegar varias veces o sea así como vas a pegar tú te van a pegar a ti (J)”.

La explicación que Jodelet (1984) hace sobre las representaciones sociales guarda una relación intrínseca con esta expresión de los golpes ya que no son sólo una reproducción sino una construcción entre los mismos sujetos/as y el objeto que es la violencia escolar donde se poseen estas características indisociables tales como lo figurativo (la imagen) y lo simbólico (significante), en otras palabras, a toda representación los alumnos/as le otorgan una figura a la cual le corresponde un sentido y en donde a cada significado le corresponden una imagen. Todo ello refleja que representar es un proceso en donde existe una interacción entre el sujeto y el objeto modificándose mutuamente. Los golpes concretizan el pensamiento en las acciones de las personas, son el medio de volver la comunicación en una conclusión pragmática de las reacciones, relaciones y pensamientos que se generan en las interacciones sociales del conflicto.

El insulto como una dinámica de grupo.

Suele utilizarse muchas de las veces para herir a una persona o para expresarse de una persona que se tiene desagrado, es decir cuando hay un ambiente de disgusto.

No siempre se tiene que percibir al insulto con un aspecto negativo, o con una manera tan negativa, los alumnos/as coinciden en que se pueden insultar entre compañeros, para echar el denominado relajo, ya que insultar a alguien no es siempre con el afán de humillar sino de crear un ambiente de confianza o para amenizar los momentos de bromas o juegos, para ellos las cosas empiezan a tomar otra dimensión cuando los insultos van cambiando de tinte para convertirse en causas personales, o cuando alguien tiene una doble intención, ya sea para buscar problemas o para reflejar cuando alguien tiene diferencias, es cuando el insulto ya no es un juego sino para buscar peleas: “ pues no sé es que hay de diferentes formas porque te puedes insultar jugando o así enojado porque si pasa una chava y te cae mal le dices “huevos y así y si es jugando le dices “hay qué te pasa idiota” (B), te están pegando y “no estábamos jugando” (J)... sí, es que a veces siento (E), por buscar problemas (J), no siempre es por buscar problemas (E)... nada más jugando pero no están seguido o no se insultan tan fuerte (E)... hay pues porque algunos les caes mal o no sé se llevan pero es que hay depende tú no haces nada y te provocan y es que ni modo que tu vas a decir si dices que no dicen que se te abre y si les dices que sí pues va vamos a rifarnos y te acusan (JA)... por un amigo le quieres hacer un favor a un amigo que no le peguen por eso o por una novia solamente empieza por eso también o sea por una novia no vale la pena (J)”.

En las alumnas los insultos aparecen por los problemas de noviazgo o sentimentales, aunque son mal vistos ya que consideran que no vale la pena: “sí eso es lo que me enoja que sea por un hombre o por una chava ni que se fueran a casar de una vez (JA), y no vale la pena (J)”.

Saben que insultar tiene repercusiones y a su vez motivaciones y ambas pueden presentarse continuamente; cuando una persona interioriza al insulto como una forma negativa siempre va a afectar en lo psicológico, en lo emocional o en las actitudes, eso sucede cuando los insultos son frecuentes y desdeñosos a las capacidades de las personas o cuando intentan minimizar cosas como su inteligencia o sus capacidades de defensa y reacción ante diversas causas.

Pero el insulto tiene una doble cara y esto es que lejos de tomarse como una repercusión negativa también es un impulso positivo, una forma de mostrarse que las personas no son lo que los insultos contienen o la finalidad con la que van dirigidos, los insultos ya no son una cosa por la cual la persona deba anonadarse sino por el contrario son un reto para uno mismo y una muestra para los demás, ya que los/as participantes consideran que a final de cuentas cada persona es la última que sabe quién es y lo que desea creer: “en tu autoestima (E), en tu autoestima, en lo psicológico (A), te afecta mucho en tu autoestima (E), y es que hay veces que te aguantas no y dices lo tiras de a loco no pero va a llegar el día que te sacas de quicio y te rifas con él y a una pelea no te vas a dar besitos ¿o sí? (J)... en el autoestima en lo psicológico porque que tal que dicen “eres un idiota” y en el futuro creces diciendo “no puse soy un idiota y no sé hacer esto” (A)... se queda traumatado (E), pero ya es tu forma de cómo la trates (A), si tú te crees que eres un idiota y toda tu vida toda tu vida vas a ser así (J), vas a creer (E), vas a creer y si yo pienso “no soy un idiota” lo tiras de a loco (J), también puede ser te conocen primero y dicen “pobrecito estas re ñanguito o así” y ya luego en el futuro te lo llegas a encontrar al que tanto te molestaba y ya estás acá bien fuerte y nada más se te quedan viendo y nada más te dicen “hay no no” (B)”.

Al representar su realidad mediante sus interacciones los alumnos/as producen formas de pensamiento y “conocimiento compartido” y formas de pensar el mundo en colectivo lo que les permite y generar “identidad” y sentido de pertenencia como sujetos/as, una manera de percibir y representarse esta forma de relaciones sin que se les asigne un juicio negativo a su propio medio, el de adolescentes, algo distanciado del mundo adulto.

Las diversas formas del maltrato.

Hablar sobre este concepto es mirar también a los múltiples contextos donde estos se presentan, los participantes consideran que al hablar de maltrato es hablar de esos diversos lugares donde siempre están presentes tales como el hogar, la calle y la misma escuela.

Las acciones que se presentan en la escuela van dirigidas a esas personas que no saben defender y hay quienes las agarran de “su puerquito” con el afán de molestarla y tener

alguien con quien divertirse: “en la casa ¿no? (E), en la casa en la calle en la escuela con lo de bullying (A), en el camión (E), en todas partes (J), se puede decir en todas partes (A), en el metro (E), se puede decir que agarran a su puerquito para chingarlo (A)”.

La utilidad de la agresión.

Son mecanismos que utilizan las personas que se consideran con mayor jerarquía que los demás alumnos/as en diversos aspectos, también hay personas que la utilizan para sentirse espectaculares y que atraen los reflectores quizás para presumir o simplemente para llamar la atención aunque en estos participantes también se considera que los alumnos/as agresivos en la escuela vienen o son un reflejo de lo que viven en otros lugares una pueden ser sus mismos hogares: “ todos a todos se puede decir los que se creen mucho (A), Janinne (EN), si los que se creen la gran (J)... para llamar la atención (J), a lo mejor porque no les hacen caso y quieren llamar la atención (A), para tener un respeto (J), porque les hacen algo en su casa y lo quieren reflejar lo quieren lo tratan ellos piensan que es lo mejor y lo hacen en la escuela lo interpretan en la escuela o en otro lugar como ya están acostumbrados piensan (E)”.

Piensan que las agresiones no sólo surgen en la escuela secundaria sino que ya están presentes en todos los lugares, en todas las edades y sin importar también el género, que la agresión a dejado de ser una excepción de personas para convertirse en algo habitual: “si ¿no?, porque ya nadie habla bien ya todos se pegan ya con madrearte (JA), ya todos hasta los de doce años ya se sienten que guau ya se sienten que son un tiro (J), ya que se pelean (JA), y van de chivas con los maestros (J), primero están de calientes y ya después dicen “no es que él me dijo y es que ella empezó” y te echan toda la culpa a ti cuando también ellos (JA)”.

Finalmente, también hablar de agresión es un mecanismo de defensa, una forma de acción y reacción para no dejarse molestar o intimidar por otras personas: “¿pero es para defenderte no? (B), aja porque no te vas a estar dejando y ni modo que te dejes (E), te pegan y eso te gusta (risas) que bonito me gustó (A)... pues regresarle la agresión no

dependiendo pues si ya es mucho si ya está chingue y chingue si ya es mucho ahí si ya se la regresas (A)... ya te hartas es un día que estás estresado y que te venga a molestar diario diario le respondes ya (J), porque es hartante ya te tiene hasta acá (JA), es como llegarle y estarle pegando ¿ya vio? (en señal de que uno de sus compañeros lo golpea) (J)... primero lo dejo así como si fuera nada y ya después si sigue molestando pues si se lo regreso (E)... pues si defenderme (B)”.

Al encontrarnos inmersos en la sociedad se muestra que siempre van a existir historias, y conocimientos culturales, contextuales y familiares donde se van a manejar conocimientos con ciertas ideologías, normas, valores y atribuciones que van a permitir orientar la conducta de los seres humanos que los van a impregnar de sentido, direccionalidad y procesos de acción ante los estímulos de la vida y las causalidades motivacionales.

Pelear es cosa de muchos/as personas.

Los alumnos/as cuentan su experiencias y en ellas saben que las peleas son algo cotidiano y en esas experiencias ven reflejadas las vivencias del día a día, hablar de peleas en es esta categoría es aludir a lo común con que estas se presentan, en la institución al interior como lo que sucede fuera de ella: “ sí (A), en la noche (E), los martes los de la mañana (A), los de la mañana casi no (E), los de la mañana contra los de la tarde (A), luego la campal (J)... nunca me ha tocado una campal (J)... sí en la escuela bueno aquí no en la otra sí, pues porque me estaban molestando (A)... sí, por lo mismo que te empiezan a molestar te molestan todo el tiempo y ya te hartas y ya te pega y ya le sueltas y ya como que el otro la piensa “me meto o no me meto” y ya cuando se mete empieza la pelea (J)”.

Los participantes consideran que todas las personas llegan a utilizar esta herramienta cuando hay rencillas desagradado entre alumnos y está las muchas de las veces suele ser una solución una de las maneras es cuando se tiene la necesidad de emplearla para que ya dejen de molestar y para ganar respeto; otras de las veces las peleas son causas por chismes o malinterpretaciones: “ sí, porque ella estaba diciendo cosas de mí y yo le dije y

me dijo que no estaba diciendo cosas de mi y ya luego me enteré que si y ya la pegué y ella me pegó (E)... sí pero por aquí no bueno si he ido y me he parado a las chamacas si pero algunas no bueno nunca me han respondido así (B)”.

Siempre hay un por qué molestar.

Son tres aspectos los que se destacan en esta categoría, se considera que el molestar en primer aspecto lo hacen las personas que se creen mucho o quienes desean estacar dentro de la escuela, otra forma de molestar en forma de guasa o una manera de llevarse entre compañeros/as, una forma de relajo y pasatiempos. Finalmente estas acciones van encaminadas a los alumnos/as que no pueden o no saben defenderse y es a ellas a las que se les molesta constantemente: “los que se creen mucho (A)... pues sí los que se creen “hay yo soy perfecto y tú no” (JA)... pues sí los mismos niños, bueno los que se quieren sentir los papás de las escuela los padres (B)... igual los que se quieren sentir los que si rifan (J), y se pueden creer mucho y a la mera siempre va a llegar alguien que los va a bajar (B),es que como vas a dar tú también vas a pegar varias veces a ti también te vas a pegas varias veces, siempre va a haber alguien más cabrón que tú (J), sí (JA) (cuando se les cuestiona si ellos han molestado a sus compañeros/as) sí (ALUMNOS), nomás, para hacer reír a mis compañeros (J)... sí, porque está toda la bolita y ya molestan a uno y ya te juntas y ya empiezas hacer el relajo (A), a veces se trata para llamar la atención ¿no? (E), sí (A),(cuando se les pregunta a quiénes molestan) los que no se defienden (A), a los que quizá se dejan (JA)... a los más tontitos (B)”.

Para qué decir groserías.

Las groserías en este contexto forman parte de las relaciones sociales y los intercambios comunicacionales entre compañeros/as, las otra forma de dirigir las groserías es para insultar u ofender a las personas. Los alumnos/as destacan que las groserías son hábitos en varias personas pero que también hay que saber a quienes y con quien decirlas y buscar los momentos adecuados para decirlas. Por último consideran que si una persona desea ser respetada y no quieres que la estén insultando con groserías debe darse a respetar: “: a los

amigos, al hermano (JA), a todos menos a los mayores (A), bueno pero si se llevan (JA), hay cierto respeto no también (E), y el respeto pues se lo ganan (JA), y sabes dónde decir y con quién decir (A)... sí es que luego les dices algo y luego te regañan (E), te toman como loco (A)... porque te conviene, aquí les puedes echar todo el relajo que quieras y allá con tus papás y esos no hay un respeto siempre va haber un respeto (J), también como ¿cómo se dice? Ah sí como los albures no vas a llegar y vas alburear a tu papá (B)..., no (B), es que el respeto tú te lo ganas ¿no?, por ejemplo que tú te lleves con una persona que también se está llevando contigo pero si tú no quieres que no te diga groserías tienes que darte a respetar (E), (cuando se les cuestiona sobre si ellos/as dicen groserías), dependiendo (J)... sí porque puede ser así entre amigos aunque luego se manchan y tú dices “no te manches” o puede ser que cualquier chamaco te insulte (A), o sea como que llegue y todavía no le hablas y que llega y te dice una grosería fuerte y te quedas así como (B), le hablas así como los demás y que ya empiece agarrar valor y como que no eso (J)... bueno sí (E), también con tus hermanos (J), yo digo que también con los de tu edad ¿no? Porque no es lo mismo que le vayas a decir groserías a tu mamá o a tus papás (E), es una forma de hablar con los amigos (A)”.

Existen categorías, significados y sistemas de referencia que permiten interpretar lo que sucede, darle y otorgarle una causa y una justificación a las diversas circunstancias y fenómenos con los que se tiene relación permanente. Estas formas de conocimiento van a permitir representar y consensuar la realidad, los distintos actos traspasan las fronteras de lo racional en el individuo para insertarse en un conocimiento construido y compartido.

Lo que se entiende por bullying.

De manera muy semejante y por no decir igual al término violencia los alumnos consideran que el bullying siguen siendo acciones que van de la mano con los golpes, las pelás, las agresiones y el molestar a los compañeros/as: “pelear, agredir (C), molestar a una persona (JA), molestar o cuando están en la escuela ¿no? (E)”.

Es habitual en la expresión de los/as participantes escuchar sobre el bullying en distintos lugares tales como la escuela, la televisión y las noticias que se transmiten en ella, tanto en la calle como en la escuela el término bullying se ha vuelto un tema de dichos populares lo que denota una forma de moda o costumbre que se ve nutrida e influenciada por diversos medios tanto de comunicación como de pláticas entre pasillos escolares y también los temas de conversación que se dan entre las personas del mundo cotidiano: “generalmente lo escucho en la escuela (A), yo en la tele (JA), en la calle, en la escuela (E)”.

Generalmente ponen de manifiesto que el bullying lo escuchan en las escuelas y con más énfasis hacen un señalamiento a los profesores y los orientadores educativos de su escuela: “a los orientadores, a los maestros (A)”. En ello muestran que la educación se ha visto invadida por un acto que busca hacer de la violencia un término que no tiene nada que se le parezca como si la realidad de la escuela fuera una totalmente distinta a la que se vive en el mundo y la realidad constante y cotidiana.

Los alumnos en su mayoría llegan al consenso de que la violencia es algo que se da “en todos lados” y con ello señalan que la calle es donde siempre suele haber, donde puede haber presencia o cualquier alumno o alumna puede ser actor de la misma, mientras que el bullying es algo que solamente se da en las escuelas, un término que fue diseñado y manejado para hablarse sólo dentro del ámbito educativo: “que el bullying se está dando más en las escuelas y la violencia hay en todos lados en la casa, en la calle (E)... pues que el bullying se da nada más en las escuelas (JA)”.

Las expresiones aquí mostradas muestran discursos que no derivan sólo de pensamientos aislados o diferenciados, sino que muestran representaciones y explicaciones de la vida diaria generadas en los amplios sistemas de comunicaciones donde se explican y detallan mitos, informaciones que provienen de diversos medios y lugares y sistemas de creencias y referencia.

El bullying es un fenómeno que se ha originado en los/as participantes a través del compartimento en la interacción que proveen a los individuos de comprensión y conocimiento, más sin embargo el mismo no tuvo origen en el mundo cotidiano o habitual, tampoco parece haber tenido sus principios en el pensamiento del sentido común, su origen data de el submundo de los especialistas, los canales de influencia se vieron marcados por los medios masivos de comunicación siendo así los noticieros “especializados” los que han dado cuenta de él, también en la comunidad científica ha tenido auge y es desde aquellos escenarios donde se ha diversificado y promovido el concepto, la sociedad ha hecho una labor por apropiárselo, dándole sentido e integrándolo a sus esquemas de pensamiento y conocimiento, es por ello que la violencia escolar ha tomado un rumbo nuevo que es el bullying.

Elementos de distinción y confluencias en las técnicas de aplicación.

Los cuadros de las redes semánticas al igual que los diez términos elaborados por los alumnos aquí presentados, lograrían una comparación y semejanzas de percepción y visualización sobre la violencia así como las categorías de las frases y algunos contenidos de los grupos de debate o discusión.

En la producción de las redes semánticas por partes de ambos grupos, tanto de primero como de tercero, no se muestran amplias diferencias en su elaboración, cabe repetir que solamente existieron cuatro diferencias. Ambos grupos resaltaron conceptos semejantes tales como *golpes, bullying, maltrato, insultar, agresión, groserías*.

En torno a las frases elaboradas en los alumnos de 1er. grado y como un atisbo es de comentar que todo lo que circunda a los términos que dieron origen a la elaboración de frases conlleva a pensar que los *golpes, el bullying, el maltrato, el insultar, los apodos, las burlas, violencia y agredir* son de una forma de desagrado o condenable en su vida, en esa perspectiva la elaboración misma de las frases reflejan que los mismos jóvenes expresan el desagrado por una parte y a la par detallan la cotidianeidad o costumbre al que se ven

expuestos en ese entramado complejo de actos, pensamientos y relaciones que existen dentro de la institución escolar y de su grado escolar.

Ponen de manifiesto su percepción al elaborar las frases de acuerdo de sus experiencias, vivencias del día a día, así como una reflexión de su entorno. En una misma sincronía, los alumnos al elaborar las frases relatan el ambiente de su medio escolar pero abren un espacio importante que existe fuera de ella, frases como “*los vecinos maltratan a sus hijos*”, “*por mí casa hay un señor que maltrata a su perro*” o “*en la calle vi a unos señores dándose golpes*” reflejan que las nociones que los alumnos tienen se emplearon para poder realizar las frases, nociones que van más allá del medio escolar, y que es importante ver al medio social externo como un conjunto de elementos infranqueables.

Mientras tanto, los alumno de 3er. grado y haciendo una importante comparativa con los alumnos de primer grado las ideas compaginan en mirar a la violencia escolar desde distintas aristas que se intersectan constantemente, en diferentes puntos que parecen llegar o tomar la misma ruta: pensar a la violencia a través de distintos rubros, factores o experiencias que se concatenan indirectamente tanto en los alumnos de primer grado como de tercer nivel.

En el caso de los alumnos de tercer grado de secundaria al elaborar las frases con las palabras estímulos de *bullying, golpes, insultar, maltrato y agresión, molestar, groserías, ofender, pelear* llevaron a cabo puntos que se entrecruzaban constantemente: las experiencias dentro de la escuela, con sus compañeros, los medios sociales de intercambio y sobre todo el aprendizaje vívido cotidianamente. Al parecer varios conceptos o términos les parecieron deleznable también destacaron la necesidad de habituarse a las distintas formas de habitar la institución escolar partiendo de la violencia escolar.

Alertan de la misma forma, que la interacción con cuestiones o conceptos que aluden a la violencia escolar tienden a aumentar en la institución escolar, sucesos que van desde “*insultar mediante las críticas*”, “*el miedo a ser golpeado*” o “*dañar los sentimientos de las personas*” son actos comunes que conllevan a prácticas y relaciones

entre los mismos alumnos. Los alumnos destacan que existe una forma de repeler la violencia escolar evadiéndola, negándola o expresando sus desacuerdos pero también muestran la dificultad de escapar a esos actos que se han vuelto una costumbre y una necesidad para sobrevivir y habitar en su camino por la educación.

En la elaboración de los grupos focales los alumnos/as de ambos grupos tienen en común la visión de que las experiencias fuera de la escuela, la influencia de los padres, las vivencias que giran en torno a su vida cotidiana y los aprendizajes informales son los que le dan a la violencia un sentido de cotidianeidad, una forma de vida común y constante en sus relaciones con sus iguales, con los grupos de amigos y eso se marca por las relaciones directas que existen con sus familiares, enfáticamente con sus padres como contacto inmediato y directo de aprendizaje y enseñanza.

Las diferencias que variaron en sus expresiones fue que los alumnos de primer grado miran a sus contextos que les anteceden, es decir la primaria para elaborar sus discursos, de igual manera también señalan las vivencias de sus hogares de procedencia, como medio ambiente donde se produce, se genera y se vive la violencia ejemplifican con todo ese conjunto de expresiones ciertas formas de aprendizaje informal. Mientras tanto los alumnos de tercer grado resaltan el papel de la institución y lo que han vivido y recorrido en su permanencia en la escuela, y con ello tratan de identificar y conjuntar con lo que sucede fuera de ella, como márgenes que van en un sentido semejante.

CONCLUSIONES

CONCLUSIONES.

Una forma de concluir este proyecto de investigación es hacer una tertulia sobre la violencia escolar partiendo en gran medida de los resultados obtenidos y para ello es fundamental centrar en el tema de análisis y reflexión a la educación y a los alumnos de educación secundaria. Con ello no se busca generalizar ni buscar la respuesta total que permita descubrir los generantes de la violencia y con ello la panacea, por el contrario, la intención es ver a la educación y los fenómenos que se generan dentro de ella desde una perspectiva crítica y reflexiva para poder analizar e interpretar a profundidad el tema que ahora se aborda. Lo que se busca de igual manera es partir desde lo común, desde su significación, la comparación y descripción mostrada por los resultados que los mismos alumnos/as generaron.

En principio, los resultados muestran una cara de la violencia que si bien es conocida aún quedan entresijos por cuestionar y dialogar. Todo gira en torno a la violencia escolar y resulta indispensable hablar de ella constantemente, sí, pero vista desde una postura aparte, esa posición parte y radica en la Psicología de la Educación y con todo este recorrido se incita a ver esta violencia en un rubro distante y a la vez diferente de lo que se ha venido comentando a lo largo de un concepto construido socialmente en una realidad contemporánea.

A continuación se concluye acerca de las representaciones sociales que los alumnos/as de educación secundaria –primer y tercer grado como grados de estudio- poseen acerca de la violencia escolar, esto se basó en la importancia de buscar mediante la investigación cómo es que el tema de violencia dentro de la institución escolar se ha constituido a lo largo del tiempo mediante los discursos, las prácticas de sus actores (hombres y mujeres) tales como la convivencia, las charlas cotidianas y las múltiples relaciones que se generan en su plantel así como los valores que de ahí se derivan; asimismo fue necesario investigar no simplemente los conceptos acerca de la violencia escolar y sus significados, también fue necesario investigar las expresiones, las vivencias y experiencias de los alumnos, así como los pensamientos e ideas compartidas que se tienen y

cómo partiendo de esa forma de concebir la realidad los alumnos/ explican, justifican y le otorgan un sentido a las variadas realidades a las cuales se encuentran expuestos a vivir.

Una manera más de concluir es intentar comprender cómo los cambios emanados de los procesos sociales sobre violencia escolar se han reproducido y se han re-significado constantemente, como las visiones de los implicados en la institución se han modificado o se han acoplado a las experiencias cotidianas las cuales comúnmente son compartidas y revaloradas así como toman nuevas dimensiones.

Acentuar sobre las representaciones sociales es poner en el centro del debate la esencia que les da sentido, como por ejemplo, hablar de representaciones sociales es hablar de pensamientos que son compartidos mediante las diversas interacciones, las comunicaciones y partiendo de esta premisa las personas que ahí se encuentran le dan un sentido a su vida mediante una serie de comportamientos y posicionamientos ante cierto objeto o fenómeno que se les presenta, para llevar a cabo este procedimiento y que todo sobre sentido es importante ver que los alumnos no son seres individuales sino que provienen de diversos contextos, tales como la familia, el barrio, el grupo de amigos, las instituciones a las que pertenecen (bien pueden ser religiosas, políticas o institucionales tales como el grupo deportivo, cursos o actividades extra escolares etc.), todo ello apunta a que la escuela como institución no se encuentra aislada de la realidad y de la cultura, sino que ella misma es componente de esa parte de la sociedad y esa semejante cultura que la dotan de sentido y significado.

Para hablar de violencia escolar en este trabajo de investigación se tuvo que poner atención a las representaciones de los discursos de los individuos en el eco de lo grupal adhiriendo en ello sus puntos de vista determinados, darle paso a la informalidad y centrarse en su expresión, sus emociones y sentimientos; ello reunió y convocó la parte médular de las representaciones sociales los pensamientos corrientes, pensamientos que se vuelven –parafraseando a Moscovici- sistemas que dan valor y sentido a la realidad, que la clasifican de acuerdo a una cierta interpretación para orientar la conciencia de los grupos o de un colectivo. Las representaciones sociales de este modo son una modalidad particular

de conocimiento, cuya función básica es la elaboración de comportamientos y comunicación entre individuos.

La tesis central son las representaciones sociales sobre violencia escolar, y esto se fue adquiriendo al concretar los instrumentos de investigación; las redes semánticas, la elaboración de frases y los grupos focales constituyeron 1) cognición, afectividad e imagen del objeto, 2) sentido, discurso y 3) expresión y discusión.

Para hablar acerca de las representaciones de los alumnos/as es necesario, primero, hacer una pequeña división o segmentación entre los alumnos/as de primer grado y los de tercero para con ello poder observar cómo cada grado y grupo le daba un sentido al tema o al objeto que es la violencia escolar; segundo, al finalizar esta explicación análisis lo más prolífico es conjuntar entre los visionares de cada grado y con ello poder ver similitudes, diferencias y con ello poder complementar un reflexión más completa, detallada y que así de pueda concluir con un acento más crítico y reflexivo sobre este tema.

Comenzando por los alumnos de primer grado sus nociones, puntos de vista y expresiones dadas acerca de la violencia escolar estas redundan en varios aspectos.

Los alumnos/as de primer grado comprenden a la violencia partiendo de diversos actos y circunstancias, cabe destacar que ellos/as no definen ni conceptualizan a la violencia misma sino que le dan un sentido de acuerdo a lo que su contexto le proporciona como datos del mundo en el que habitan, las experiencias que tienen constantemente y las relaciones que producen con sus semejantes dentro de la institución escolar a la que pertenecen como fuera de ella.

Ven a la violencia escolar también desde su contexto, desde esas realidades que construyen en el lugar físico donde se encuentran pero también esas múltiples formas de habitar los lugares que frecuentan y con ello dan paso a un sinnúmero de situaciones de las cuales son espectadores pero también son participes y a la vez aprenden esas circunstancias como formas de vivir y actuar, el contexto es un cúmulo de enseñanzas informales o indirectas en los alumnos/as, son aulas de conocimiento que no tienen límites o que son

recintos sin fines didácticos sino que enseñan en la informalidad y dan a los alumnos herramientas de vida y sobrevivencia en otros lugares y circunstancias que se les puedan presentar.

Hablan de la violencia no acentuando lo escolar simplemente sino dando énfasis a lo que se vive fuera de la institución escolar, miran y se expresan de la violencia que hay en otros lugares comunes tales como el barrio, las calles que frecuentan constantemente y los lugares de convivencia, también hablan y se centran en las instituciones que les antecedieron, en este caso la primaria, en ella se fijan para ver que la violencia tiene un transcurso y no es que la violencia escolar la hayan aprendido o vivido en la escuela secundaria sino que el pasado les ayuda a hilar la comprensión de su presente, a darle sentido y forma a lo que viven actualmente, los alumnos/as le dan sentido y origen a la violencia escolar haciendo un tándem de experiencias, de vivencias de las que han participado y han sido espectadores, historias que han sido transmitidas por sus semejantes, pláticas compartidas y sucesos que han estado presentes que les han dejado un conocimiento, un aprendizaje y formas de mirar este mundo que habitan y esta realidad que no les es ajena.

También señalan a la familia como un ejemplo o experiencia de primera mano sobre actos de violencia, ven que la violencia tiene un origen desde el seno de su hogar, ponen como ejemplo que la violencia parte de sus hogares, que se vive en sus hogares, que habita con ellos, que sus padres son portavoces y quizás esos ejemplos a seguir o modelos de aprendizaje que los han formado en diversas etapas de su vida.

Para los alumnos/as la violencia escolar es interacción, son formas de convivencia, de relacionarse con sus semejantes, son aspectos que ocurren y transitan en su vida cotidiana, sus pláticas, sus prácticas están permeadas por la violencia, para los alumnos/as de primer grado de educación secundaria la violencia escolar está presente en gran parte de sus momentos y actividades del día a día.

No es que quieran decir que la vida es violencia, sino que sus prácticas de vida son actos en los que la violencia parece ser inevitable, la violencia escolar es un personaje ficticio con el cual conviven en todas sus actividades, personaje que en la mayor parte de sus acciones y actos pasa como algo inadvertido o como un aspecto inconsciente pero que está presente en todo momento, que les acompaña en sus pláticas y prácticas sociales, sus momentos de libre ocio, la violencia se presenta como una necesidad de vida escolar, de sobrevivir en un ambiente que no tiene como fin a la violencia sino que esta misma se adentrado en sus muros institucionales que ha recorrido su esencia educativa, que la violencia no parte en sólo alumnos sino que se da entre todos los actores que habitan a la escuela misma, para los alumnos/ hablar de violencia es hablar de escuela y gran parte de personajes tales como profesores o directivos, la violencia así es una comunidad de sujetos que le dan vida a este personaje.

Para los alumnos/as de tercer grado la violencia escolar tiene aspectos y sentidos como los que se muestran a continuación:

Ellos comprenden a la violencia como un sentido de vida, como algo que le da forma a sus relaciones, que dirige y le da rumbo a lo que se presenta en sus vidas cotidianas dentro de las aulas, al interior de la escuela misma, le dan un sentido a la violencia de acuerdo a los que experimentan cotidianamente en la escuela y lo que viven fuera de ella, se apegan a lo que han tenido como experiencia a lo largo del tiempo en el que han habitado la institución escolar y como durante esa estadía se han apropiado de imágenes, de personajes y de actos en los cuales la violencia se presenta como algo que es de prácticas corrientes y de vida común, los alumnos definen a la violencia desde la practicidad de sus vidas y no simplemente de conceptos arrojados de los aprendizajes en sus libretas de la materias que les han sido impartidas, hablan de la violencia de sus pensamientos comunes que son compartidos, donde en sus relaciones encuentran puntos en común o formas de identificación, hablan de sus prácticas que se ejercen en la escuela, fuera de ella, los lugares que frecuentan, momentos que concurren con sus semejantes, para ellos/as la violencia son actos, significados y hechos más que producciones teóricas.

La violencia es una forma de vida, formas de convivir, de relacionarse con sus compañeros, son formas de actuar y de sobrevivir como “la ley del más fuerte” donde sólo la persona con mayor capacidad de sobrevivencia puede habitar y vivir dignamente en su plantel, donde es necesario un sentido y perspicacia de defensa ante sujetos/as que quieran o deseen propasarse con ellos/as, es decir la persona que no posea o que no tenga los recursos suficientes para vivir con dignidad dentro del plantel escolar se verá resignado a vivir “como puerquito” entre sus compañeros ya que una minusvalía tanto física como emocional lo va a hacer blanco de todas las burlas o vejaciones por parte de sus compañeros/as que si poseen esa fortaleza para defenderse de todos aquellos que intentan pasar sobre ellos, y así es necesario usar el “no dejarse” para vivir con respeto, aunque saben que siempre va a existir uno más fuerte o que sea “más chingón” que otro, y que siempre se va reproducir la idea de utilizar la violencia como un acto de defensa, pero también como un aspecto crucial de relacionarse en un ambiente donde lo más fundamental se encuentra en saber que es mejor no dejarse de nadie.

La violencia en este caso en los alumnos/as de tercer grado son formas de interacción, de convivencia formas donde los compañeros/as siempre se van a encontrar mediados por la violencia, que es indispensable utilizar estos actos como una fuente de relaciones, de intercambios de conocer a otras personas. La violencia escolar es una herramienta muchas de las veces la cual es utilizada como un mecanismo de defensa pero también como un apoyo para relacionarse con sus semejantes, para conocer a nuevas personas o darse a conocer ya que utilizar la violencia muchas de las veces física los va a hacer ser personas reconocidas, y esas personas que muestren o que se defiendan utilizando la violencia serán respetados por su valerosidad mostrada entre sus compañeros, para ser respetado todo alumno/a siempre tendrá que hacer uso de un enfrentamiento o librar una pelea, para así ganarse “el respeto” o la admiración de sus compañeros.

Un último punto es que los alumnos/as de tercer grado saben que la violencia es indispensable, que de una u otra forma por lo regular siempre se necesita de ella y que su uso depende de las causas o situaciones en los que una persona se encuentre, que hablar de violencia escolar suele ser un desagrado, que es indeseable para toda persona; que no

siempre es bueno utilizar la violencia, se entiende que no deja efectos positivos, que siempre tiene consecuencias tanto psicológicas como emocionales de gravedad, pero que al final la violencia es una ley de supervivencia, la violencia tiene un rumbo a punta hacia una dirección donde es imposible no vivir sin ella.

Conjuntando entre lo que los alumnos de primer grado perciben como los de tercero es que:

- ❏ Los alumnos/as en general no definen con precisión que es la violencia escolar, los alumnos de primer grado hablan de experiencias, de situaciones que han vivido o han estado presentes, hablan de contextos como la familia o el grupo de amigos y sus relaciones, mientras que los alumnos de tercer grado nutren esta visión como un sentido de “ley de vida” donde siempre va a estar presente en diversas situaciones y de diversas maneras.
- ❏ Los alumnos/as de primer grado al ingresar miran al contexto que les antecedió como una manera de hilar sus experiencias, mientras que los alumnos/as de tercer grado muestran las experiencias que han vivido a lo largo del tiempo en el que han habitado la institución.
- ❏ Los alumnos/as de primer grado muestran los diversos actores que participan o que emplean la violencia (familiares, amigos, personas de los lugares públicos etc.) como un uso o ejemplo fundamental en sus vidas, en esta parte los alumnos de tercer grado concuerdan con ellos, no son los únicos que practican este tipo de actividades, sino que es un aprendizaje mutuo y que muchas de las veces lo que encuentran ellos en la escuela es algo que ya han vivido fuera de ella.
- ❏ Los alumnos/as tanto de primer como de tercer grado saben que la violencia es una necesidad de sobrevivencia, también como formas de habitar y de relacionarse dentro de la institución escolar, que la violencia es una herramienta de defensa ante los peligros o situaciones adversas que se viven dentro o fuera de la escuela.

Finalmente, resulta vago impreciso no mirar hacia la institución educativa y hacer con ello un pequeño diálogo o debate acerca de la violencia escolar, así como también resulta

indispensable de qué aportes puede tener esta investigación en el amplio mundo de la educación, es necesario por todo ello comenzar a discurrir sobre violencia escolar como una manera de conclusión en general.

La violencia ha sido considerada a través de distintos medios (político, social, cultural y académica) como algo desagradable y descartable ya que ha afectado en su mayoría a la población en general y en el ámbito de la educación ha golpeado fuertemente a sus instituciones, sus integrantes tanto alumnos/as, profesores y demás actores que intervienen cotidianamente en sus escenarios, ha tomado un rumbo donde se le ha considerado marginal y en estos sucesos se han inventado o se han puesto de moda conceptos con la intención de simular una violencia y con ello se trata de culpar y responsabilizar a otros contextos y con ello poder “limpiar la imagen” de la ineficacia que ha tenido el sistema educativo en la mayor parte de su historia.

La violencia escolar ha sido, es y probablemente será considerada como algo fatal y de diversas consecuencias no sólo para las instituciones sino para la sociedad en general, y en ello se han puesto las miradas en que la misma no debe adentrarse tras los muros de las escuelas porque la educación es el fruto y el futuro de un país, del desarrollo y del armonía necesaria en la convivencia de los seres humanos. Se ha dicho que la violencia es y tiene diversas variables, en primer punto hablar de violencia en general y de violencia escolar ha sido con la condena de lo maléfico, de lo punible e incomprensible en las actitudes de los seres humanos considerados como “pensantes”, simplemente hablarla desde esta rotativa es considerarla como irracional; se han hecho esfuerzos innumerables por combatirla y los resultados se han visto reflejados en el presente, los esfuerzos han sido muchos y los anhelos de ver a una sociedad en comunión han sido escasos por no decir que nulos. Se vive y se respira con una violencia como medio ambiente, la mentalidad se ha centrado en que esta es la única forma de vida y de sobrevivencia en un mundo desgarrado y entintado de sangre y de odio.

Parece que las instituciones escolares en su mayoría no han diseñado estrategias basadas en la visión psicosocial, ni han visto formas posibles para ver a la violencia desde

un punto de vista más comprensiva sino por el contrario se han basado en la necesidad de querer erradicarla con lo similar es decir con lo punible, intentando someter a diversas coacciones y castigos a las personas que la ejercen por uno u otro motivo, las instituciones mismas han inventado reglamentos que permitan identificar y sancionar a los participantes o a los involucrados en estas actividades, con ello se ha creído que es la única forma de solución a este problema es el castigo, ello es una causa de evasión y soluciones banales que lejos de remediar los diversos problemas y consecuencias lo ha generado y simulado.

La educación misma y la mayor parte sus ideólogos en el poder se encuentran en la inopia de lo que se vive, y parece que lejos de tomar y prestar atención lo único que ha evolucionado son discursos, palabrerías en parafernalia para calmar los ánimos y para camuflajear las cosas, han olvidado que la violencia genera violencia y esas han sido las actividades, las técnicas y los instrumentos de los que se ha valido para educar, y estos han sido utilizados de distintas formas por las mismas instituciones escolares.

Esta mirada es la que se ha llevado a cabo durante diversos momentos y sucesos; el interés de este trabajo de investigación no se centra en esta perspectiva ni tampoco buscar condenar ni señalar a la violencia mediante estos métodos o visionares. Existen también visiones y posturas que ven a la violencia como algo fatal y de considerables repercusiones a la sociedad y esas investigaciones se han preocupado por tratar de “luchar” en contra de este tipo de violencia, se han hecho estudios, técnicas y dinámicas con el propósito de erradicarla de sus aulas proponiendo muchas de las veces grandes métodos considerando que la violencia escolar es un problema que puede solucionarse a través de ciertas medidas o formulas y así parece ser una solución, los intentos o las aportaciones son loables y se expresa que son cimientos para ver un mundo, una sociedad y una educación en comunión que pueda ofrecer a todos los ciudadanos soluciones “certeras y fructíferas” a los problemas que aquejan a la sociedad.

Esta tesis tampoco se basó en esa idea de prescripción para resarcir eso que es violencia escolar y esto fue porque a pesar de que mira un “problema” se considera en esta postura que las conductas de las personas dependen en gran medida, de sus relaciones con

las otras personas en los grupos, del mismo modo que “muchos de los aspectos educativos son de naturaleza interpersonal” (Yubero y Grau, 2002, p. 33), la mirada centrada en el presente trabajo de investigación intenta ver a la violencia en una de sus aristas que no que se diferencia de los demás enfoques o posicionamientos sino que pretende abordar este tipo de fenómeno sabiendo que el mismo no es unívoco sino polisémico, cambiante y situacional que muchas de las veces es condicionada por el contexto en el que se ubica.

A raíz de ello surgen inquietudes sobre este proyecto tales como ¿qué intenciones guardó la presente investigación?, ¿cómo se considera a la violencia vista desde una postura psicosocial?, ¿qué aportes puede hacer a la educación? La habilidad en que sustenta esta construcción o mirada radica en tratar de enfrentarse en la violencia escolar desde los pensamientos que circulan en la sociedad, las emociones y los cauces en los cuales se originan y circulan a través de estructuras de entendimiento, comprensión y explicación de la realidad que los alumnos/as tienen sobre esta forma de vivir .

Para ello es importante centrar un tema de profundo interés y claro está que es importante ver que la violencia escolar no se encuentra predeterminada por causas biológicas o síntomas patológicos en la humanidad, es necesario reiterar que estas situaciones tienen diversos procesos de interacción social donde se construyen tales como la familia, los amigos, en el vecindario etc., donde se dan lenguajes, diversas formas o niveles de comunicación e intercambios además de que este fenómeno no es algo que haya salido de la ocurrencia ni son actos irracionales que hayan aparecido en un determinado momento inexplicable o que hayan hecho presencia en un tiempo inestimado. Lo cierto es que estos sucesos o cogniciones sobre la realidad social son constructos sociales e históricos que “son inseparables de las condiciones sociales e históricas del mundo contemporáneo y que por tanto, no se deben buscar sus variables responsables dentro del individuo, sino en la interacción entre el individuo y sociedad” (Yubero y Grau, 2002, p. 33).

Por consiguiente es que este trabajo encuentra sus raíces en una tendencia social de la educación al considerar que la tarea principal de la Psicología de la educación consiste en

estudiar los procesos interindividuales o dicho en una visión vigotskiana apuntar su dirección en los orígenes socioculturales o lingüísticos y sobre la importancia de la interacción social comunicativa en el aprendizaje y el papel que juega la educación. Esta manera de asir la violencia escolar desde un ámbito psicosocial se adoquina en considerar que la violencia escolar en el estudio representaciones sociales son actividades mentales desplegadas por los individuos y que han adquirido un carácter social, esto porque los individuos reunidos en grupos lo han compartido mediante la comunicación y las diversas formas de interacción fijando con ello una posición de acuerdo a las relaciones que han tenido con las situaciones, los acontecimientos y los objetos. La violencia es una forma de representación social porque los mismos sujetos la construyen y la reconstruyen constantemente y estas construcciones simbólicas que han adquirido relevancia y objetividad a través de los discursos y las prácticas.

Esta violencia escolar al estar inmersa en un mundo social permite considerar ciertas formas de entendimiento y explicación de la realidad y con ello se ha “objetivado” - dicho en las términos de las representaciones sociales- esta violencia escolar se ha materializado en ciertas imágenes concretas, ponerle esas palabras que circulan en torno a ella y darle ese cierto sentido y explicación para integrarse en una forma de pensamiento (anclaje), por ello, en las formas de relacionarse con la violencia como un acto aprendido y reproducido socialmente se ha comprendido una forma de pensar el mundo y sus diversas relaciones al mismo tiempo que se le ha asignado ciertas valoraciones, comunicaciones y actuaciones.

Para llevar a cabo un estudio de la violencia escolar en este proyecto de investigación resultó indispensable –y detallado en el marco teórico- hacerlo desde el estudio de los grupos para comprender la mente del individuo y su relación permanente con la cultura y la significación que estos reunidos le hacen a la vida.

Es de vital importancia no hablar ni expresarse de la violencia como algo desagradable o en su defecto si se piensa hacer de esta manera resulta necesario cuestionar ¿para quién resulta así?, ¿por qué?, la violencia escolar ha tomado nuevos lares al ser

considerada como una actividad y una forma de pensar la vida de acuerdo a las condiciones que se viven en este país, en los tiempos actuales. Son diversos actores y causas que ponen a la violencia como un entramado de relaciones que van desde los macro a lo micro y es imposible pensar que la violencia es algo natural porque la misma no es consustancial al ser humano, sino un invento sociohistórico que ha terminado por naturalizarse al haber sido asimilada a base de sucesivos contrastes y prácticas; por ello la naturaleza del hombre, sus creencias y pasiones son producto sociocultural y, siendo el individuo un punto focal de fuerzas, tanto en la cultura como los conocimientos que se le inculcan no son otra cosa que “un sistema de referencias” (Moral, 2009, p. 205).

Resulta preciso decir que la violencia es desagradable en una sociedad que se considera en una constante evolución y desarrollo, pero no por ello es menos importante decir que evolución no significa precisamente avance social, avance que puede ser traducido en relaciones y prácticas humanas basadas en convivencia y respeto a las distintas forma de ser y comprender la vida, la humanidad en su evolución se ha volcado y se ha reafirmado en la violencia, es por ello que es cuestionable la misma “evolución” pues los deseos puestos en ella no reflejan lo que se vive actualmente. También es preciso puntuar que la violencia más allá de ser actos que afectan y dañan a la sociedad también son productos humanos relacionales, formas de construir la realidad y de interactuar y esta llamada violencia escolar es producto de diversos actores y de diversos contextos. La familia, el grupo de amigos, el barrio, la escuela y las diversas convivencias demuestran que la violencia escolar se reencuentra y se entrecruza en estos personajes inmersos en una cultura.

Este trabajo no va en la corriente de estigmatizar ni de juzgar a la violencia en las escuelas, tampoco viene a proponer panaceas o alicientes contra ella, ya que considera que no se puede actuar sin haber comprendido, analizado y puesto en cuestionamiento a la misma violencia escolar. La función esencial en este trabajo es aportar mediante una concientización de la realidad social y grupal para así ofrecer herramientas teóricas y metodológicas para analizar los problemas educativos. Esto resulta esperanzador porque el

campo de acción de esta Psicología Social de la Educación tiende a ampliarse en sus estudios y sus posibilidades de acción.

Otro aspecto necesario de incluir en esta conclusión es el Bullying, y no es con afán de desprestigio sino desde esta postura la intención es someterlo a cierto análisis, críticas y reflexiones que giran en torno a ello.

El Bullying ha estado últimamente en boga de la sociedad, en él se plantea a la violencia escolar como un abuso y como una forma de relación injusta que afecta a los mismos alumnos, el Bullying se han pensado como “violencia entre escolares” lo que mutila en cierta medida a la violencia escolar y la reduce a tan sólo a los mismos alumnos dejando de lado al exterior tal y como si lo único realmente importante es centrarse en los alumnos y no ver el inmenso mundo social que les rodea, por ello el Bullying se ha convertido en un tema controversial pues el mismo ha llegado como un tema de moda, y esto es porque en la desesperación de las instituciones educativas por no saber comprender y resolver la violencia que ha ido en aumento considerablemente han optado por hacer señalamientos y propagandas tomando acciones contra violencia, la causa de esta rivalidad o lucha bien puede asemejarse a que las instituciones mismas no han comprendido los orígenes y las causas de esta misma en los planteles educativos, y también de ello se desprende que los actores más importantes que intervienen en la educación (profesores, psicólogos educativos, orientadores, directivos etc.) no han sabido cómo solucionar este fenómeno que ha crecido desmedidamente, tanto que ha llegado a habitar los muros de la escuela, se ha vuelto parte íntima y con ello se ha tratado de invisibilizar y señalar equivocadamente los actores y las acciones responsables.

Esto muestra que la educación y sus agremiados la faccionan como botín político y económico. El Bullying ha llegado a ser una propuesta en un mundo y una sociedad actual, un gobierno que hace presencia en la misma violencia.

Hace falta dar un recorrido visual y una lectura a la realidad para ver que la forma en que se está viviendo es con la violencia dividida en dos partes la primera por un grupo

antagónico al gobierno y la segunda por el mismo gobierno en el poder. El primero es una violencia descarada entre la sociedad misma por diversas causas (tráfico de drogas, violencia doméstica, feminicidios, xenofobia etc.) la segunda es una “guerra” que el gobierno en turno ha promulgado en contra de una facción que trafica con cierto tipo de sustancias químicas o ilegales que afectan la salud humana, es decir las drogas.

El gobierno ha puesto énfasis a que la única solución para resolver los problemas sociales es la violencia misma (declarando la guerra a lo que se considera un enemigo) y esta se ha reproducido en varios sectores de la sociedad entre ellos la educación, es ahí donde se ha reproducido este pensamiento con más intensidad, aquí se ve claramente que la sociedad directa o indirectamente aporta sus influencias y que la forma de ver la realidad es una manera de comunicar las formas posibles y necesaria de aprender y vivir. Mientras se siga con la idea de que la violencia es una forma de vida necesaria para existir con dignidad va a seguir considerándose como un problema y no una realidad que ha cercenado y afectado el país.

Es necesario que las escuelas aprendan y comprendan que ante todo son una institución social que debe enseñar partiendo desde lo informal-formal, los contenidos académicos cobran gran relevancia para el desarrollo, comprensión y manejo de un mundo y una realidad que cada vez exige mayor preparación y conocimientos más rigurosos. La escuela debe ayudar a los alumnos a que aprendan estas cogniciones pero también existe una parte vital que es la comprensión de un mundo y una sociedad en la que se viven tiempos de cambios permanentes y constantes, cambios que suelen ser conflictivos a múltiples niveles que pueden afectar a diversos órdenes tanto en lo académico, lo económico y cultural.

La educación no sólo debe ver por la tecnilización y la producción fabril de sus habitantes, sino debe contribuir a que los alumnos que ahí habitan tengan las herramientas necesarias para comprender la realidad y la cultura en la que habitan, para que se preparen a los cambios vertiginosos que se dan constantemente y así con todo ello no vean simplemente que la realidad es un combate donde suele salir triunfador el más fuerte, el que ha sido domesticado, coercionado con ese flagelo que la educación no ha podido

desentrañar: su constante contradicción entre esa homogeneización con la que suele enseñar, sus métodos disciplinares y de instrucción que siguen y el fin de la autodisciplina, sus mecanismos están diseñados a base y para provocar violencia, estos escenarios tienden a empobrecer sus caudales y volver más conflictivos a los humanos que a fin de cuentas son los alumnos/as que forman para la sociedad; debe más sin embargo prestar atención de forma urgente a la heterogeneidad de la sociedad y sus miembros.

En palabras de Moral (2009) que incitan a pensar que los presupuestos desde los que la escuela, como institución moderna por excelencia, ha de ser centro de saber, agente de la formación personal, constructora de valores, promotora de igualdad, de una sociedad más pacífica y lugar de preparación para el trabajo, todo ello abunda en la necesidad de *volver a pensar la educación y sus funciones*, que deben ser analizadas no solo como constructos sociolingüísticos, sino como realidades socioconstruidas.

Sabiendo que la condición es fundamentalmente simbólica es de saber que las palabras no son simplemente palabras y que ellas conforman mundos posibles mediante sujetos que piensan y expresan su realidad que no les es ajena y que a ello hay que prestar atención:

Repensar la escuela en el marco de la modernidad puede ayudarnos a encarar el futuro con mayor lucidez. En todo caso la apuesta por el cambio social y el cambio escolar en una perspectiva de democracia radical nos obliga también a cuestionarnos a nosotros mismos, a desasirnos de lo que somos, a construir, en fin, una ética individual y social que promueva una cultura alternativa de la solidaridad (Moral, 2009, p. 217).

Una manera más (o final) de concluir este trabajo de investigación es con la intención de dialogar, pero también de abrir la reflexión de los lectores, y para ello es fundamental comenzar a hacerlo por el segundo punto que es el de la reflexión, por tanto, es obligatorio continuar en el mismo tema, en la palabra raíz de esto que es: la violencia escolar (que no es algo distinto de la violencia) en el plano de una Psicología y de los psicólogos de la educación que se encuentren –y deseen estar- ubicados en el pensamiento analítico de la

realidad, dentro de una teoría de la práctica y de una ciencia crítica de aquella ciencia experimental.

Para todo esto es necesario dejar a un lado –que es la invitación de despojarse- esa necesidad de querer posicionarse en un tipo de Psicología inculta o enfocada en lo medible, lo cual se puede entender como aquella ciencia basada y enroscada en manojos de técnicas que aparecen dentro de manojos de manuales, dicho de una forma menos vulgar y descarada de una ciencia que simplemente se basa en adornar o disfrazar las cosas, los fenómenos y las problemáticas sociales para medirlas, evaluarlas, intervenirlas y finalmente ofrecerse como un manual prescriptivo con una panacea de regalo.

El intento es ver a la violencia en su manera más natural, en una forma donde sea su desnudez la que nos hable de ella misma, de esa violencia que se vive, que se respira, que al abrir los ojos no es lo primero que se ve, pero que se siente en la atmosfera del mundo cotidiano, hablar de la violencia sin intermediarios hipócritas ni de falsos profetas, y ponerla en la antesala de la realidad y decir que la violencia no se ha erradicado y dudo mucho (pemistamente hablando en un mundo pésimo) que pueda suceder un ambiente favorable, por el contrario es previsible que la violencia va a ir en aumento, su uso conceptual va a volverse cada vez más insoportable tanto que se le van a añadir disfraces o sinónimos tratando de simularla u ocultarla (un ejemplo es el bullying) pero al final de cuentas la realidad seguirá siendo la misma, violencia como relación entre seres humanos, violencia como único espectáculo de entretenimiento, violencia como forma de cultura, violencia como medio político, violencia como manera de solución de problemas entre muchas más y tantas más opciones. La violencia en su forma más cruda es lo que se vive y es detestable vivir así, pero sinceramente no es válido simular las cosas, la violencia es más que un concepto, es una realidad, que no es ajena sino que es el huésped de las naciones, de la política y los políticos, de los hogares y del pensamiento humano.

Esa es la intención que tuvo esta tesis, que fue venir a desmitificar el estigma de la violencia sin aposentarse mínimamente en su defensa, mostrar mediante el pensamiento y los diálogos de las personas que la viven cotidianamente (aquí fueron los alumnos/as de

educación secundaria que también pudo haber sido del obrero, de la ama de casa, del homosexual etc. o sea de la población en general) de aquellos sujetos del pueblo, de los habitantes de la metropolí. La violencia mostrada en los resultados vinieron a reflejar que esta es fruto de una humanidad incrustada en un espacio de tiempo, en una sociedad manejada en un sistema económico y una política determinada, construida y llevada a cabo en una población que la ha tomado como una herramienta o un arma para afrontar esta vida –que bien puede llamarse una difícil vida- conectada inseparablemente a una realidad social.

Este trabajo (para ir cerrando) también puede resultar desagradable al mostrar la desnudez de la violencia, ya que puede a su vez tocar fibras muy sensibles o pudorosas de la sociedad en general y de diversos intereses de muchos emporios (que ya se sabe cuáles son: la política, la economía y los medios masivos de comunicación, por mencionar algunos) porque quizás muestra las cosas de forma sensata y fiel de lo que se ha venido acostumbrando, esto vino a mostrar y no a demostrar que la violencia (escolar) no es asunto de modas ni de malos ratos, la violencia es una realidad tenebrosa en un mundo temible, la violencia es una necedad pero también una necesidad, no es un error o un invento fantasioso, ello es en todo caso digno de oprobio.

En el cierre, puede surgir también esa duda de ¿qué finalidad tiene esta tesis? o ¿cuál es lo benigno para la sociedad en este trabajo de investigación?, algo tiene de rescatable y laudable este estudio, más no es un recetario o un arma para enfrentar a la misma, es una forma de generar conciencia, de comprender y así poder explicar un fenómeno, de poner a trabajar nuestra racionalidad en la cuestión ontológica y su evolución, este trabajo intenta abrir el diálogo de la separatividad que existe en la raza humana en cuanto a pensamiento, economías, razas y culturas, además de las formas en que se está formando a los habitantes del futuro, a las futuras generaciones del mundo, una forma de cuestionar a las diversas instituciones y los poderes que gobiernan los países y las conciencias de las personas. Esta es la finalidad primera y última, tener un visionario más no un acto profético de la vida humana, también, quizás este trabajo pase a un vil archivero, o a una memoria efímera de lo académico, pero en el esfuerzo y la dedicación se mostró

que no fue inútil, fue hecho de una persona con sentimiento humano para los seres humanos.

REFERENCIAS

REFERENCIAS:

-  Abric, J.C., (2001). Prácticas sociales y representaciones. México, Ediciones Coyoacán, pp.11-96, 195-214.
-  Alzamora S., Campagno L. (2006). Entrevista a la Dra. Denise Jodelet. Educación, Lenguaje y Sociedad, vol. IV núm. 4.
-  Araya S. (2002). Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión. FLACSO, Sede Académica, Costa Rica, Cuaderno de Ciencias Sociales 127.
-  Arbesú M., Gutiérrez S. y Piña J.M., (2008). Educación superior. Representaciones sociales. México, Ediciones Gernika S.A.
-  Arostegui J. & Martínez J. (2005). La violencia en los centros escolares de educación secundaria: un estudio multicaseos. Praxis educativa, núm. 9 pp. 85-93.
-  Ausubel, D., (2002). Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva. España, editorial Paidós Ibérica, pp. 121-167.
-  Banchs, M., (1999). Representaciones Sociales e identidad de Género. Revista Akademos, tomo II, 1, pp. 59-76.
-  Banchs, M., (2000). Aproximaciones Procesuales y Estructurales al estudio de las Representaciones Sociales.
-  Bauleo, Armando, (1977). Contrainstitución y grupos. Madrid, Editorial fundamentos, pp. 29-73.
-  Berger, P. & Luckmann, T. (1968). La construcción social de la realidad. Argentina de. 2006, Amorrortu/editores.
-  Blanchet & Trognon, (1994). La Psicología de los grupos. España, 1996, editorial biblioteca nueva, pp. 6-37.
-  Blanco, A., (2004). Psicología de grupos. España, editorial Madrid, pp. 71-109.
-  Bourdieu, P., (1996). Ensayo sobre la televisión. Francia, editorial Anagrama, pp. 7-55.
-  Carugati G. y Palmonari, A., (1991) “A propósito de las representaciones sociales” En: Revista Anthropos núm.124 sept. Pp. 35-39.

- Castillo C. & Pacheco M. (2008). Perfil del maltrato (Bullying) entre estudiantes de secundaria en la ciudad de Mérida, Yucatán. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 12, núm.38, pp.825-842.
- Castorina, J. & cols., (2005). Dos versiones del sentido común: las teorías implícitas y las representaciones sociales. En Castorina, J. (coord.), (2005) *Construcción conceptual y representaciones sociales*. Editorial Miño y Dávila, pp.205-235.
- Castorina, J. & cols., (2005). El conocimiento de los niños sobre la sociedad según el constructivismo y la teoría de las representaciones sociales. En Castorina, J. (coord.), (2005). *Construcción conceptual y representaciones sociales*. Editorial Miño y Dávila, pp. 117-203.
- Castorina, J., (2003) *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*. España, editorial Gedisa, pp. 29-39, 111-175.
- Cobo, Paloma & Tello, Romeo (2008). *Bullying en México*. México, Quarzo editorial.
- Corea, C. & Lewkowicz I., (2004). *Pedagogía del aburrido*. Buenos Aires, Argentina, Paidós educador.
- Deonchy, J., (1984). Sistemas de creencias y representaciones ideológicas. En Moscovici, S. *Psicología Social, II. Pensamiento y vida Social. Psicología social y problemas sociales*. España, Paidós, pp. 439-442.
- Defensor del pueblo (1999). *Informe del Defensor del pueblo sobre violencia escolar*. España, pp. 7-59.
- Delgado, J.M. & Gutierrez, J., (1995). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. España (1999), Síntesis psicología, pp. 288-316.
- Dorantes, M., Luna, L., (2010). *Implementación de un taller de asertividad para incrementar el reconocimiento y manejo de la violencia en alumnos de secundaria*. Tesis de licenciatura, México, UPN.
- Douglas, M., (1990). Las instituciones no tienen mente propia. En *cómo piensan las instituciones*, pp. 27-40.
- Falcón I. (2009). La violencia Escolar, ¿Violencia social? *Revista electrónica de Psicología Política*, año 7 núm. 19, pp.91-95.

-  Farr, M., (1985). Las Representaciones Sociales. En Moscovici, S. Psicología Social, II. Pensamiento y vida Social. Psicología social y problemas sociales. España, Paidós, pp.495-506.
-  Fernández, P., (2011). Lo que se siente pensar o La cultura como psicología. Taurus editorial, México,
-  Fernández, C., Revilla, J., Domínguez, R., Ferreira, L. M., y Paula e Silva, J. M. A., (2011). Representaciones imaginarias de la interacción y violencia en la escuela. *Athenea Digital*, 11(3), 51-78.
-  Fernández, S., (2008). El Proceso de conocimiento a la luz de la Teoría Social: La prensa escrita, representaciones sociales y construcción de identidades. *Revista de comunicación* (7), 2008, pp.7-27.
-  Flores, F., (2000) El género en el marco de la psicología social. En Jodelet, D. & Guerrero, A. (2000). Develando la cultura. Estudio en representaciones sociales. México, UNAM, fac. de Psicología pp. 109-125.
-  Foucault, M., (1976, ed. 2008). Vigilar y castigar, el nacimiento de la prisión. México, siglo veintiuno editores, pp. 139-211.
-  Fuentes, S., (2011). Diferencias en la percepción y ejercicio de la violencia en jóvenes estudiantes de bachillerato, Tesis de licenciatura, México, UPN.
-  García M. (2005). Sentido y Sinsentido de la Violencia Escolar: Análisis cualitativo del discurso de estudiantes chilenos. *PSYKHE* 2005, va. 14, n.1, pp.- 165- 180.
-  Gastron y cols. (2003). Género, Representaciones Sociales de la vejez y Derechos Humanos. Ponencia presentada en el Simposio Viejos y viejas, participación, ciudadanía e inclusión social. XXXI Congreso Internacional de Americanistas.
-  Gil & Alcover, (1999). Introducción a la Psicología de los grupos. España, editorial Psicología pirámide, pp. 77-104.
-  Gómez A. (2005). Violencia e institución educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 10, núm. 26, pp. 693-718.
-  González, M.A., (2006). Pensando la política. Representación social y cultura política en jóvenes mexicanos. México, Plaza y Valdés editores, pp. 17-390.
-  Gracia, E. & Musitu G., (2000). Psicología Social de la familia. España, Ediciones Paidós Ibérica S.A.

-  Hernández, G., (1998). Paradigmas en psicología de la educación. México, Paidós educador, pp.117-132, 211-227.
-  Hernández, O., (2010). El sentido de la escuela. Análisis de las representaciones sociales de la escuela para un grupo de jóvenes escolarizados de la ciudad de Bogotá. Revista Mexicana de Investigación Educativa REMIE, vol. 15, núm., 46, pp. 945-967.
-  Herrera, C., Pinilla, A., Diaz, c. e Infante R., (2005). Educación pública y cultura política en Colombia en: Herrera y otros (2005). La construcción de la cultura política en Colombia. Proyectos hegemónicos y resistencias culturales, pp. 67-81.
-  Ibañez, T., (2004). Introducción a la Psicología Social. España, editorial UOC, pp. 53-91.
-  Jodelet, D., (1985). La Representación Social: Formas, concepto y Teoría. En Moscovici, S. Psicología Social, II. Pensamiento y vida Social. Psicología social y problemas sociales. España, Paidós, pp. 469-494.
-  Jodelet, D., (2000). Representaciones sociales: contribución a un saber sociocultural sin fronteras. En Jodelet, D. &Guerrero, A. (2000). Develando la cultura. Estudio en representaciones sociales. México, UNAM, fac. de psicología pp. 7-31.
-  Juárez, A. Cambios en la sociedad e impacto en las instituciones educativas. Revista Electrónica de Psicología Política.
-  Krishnamurti, J., (2007). La educación y el significado de la vida. Editorial EDAF, Barcelona España.
-  Lindgren, H., (1972). Introducción a la Psicología Social. México, editorial Trillas, pp. 257-278.
-  Lucas, B., Pulido, R., Martín, G. & Calderoón S., (2008). Violencia entre iguales en Educación primaria: Un instrumento para su evaluación. Psicología Educativa Vol. 14 núm. 1 pp. 47-62.
-  Martín, G., Pulido, R., Vera, R., (2008). Maltrato entre iguales y exclusión social en la comunidad de Madrid. Análisis y posibilidades de intervención. Psicología Educativa, vol. 4 núm. 2, pp. 103-113.
-  Melero, J., (1993). Conflictividad y violencia en los centros escolares. Siglo veintiuno editores ed. 1996.

-  Mora, M. (2002). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. *Athenea Digital*, 2, pp. 1-25.
-  Moral, M de la V., (2009). Escuela y posmodernidad: análisis posestructuralista desde la Psicología social de la educación. *Revista iberoamericana de educación*, núm. 49, pp.: 203-222.
-  Moscovici, S. & Hewstone, M., (1984). De la ciencia al sentido común. En Moscovici, S. *Psicología Social, II. Pensamiento y vida Social. Psicología social y problemas sociales*. España, Paidós, pp. 679-710.
-  Moscovici, S., (1975). *Introducción a la psicología social*. España, editorial planeta, pp. 391-415.
-  Muñoz, G., (2008). Violencia escolar en México y otros países. Comparaciones a partir de los resultados del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* vol. 13, núm. 39, pp. 1195-1228.
-  Nebbia, A. & Mora, M., (2004). *Análisis social e identidades*. Plaza y Valdés editores, pp. 147-214.
-  Olweus, D., (2004). *Conductas de acoso y amenazas entre escolares*. Madrid, España, Ediciones Morata, pp. 17-72.
-  Ovejero, A., (1997). *Psicología Social de la Educación en: Torregrosa y otros (1997)*. *Psicología Social Aplicada*. Madrid. Mc Graw Hill, pp. 319-349.
-  Perera, M., (2002) *La teoría de las Representaciones Sociales en las Ciencias Sociales Cubanas. Trayectoria y actualidad*. Ponencia presentada a la Sexta Conferencia sobre Representaciones Sociales, Stirling Escocia.
-  Pérez G., (2000). Enseñanza para la comprensión. En Gimeno S. *Comprender y transformar la enseñanza*. Pp. 41-73.
-  Picardo, J. (coord.), (2005). *Diccionario Enciclopédico de Ciencias de la Educación (edición el Salvador)*. Centro de Investigación Educativa, Colegio García Flamenco, pp. 76-132.
-  Porto, M., (2012). *La prevención y el manejo del bullying desde la Orientación Educativa en una escuela secundaria*. Tesis de licenciatura, México, UPN.
-  Prieto, M. (2005). *Violencia escolar y vida cotidiana en la escuela secundaria*. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 10, núm. 27, pp.1005-1026.

-  Quiroz, A., (2004). Actitudes y representaciones actuales de Psicología Social. México, BUAP, pp. 15-78.
-  Ramírez T. (2007). Los maestros venezolanos y los textos escolares. Una aproximación a las representaciones sociales a partir de análisis de segmentación. Revista de Pedagogía, vol. 28, núm. 82.
-  Reyes, A., (2009). La escuela secundaria como espacio de construcción de identidades juveniles. Revista Mexicana de Investigación Educativa REMIE, vol. 14, núm. 40, pp. 147-174.
-  Rodríguez T., & García Ma. L. (coords.), (2007). Representaciones sociales. Teoría e investigación. México, UDG, Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades, pp. 162-167.
-  Rodríguez, F., (2008). La construcción de identidades en la sociedad actual: un desafío para la educación y para la educación y para la democracia. Revista española de pedagogía, año LXVI, núm. 239, pp. 85-102.
-  Ruiz A., & Vázquez, R., (2008). ¿<<Tele-educativa>> o <<tele-niñera>>?: actitudes ante la TV actual. Revista Científica de Edocomunicación, Comunicar núm. XVI, pp. 423-426.
-  Sartori, G., (1997). Homo videns. La sociedad teledirigida. México, ed. 2, editorial Taurus, pp. 27-105.
-  Saucedo, C., (2006). Estudiantes de secundaria. Sus apropiaciones de recursos culturales para recrear su condición como jóvenes en la escuela. Revista Mexicana de Investigación Educativa REMIE, vol. 11, núm. 29, pp. 403-429.
-  Soto, J., (editor), (2009). Psicologías inútiles. México, Miguel Ángel Porrúa.
-  Tapia, R., (1987). Las células de la mente. México, 2006, FCE, pp. 134-147.
-  Torrent Jordi (2008). Infancia comercializada. Revista Científica de Edocomunicación, Comunicar núm. 31, v. XVI pp. 305-309.
-  Turner, J.C., (1987). Redescubrir el grupo social. España, 1990, ediciones Morata, pp. 45-73.
-  Vaca, P., Chaparro B. & Pérez N. (2006). Representaciones sociales acerca de la identidad de género de una mujer que emplea la violencia en la solución de conflictos. Psicología desde el Caribe, Núm. 18, pp. 23-55.

- 📖 Valenzuela, M. de L., (2009). *Contra la violencia, eduquemos para la paz. Por ti, por mí, por todo el mundo*. Grupo Educación Popular con Mujeres (GEM) 2da. Edición. México.
- 📖 Yubero, J.S., y Grau, G.R., (2002). *La Psicología Social de la educación, concepto y tendencias actuales*. En Marín, M. y Grau G., y Yubero J. *Procesos psicosociales en los contextos educativos*. Madrid, ediciones Pirámide, pp.: 33-47.

ANEXOS

ANEXO 1

TÈCNICA 1: ASOCIACIÓN LIBRE DE PALABRAS (Alumnos 1er. y 3er. grado).

Por favor escribe tus datos:

Grado escolar: _____ Sexo: _____

INSTRUCCIONES:

Enseguida se presenta un listado vacío donde deberás anotar las cinco primeras palabras que te lleguen a la mente y que hayas relacionado con la palabra que aparece en el encabezado. Después enuméralas del 1 al 5 considerando que la palabra de mayor número sea la que mejor defina “violencia escolar” y el número uno la que menos se acerque a la palabra.

Muchas gracias por tu colaboración.

VIOLENCIA ESCOLAR.

1. _____ Número _____

2. _____ Número _____

3. _____ Número _____

4. _____ Número _____

5. _____ Número _____

ANEXO 2

INSTRUMENTO 2: ELABORACIÓN DE FRASES (Alumnos 1er. Grado).

Por favor escribe tus datos:

Grado escolar: _____ Sexo: _____

A continuación se presentan las siguientes palabras:

Del siguiente listado elige 5 palabras, las que más te agreden y con ellas elabora 5 frases y escríbelas en las siguientes líneas.

**Golpes
Bullying
Maltrato
Insultar
Apodos.**

**Agredir
Pegar
Violencia
Groserías
Burlas**

1. Palabra _____

FRASE _____

2. Palabra _____

FRASE _____

3. Palabra _____

FRASE _____

4. Palabra _____

FRASE _____

5. Palabra _____

FRASE _____

ANEXO 3

INSTRUMENTO 2: ELABORACIÓN DE FRASES (Alumnos 3er. grado).

Por favor escribe tus datos:

Grado escolar: _____ Sexo: _____

A continuación se presentan las siguientes palabras:

Del siguiente listado elige 5 palabras, las que más te agreden y con ellas elabora 5 frases y escríbelas en las siguientes líneas.

Bullying
Golpes
Maltrato
Insultar
Agresión

Molestar
Groserías
Ofender
Pelear
Discriminar

1. Palabra _____

FRASE _____

2. Palabra _____

FRASE _____

3. Palabra _____

FRASE _____

4. Palabra _____

FRASE _____

5. Palabra _____

FRASE _____

ANEXO 4.

INSTRUMENTO 3: GRUPOS FOCALES.

Los alumnos que respondieron a los instrumentos anteriores, formaron grupos focales, los cuales se llevaron a cabo mediante preguntas abiertas y mediante un guión de entrevista, para así poder nutrir más el concepto de representación social que los alumnos de 1er. y 3er. Grado tienen acerca de la violencia escolar.

Se pretendió abordar temas acerca de: noción, socialización, contexto, experiencias e ideas acerca de la violencia escolar.

INSTRUMENTO 3: Guión de preguntas alumnos 1er. grado.

CONCEPTO O CATEGORÍA.	GUIÓN DE PREGUNTAS
GOLPES.	¿Por qué son malos o desagradables los golpes? ¿En dónde lo hacen? ¿Por qué consideran que los alumnos se golpean en la escuela? ¿Han golpeado o los han golpeado? ¿Por qué?
BULLYING	AL FINAL. ¿Qué entienden por bullying? ¿Dónde han oído hablar de bullying? ¿Quiénes hablan o dicen sobre bullying? ¿Cuál creen que sea la diferencia entre bullying y violencia?
MALTRATO	¿Dónde hay maltrato? ¿Quién o quienes lo hacen? ¿Han maltratado o los han maltratado, ¿Cómo?
APODOS	¿Por qué se siente mal poner apodos? ¿Quiénes ponen apodos? ¿Con que fin ponen los apodos?
INSULTAR	¿Dónde se insultan? ¿Quiénes lo hacen? ¿Cómo insultan?
BURLAS	¿Por qué les desagrada que los alumnos de burlen? ¿Quiénes se burlan? ¿De quienes se burlan? ¿Por qué?
VIOLENCIA	AL FINAL. ¿Para ustedes qué es violencia?
AGREDIR.	¿Quiénes agreden? ¿Qué hacen cuando alguien los agrede? ¿Por qué les desagrada la agresión?

ANEXO 5. INSTRUMENTO 3: Guión de preguntas alumnos 3er. grado.

CONCEPTOS	GUIÓN DE PREGUNTAS
BULLYING	<p>AL FINAL.</p> <p>¿Qué entienden por bullying?</p> <p>¿Dónde han oído hablar de bullying?</p> <p>¿Quiénes dicen o hablan de bullying?</p> <p>¿Cuál creen que sea la diferencia entre violencia y bullying?</p>
GOLPES	<p>¿Por qué consideran que los golpes son la solución a los problemas o conflictos?</p> <p>¿Quién les enseñó o dónde aprendieron que con golpes se resuelven los problemas?</p> <p>¿En qué lugares se golpean?</p> <p>¿Alguno de ustedes ha participado o ha sido testigo de un lio, una riña o una pelea?</p> <p>¿Cómo conviven dentro de la escuela?</p>
INSULTAR	<p>¿Quiénes insultan?</p> <p>¿Cómo les afecta que los insulten?</p> <p>¿Cómo sobrellevan los insultos en la escuela?</p> <p>¿Qué hacen si alguien los insulta?</p> <p>¿Ustedes insultan o los han insultado?</p> <p>¿Cómo y por qué?</p>
MALTRATO	<p>¿Cómo les afecta que alguien los maltrate?</p> <p>¿Qué hacen ustedes cuando alguien los maltrata?</p> <p>¿Cómo se enteran que alguno de sus compañeros sufre de maltrato?</p>
AGRESIÓN	<p>¿Quiénes agreden?</p> <p>¿Por qué creen que lo hacen?</p> <p>¿Qué hacen cuándo alguien los agrede?</p> <p>¿Por qué consideran que es malo agredir?</p>
PELEAR	<p>¿Han visto alumnos pelearse?</p> <p>¿Ustedes se han peleado?</p> <p>¿Cómo?</p>
MOLESTAR	<p>¿Los molestan o han molestado?</p> <p>¿Por qué?</p> <p>¿Quiénes lo hacen?</p> <p>¿Qué les hacen cuándo los molestan?</p> <p>¿A quienes molestan?</p>
GROSERÍAS	<p>¿Ustedes dicen groserías?</p> <p>¿A quién o quienes les dicen groserías?</p> <p>¿En dónde dicen groserías?</p> <p>¿Por qué consideran que son desagradables las groserías?</p> <p>¿Qué percepción tienen de las personas que dicen groserías?</p>
OFENDER	<p>¿Los han ofendido?</p> <p>¿Cómo?</p> <p>¿Los han hecho sentir mal?</p> <p>¿Qué hacen cuando alguien los ofende?</p>

ANEXO 6.
RESULTADOS DE LOS INSTRUMENTOS.
REDES SEMÁNTICAS DE LOS ALUMNOS DE 1ER. GRADO.

No.	Vocablo	Frecuencia	Calif. 1	Calif. 2	Calif.3	Calif.4	Calif.5	Valor semántico.
1.	Golpes	52	2	3	6	25	10	176
2.	Bullying	40	1	1	8	2	28	177
3.	Maltrato	35	3	7	11	6	3	74
4.	Insultar	25		3	4	8	4	68
5.	Apodos	22	2		9	3	8	81
6.	Agredir	20	1	3	3			16
7.	Pegar	14	2	6		2	4	42
8.	Violencia	12			2		10	56
9.	Groserías	8	1	2	1	4		24
10.	Burlas	7			2		5	31
11.	Ofender	7		2		1	1	13
12.	Discriminación	7			4			12
13.	Abusar	7				2		8
14.	Insultos	6	1	1	2	2		17
15.	Molestar	5		2	2	1		14
16.	Pelear	3					3	15
17.	Acoso	3			1	2		8
18.	Empujar	3			2		1	11
19.	Amenazas	2			1	1		7
20.	Muerte	2		1		1		6
21.	Violencia verbal	1			1			3
22.	Falta de respeto	1				1		4
23.	Malo	1		1				2
24.	No respeto	1		1				2
25.	Patear	1			1			3
26.	Traumas	1				1		4
27.	Sufrimiento	1				1		4
28.	Bandas	1	1					1
29.	Mutilación	1		1				2

30.	Verbal	1			1			3
31.	Sangre	1		1				2
32.	Accidentes	1	1					1
33.	Aislamiento	1		1				2
34.	Arruinar	1	1					1
35.	Conductas	1		1				2
36.	Chantajear	1	1					1
37.	Excluir	1		1				2
38.	Fundación	1		1				2
39.	Castigos	1					1	5
40.	Defectos	1			1			3
41.	Inaceptable	1				1		4
42.	Fracturas	1		1				2
43.	Injusticia	1				1		5
44.	Ignorar	1				1		4
45.	Indirectas	1		1				2
46.	Inferioridad	1			1			3
47.	No contestar	1	1					1
48.	Moretones	1			1			3
49.	Malas palabras	1		1				2
50.	Matanzas	1	1					1
51.	Secretearse	1	1					1
52.	Sexualidad	1	1					1
53.	Sin valor	1		1				2
54.	Inferioridad	1	1					1
55.	Gozar	1		1				2
56.	Regachos	1		1				2
57.	Ponerse de pie	1				1		1
58.	Señalar	1			1			3
59.	Maltrato psicológico	1		1				2

60.	Problemática	1				1		4
61.	Regañar	1			1			3
62.	Escuela	1				1		4
63.	Lastimar	1		1				2
64.	Violación	1				1		4
65.	Matar	1				1		4
66.	Injusticia	1			1			3
67.	Inconsciencia	1		1				2
68.	Inconsciencia 77	1			1			4

ANEXO 7.
REDES SEMÁNTICAS DE LOS ALUMNOS DE 3ER. GRADO.

No.	Vocablo	Frecuencia	Calif. 1	Calif. 2	Calif. 3	Calif. 4	Calif. 5	Valor semántico
1.	Bullying	52	1	4	11	20	16	208
2.	Golpes	49	1	2	2	6	8	75
3.	Maltrato	29				2	1	13
4.	Insultar	26			2	1	3	25
5.	Agresión	22			5	3	11	79
6.	Molestar	11			4	4	3	38
7.	Groserías	10			4	3	1	29
8.	Ofender	10	1			3	3	27
9.	Pelear	10		1	3		2	21
10.	Discriminar	10				1	2	14
11.	Suicidios	6			2	4		28
12.	Burlas	6				3		12
13.	Autoestima	5				2	3	23
14.	Violencia	5			3	2		17
15.	Violación	4	2	2				6
16.	Apodos	4		2	2			10
17.	Despreciar	4				1		4
18.	Violencia verbal	3			3			9
19.	Gritos	3		1	2			8
20.	Tristeza	3			1			3
21.	Malo	2			1		1	8
22.	Escuela	2				1		4
23.	Criticar	2		1				2
24.	Humillar	2				1		4
25.	Abuso	1			1			3
26.	Baboso	1		1				2
27.	Aprovecharse	1		1				1
28.	Discapacidad	1			1			3
29.	Felicidad	1				1		4
30.	Enojo	1				1		4
31.	Educación	1			1			3

32.	Violencia física	1				1		4
33.	Violencia por el físico	1		1				2
34.	Algo feo	1		1				2
35.	Graffiti	1			1			3
36.	Chuletazos	1				1		4
37.	Dormilon es	1			1			3
38.	Homicidio	1				1		4
39.	Tonto	1			1			3
40.	Rechazo	1				1		4
41.	Slam	1		1				2
42.	Sacabolitas	1	1					1
43.	Regaño	1	1					1
44.	Llanto	1	1					1
45.	Distorsiones	1		1				2
46.	Robo	1	1					1
47.	Sin amor	1				1		4
48.	Racismo	1		1				2
49.	Mental	1			1			3
50.	Drogas	1		1				2
51.	Desempeño	1				1		4
52.	Faltar	1			1			3
53.	Empujar	1		1				2
54.	Rabia	1			1			3
55.	Utilizar	1				1		4
56.	Tristeza	1		1				2
57.	Carrilla	1			1			3
58.	Sexo	1		1				2
59.	Consecuencias	1				1		4
60.	Puño	1		1				2
61.	Color	1				1		4
62.	Asesinato	1		1				2
63.	Alcohol	1				1		4
64.	Compañer	1		1				2

	os							
65.	Irrespetuo so	1				1		4
66.	Castigo	1		1				2
67.	Enfrentam ientos	1				1		4

ANEXO 8.
ELABORACIÓN DE FRASES DE LOS ALUMNOS DE 1ER. GRADO.

GOLPES	<p>Los golpes son violencia. Los golpes son malos. Dolor en el cuerpo. La violencia no se resuelve con golpes. No hay que irnos a los golpes. Al niño le gustan los golpes. A mí me dan miedo los golpes. Los golpes no resuelven nada. Los golpes duelen mucho. A mí me duele cuando me dan golpes. Que la gente se pegue sin razón alguna. Esos niños se están dando golpes. Me duele cuando le dan golpes a otra persona. Mi hermano le da golpes a la pared. A mí no me gustan los golpes. En la escuela se golpean casi todos. Me dieron miedo los golpes de la mañana. Cuando se pelean se dan golpes. Me da miedo que me golpeen. No me gustan los golpes. Hay muchos golpes afuera de la escuela. Agresión a los demás. En algunas escuelas hay muchos golpes. Mi amigo Brandon me agrede a golpes. Que le peguen a alguien. Los golpes a veces suceden en la casa o en la escuela. Le tengo miedo a los golpes. En la calle vi a unos señores dándose golpes. En la escuela se pelean a golpes. Los golpes son malos. Es malo golpear. Odio los golpes. A mí me dan golpes en mí casa. Yo golpeo cuando me molestan</p>
---------------	---

<p style="text-align: center;">GOLPES</p>	<p>mucho. Los golpes no son buenos. Los golpes son maltratos hacia los demás. No me gusta que los niños se golpeen. En la escuela no se deben manejar los golpes. Yo doy golpes cuando me enojo. A mí los golpes no me gustan. Él golpeó a su perro. Él golpeó a su hermano. Una niña golpea a un niño. Golpes en el corazón. A mí no me gustan los golpes. A mí me golpean seguido. La niña golpea a sus compañeros. A Pedro le gusta golpear. No debemos golpear a mis compañeros. A los golpes llegan las personas violentas. Me da miedo que se insulten. A mí no me gusta que me peguen. A Juan sus padres le daban golpes cuando lo hacía mal.</p>
<p style="text-align: center;">BULLYING</p>	<p>El bullying marca a la gente. El bullying no me agrada. Agresión de todo tipo. Bullying es malo. Si hay bullying en la escuela tenemos que avisar a las autoridades. A la niña no le gusta el bullying. En mí escuela no hay bullying. En la escuela hay mucho bullying. El bullying es lo peor en el mundo. Por donde vivo hacen bullying. Que les quiten el dinero siempre. A esos niños les pegan los de 3ero. En la escuela practican bullying. En el D.F. hay una fundación llamada bullying. Yo veo bullying en muchos lados.</p>

BULLYING

En la escuela hay bullying.
A mí amigo le da miedo el bullying.
Al niño le hacen bullying.
Le hacen bullying a un niño.
El bullying se practica en todas las escuelas.
El bullying es más difícil.
Abuso de los niños menores.
Los de 3ero. hacen mucho bullying a los de 1ero.
En la escuela a una niña le hacen bullying le dicen palabras (insultos) etc.
Que abusan de los que no pueden.
El bullying sucede mucho en las escuelas.
No creo que sea necesario el bullying.
La mayoría de niños en las escuelas aplican el bullying.
Bullying es agresión.
El bullying no llega a nada bueno.
Bullying es agredir a otros.
A mí me hacen bullying en la escuela.
Bullying es una frase que me molesta que hagan.
El bullying es un maltrato malo.
En muchas escuelas hay bullying.
No me gusta el bullying hacia la gente.
El bullying es una forma de maltrato.
Es un tipo de violencia.
El bullying es horrible para mí.
No se permite el bullying en la escuela.
No se permite el bullying.
En la secundaria me hacen bullying.
No me gusta el bullying.
En mí primaria había bullying.
Tengo miedo al bullying.
Los niños hacen bullying a sus compañeros.
A Jessica no le gusta el bullying.
No hacer bullying verbal ni físico.

<p style="text-align: center;">BULLYING</p>	<p>Bullying maltrato escolar. Temo a que me peguen. A mí no me gusta que me peguen. A mí me gusta jugar bullying. A Pedro le hacían bullying y él estaba desesperado.</p>
<p style="text-align: center;">MALTRATO</p>	<p>El maltrato a veces viene del hogar. El maltrato es una agresividad. Ser golpeado. No al maltrato de alumnos. Tenemos derecho a no ser maltratados. El maltrato hace llorar al niño. No me gusta el maltrato. Los vecinos maltratan a sus hijos. Es malo el maltrato a los alumnos. Yo maltrato a mí peluche. Que te golpeen y eso duele mucho. A ese niño lo maltratan. Yo maltrato mis cosas. Por mí casa hay un señor que maltrata a su perro. En la calle es muy frecuente el maltrato. Hay mucho maltrato en mí colonia. Un amigo maltrató a un amigo. El niño sufre de maltrato. Maltratan a un niño. No hay abuso de maltrato. El maltrato es más a las mujeres. Molestar o agredir a los maestros. Un niño es maltratado por sus papás. Maltratan a Brayán a causa de su comportamiento. Que maltraten a las personas. Maltrato entre familia. Nunca quiero recibir un maltrato. Yo no aplico el maltrato. A una niña la maltratan en su casa. El maltrato es malo. El maltrato te puede llevar a la cárcel. A mí me maltratan mis compañeros. A mí a veces me maltratan. Al igual que el bullying se practica</p>

<p style="text-align: center;">MALTRATO</p>	<p>mucho y no es bonito. El maltrato es falta de respeto. No es bueno el maltrato hacia los animales. ¿No es maltratar cuando te gritan? Trastorna a los niños. El maltrato es algo muy común en la escuela. Maltrato mis cosas. Maltratan mis cosas. Yo a veces maltrato a un niño. A los perros los maltratan. A Rebeca no le gusta que la maltraten. Yo no quiero que me maltraten. La maestra maltrata a los niños. A los niños les gusta maltratar. No maltratar a mis compañeros. Hay muchos tipos de maltrato. Que me jalen el cabello. El maltrato nunca lo haría. No soporto ver maltratos con animales. Alejandro le daba maltrato a Luis.</p>
<p style="text-align: center;">INSULTAR</p>	<p>No respetar a alguien por algo. Mis amigos se insultan. No hay que insultar a compañeros. Hay que insultar a un amigo. Cuando a un niño/a no le parece algo. Yo insulto a mí hermano. Yo insulto a mí hermano. Yo a veces insulto a mis compañeros. Los insultos hieren a la gente. Insultar a las personas no me gusta. Insultar no resuelve nada. No debemos insultar si no queremos que nos insulten. La mamá le enseña a insultar a su hijo. Yo no insulto a las personas. Insultar a mis compañeros es malo. Que te dicen malas palabras. El señor lo está insultando.</p>

INSULTAR

Mis amigos insultan a los alumnos.
Mi amigo insulta a los demás y le digo que no.
A muchos los insultan con malas palabras.
A mí me insultan los demás.
No se puede insultar.
Insultan a un niño en la secundaria.
No me gusta insultar.
Insultar a los demás ya es costumbre.
Decir groserías.
A los niños les gusta insultar a los demás.
Mi hermano insulta a las personas obesas.
Como decirle groserías a individuos.
Insultos en las escuelas.
No me agrada que me insulten.
No me gusta insultar a la gente.
Los insultos son groserías.
Insultar es malo.
Agredir verbalmente.
A mí me insultan en la calle.
A mí compañera a veces la insultan.
A veces pero sólo en ocasiones insulto pero no tan feas.
Insultar a los demás es malo.
No me gusta que me insulten.
Ofender personas.
Insultar para mí es un poco horrible.
No me gusta insultar.
Los insultos son malos.
Me choca insultar a las personas.
A nadie le gusta que lo insulten.
A él le gusta insultar.
No insultar a mis compañeros.
Insultos son palabras que hieren a los demás.
Que me digan menso.
Quisiera que me insultaran.
No me gusta insultar.
Jorge insulta a Pamela por estar gorda.

APODOS

Hay apodos buenos/cariñosos y malos/agresivos que insultan.
No me gusta que me digan apodos o agredan.
Los apodos son falta de respeto.
No debemos ponernos apodos y llamarle por su nombre.
La niña pone apodos a los niños.
No me gustan para nada los apodos.
Yo lloro cuando me ponen apodos.
Que te toque y no te guste.
A ese niño le dicen cabeza de cacahuete.
En mí escuela ponen apodos.
Ayer un niño me dijo un apodo.
A mis amigos/as les ponen muchos apodos.
A nadie le gusta que le pongan apodos.
En el 1ero. hay muchos apodos.
Nos ponen apodos en el salón.
No poner apodos.
Hay muchos apodos como buey.
Son insultos por un defecto.
Al niño no le gusta que le pongan apodos.
Todos los de salón tenemos apodos comunes.
Que le digan a alguien apodos.
Los apodos los utilizamos todas las personas.
No me gusta poner apodos.
A mí nunca me han puesto apodos.
No se deben poner apodos.
Los apodos pueden llegar a ti.
Hacen sentir mal a otras personas.
A mí me apodan en la clase.
Yo pondría apodos bonitos.
Los apodos son malos.
No debemos poner apodos.
No me gusta que me pongan apodos.
No es bueno poner apodos a la gente.
Herir sentimientos.
A mí no me gusta poner apodos.
En mí salón hay apodos.

<p style="text-align: center;">APODOS</p>	<p>En mí salón ponen muchos apodos. Quiero que me pongan un apodo. Mis compañeros ponen apodos. Yo les pongo apodos a mis compañeros. No poner apodos a mis compañeros. Que me pongan uno. A mí no me gustan los apodos. Yo apodo a mis amigos. A Carlos le decían chocorrol porque era moreno y se sentía mal por su apodo.</p>
<p style="text-align: center;">AGREDIR</p>	<p>Molestar a una misma persona o a otras. En la escuela se agreden y se insultan. La agresión es mala. La frase agresión. En la escuela se agreden. Yo agredo a mí hermano. A mí me agreden unos compañeros.</p>
<p style="text-align: center;">VIOLENCIA</p>	<p>Hay mucha violencia. La violencia va en aumento. No permitir la violencia. En la calle hay violencia. En la escuela la violencia es mala. Violencia hay siempre. Hay que evitar la violencia. Conozco gente violenta.</p>
<p style="text-align: center;">BURLAS</p>	<p>Reírte de alguien. Hacer sentir mal por algo. No respetar. Me desagradan las burlas. Ofender a tus compañeros. Las burlas son en la escuela. Hacer bromas pesadas. Reírte de algo tonto. Bromear con los amigos.</p>

ANEXO 9.
ELABORACIÓN DE FRASES ALUMNOS DE 3ER. GRADO.

BULLYING	<p>El bullying es algo grave para todos. Pues el bullying con los menores que te hagan maldades. El bullying es muy conocido. Bullying aumenta!! No me gusta que tengan bullying con mis compañeros. El bullying ya es penalizado. No me agrada cuando se pelean. Todos practicamos el bullying. Cuando molestan mucho a alguien. Maltratar o insultar a los que te rodean, cercanos o lejanos. No me gusta que a Juanita le hagan bullying. Todos sufren de bullying. Bullying es algo que nunca debe pasar. La escuela tiene problemas de bullying. Actos de violencia. Todos practicamos el bullying sin excepción. En la escuela los chicos hacen bullying entre ellos. Es como violencia en la escuela. En todas las escuelas hay bullying, Bullying es para los perdedores. No permitas que te hagan bullying porque a la primera si afecta. Respetar a las personas. Abuso psicológico. Discriminación entre una persona. El bullying te mata en todos los sentidos. El bullying no es bueno para el autoestima. No es bueno tratarlo. No quiero que haya bullying entre los adolescentes. El bullying es el reflejo del trato familiar. No hagas bullying. Me hacen bullying.</p>
-----------------	---

BULLYING

Molestar, golpear, agredir.
El bullying está mal.
Es una forma de insulto.
Yo veo cuando los niños grandes les hacen bullying a los pequeños.
El bullying es malo.
Estoy en contra del bullying.
En todas las escuelas hay bullying.
Maltraté a otros compañeros.
Bullying entre amigos no debe ser.
El bullying lo sufrimos muchos en la escuela.
El bullying no es bueno.
El bullying lo aplican mis amigos al gangas.
Es malo porque afecta a los aspectos psicológicos.
Los adolescentes hacen bullying.
Trato de no crear bullying en el salón.
El bullying es malo.
Me da coraje el bullying entre mis compañeros.
El bullying ahora está más fuerte que nunca.
El bullying es muy popular.
Los niños hacen bullying.
A mí no me gusta el bullying.
El bullying se da en la escuela.
Los niños grandes hacen bullying.
La moda del año del gobierno.
El bullying es malo.
Se me hace una falta de respeto que apliquen el bullying.
El bullying es cuando molestan a los demás.
Es malo.
Me dan miedo los golpes.
El compañero de enfrente sufre bullying.
Pegarle, agredir e insultar a un compañero.
Para mí este es violencia.
Tengo miedo al bullying.
Es maltrato de un grupo hacia una persona.

<p style="text-align: center;">BULLYING</p>	<p>En México hay mucho bullying. El bullying es malo en la escuela. Es molestar a una persona. Es malo tener bullying. La palabra está rara. Violencia hacia alguien. Pegar a alguien. Es violencia. Es cuando muchos lastiman a un solo compañero. No debería de haber bullying. Ya bullying!!</p>
<p style="text-align: center;">GOLPES</p>	<p>Con golpes no se resuelven los problemas. Pues en la escuela se pelean y llegan a lastimarse. Los golpes no son necesarios. Los golpes me dan miedo. No me gusta que golpeen a mis compañeros. Los golpes no te dejan nada bueno. Me da tristeza cuando golpean a un niño. A mí me da miedo que me golpeen. Pues hoy en día no importa porque por cualquier cosa se pelea uno. Pegarle a una persona agredir a tus compañeros. Mi amiga tiene golpes en la espalda. Golpes en la vida. Di tu das golpes la vida misma los regresará. Me gustan los golpes. Maltratos por peleas o discusiones. Siempre se arreglan los problemas sin golpes. Siempre en las clases se dan golpes por todos lados. No son buenos los golpes. En una pelea se dan golpes. Los golpes no son necesarios. No todo se puede solucionar con golpes. Los golpes no resuelven nada, Lastimar.</p>

<p>GOLPES</p>	<p>Maltrato entre dos personas. Los golpes no solucionan problemas. Los golpes marcan el cuerpo y la vida. No tener violencia familiar. No me gusta que haya golpes entre compañeros. Los golpes son peligrosos escudos que tapan nuestras inseguridades. No golpees. No me gustan los golpes. Me dan de golpes. Lastimar. Los golpes son malos. Agresión física. A mí me dan miedo los golpes. Los golpes generan más violencia. Estoy en contra de los golpes. Las cosas algunos las resuelven a golpes. Abuso de autoridad. Los golpes terminan con la familia. Solucionar un problema con palabras no con golpes. Los golpes no solucionan los problemas, Se dan cuando surgen pleitos. Son los que dañan tanto psicológicamente como físico. Los golpes dejan marcados. Me da miedo que si me equivoco me golpeen. Los golpes son malos pueden pasar algo. Miedo a que traten con golpes a los demás. Los golpes dañan a otras personas. El box es un deporte de golpes. Los niños se agarran a golpes. A mí no me gustan los golpes. Los golpes se dan cuando no se ponen de acuerdo. Los animales dan golpes. Trancazos en el patio. Me gustan los golpes.</p>
----------------------	--

<p style="text-align: center;">GOLPES</p>	<p>Golpes es real. Me gustan los golpes siempre y cuando sea en una lucha. No me gusta cuando se pegan. Son malos. No me gustan los golpes. Los golpes son una parte de la violencia. Pegar a otro. Agredir a alguien. Para mí me duelen mucho, pero me enojo. Tengo miedo que alguien me lastime. Generan conflictos hacia las personas y hacia uno mismo. Los golpes duelen. Los golpes se generan en un problema. Codear a una persona. Me da emoción que se golpeen. Golpes al corazón. Es mucha agresión los golpes. Los golpes me ponen nervioso. Pelea. Los golpes dañan la vida. Lastimar a otros con las manos. Sólo en un ring no en la escuela. Duelen los golpes!!</p>
<p style="text-align: center;">MALTRATO</p>	<p>Dale valor a las cosas positivas sin maltarlas. En los demás compañeros hay maltrato. No me gusta ver como maltratan a alguien. Cuando maltratan a alguien me siento mal. No me gusta que maltraten a los niños. El maltrato deja huella. Cuando les pegan a los niños. A mí no me gusta que me maltrate mí papá. Cuando le pegan a una persona por cualquier cosa. Agredir a tus compañeros.</p>

MALTRATO

No me gusta pintarme las uñas porque me las maltrato.
En la casa de mí amigo lo maltratan.
El maltrato es algo que nadie quiere.
El maltrato es un problema.
Cuando te pegan por una circunstancia.
Un compañero sufre de maltrato.
Maltrato entre nosotros mismos.
No maltratar a las personas.
Hay niños maltratados en la escuela.
Solucionemos con palabras no con maltrato.
El maltrato deja secuelas.
Agresión, insultar.
Ya sea físico o mental.
El maltrato te afecta tu ser.
Maltrato en escuela, casa etc. son marcas como cicatrices.
No tenerlo con hijos sino hablar.
No quiero que haya ningún tipo de maltrato.
El maltrato y la inseguridad son hermanas.
No maltrate.
Estoy en contra del maltrato.
Enojo, golpes.
El maltrato deja secuelas.
Discriminar a alguien.
Los niños maltratan a sus perros.
El maltrato es de muchas formas.
Estoy en contra del maltrato.
Qué son las representaciones sociales
¿Maltrato? En todos lados.
Golpes.
Ser maltratado baja la autoestima.
El maltrato infantil causa muchos problemas.
El maltrato no es adecuado.
Maltrato surge en la escuela.
El maltrato es el que más hace daño como los golpes.
Carlos sufre de maltrato.
Yo no maltrato a la gente porque no me gusta.

<p style="text-align: center;">MALTRATO</p>	<p>El maltrato es malo. El maltrato es lo que más me choca. El maltrato es malo. E maltrato de los animales es malo. Algunos sufren maltrato. Me da miedo que maltraten a mí familia. Las personas maltratan a las mujeres. Algunos sufren de maltrato. Respeto a todos. No me gusta el maltrato. Maltratar a los demás. El maltrato es otro sinónimo de discriminación. Cuando maltratan a alguien. Es malo no lo hagas. No me gusta maltratar a nadie. Nadie tiene porque sufrir maltrato somos seres humanos no animales. Gritar pegar e insultar. A maltratar a alguien. Tengo miedo al maltrato. Muchas veces la gente se queda traumada. Trata a los demás como quieres que te traten a ti. El bullying es símbolo de maltrato. Maltratar una persona. Nunca maltrates es malo. Maltrato psicológico. El maltrato es un delito. Maltratar un animal. Niño. El maltrato es miedo. Tratar mal a alguien. No maltratar a mis compañeros. Él sufrió maltrato.</p>
<p style="text-align: center;">INSULTAR</p>	<p>Antes de insultar o criticar aprende a reconocer tus errores. Pues insultar está mal porque te llegan a decir cosas que no. A veces es un insultar a alguien. No me gusta que me insulten. No me gusta insultar a las personas. Los insultos no logran nada.</p>

INSULTAR

Pues que está mal que se insulten.
A mí no me gusta que me insulten.
Cuando agredimos a un compañero con una grosería.
Faltar al respeto a tus compañeros.
En la T.V. se insultan.
Insultar me da miedo.
No debes insultar si quieres ser respetado.
No me gusta insultar a los compañeros.
Te insultan por decir lo que está bien.
Todos no debemos insultar.
Insultar es lo que siempre hacen.
No insultar a los demás.
Todo empieza con insultos.
Insultar sólo baja el autoestima.
Hay mil maneras de arreglar pero menos con insultar.
No dañes los sentimientos de las personas.
Molestar.
Agredir a las personas.
Los insultos no dañan al exterior pero si dentro.
Los insultos ofenden a la gente más de lo que parece.
Tener insultos cuando no los quieres.
No me gusta insultar.
Un solo insulto daña eternamente a una persona.
No insultes.
No me gusta que me insulten.
Me pueden insultar.
Enojo, golpes.
Los insultos hieren.
Agresión verbal.
A los profesores los insultan los alumnos.
El insulto daña el autoestima.
Estoy en contra del insulto.
Insultar es feo.
Groserías.
Insultar a familiares o amigos es

INSULTAR

malo.
El insultar a alguien le puede causar trastornos.
No insultes a nadie.
El insultar lo aplican en la escuela.
Al insultar a las personas las dañamos.
Insultar baja la autoestima.
Insulto a la gente cuando me molestan.
El insultar puede pasar a lo psicológico.
Insultan a los demás pero ellos no ven sus defectos.
Los insultos lastiman.
Las personas malas insultan.
Casi todos insultan.
Yo no insulto a nadie hasta que se metan conmigo.
Las personas insultan por un defecto.
Casi todos insultan.
Cabulear al noble.
No me gustan los insultos.
A mí me insultan.
Es tener poca abuela insultar.
No me gusta cuando se insultan.
Es malo.
No me gusta que insulten dos personas.
No hay que insultar si no hay que tener respeto.
Grosería.
Decirle palabras altisonantes.
Pues para mí esta palabra yo digo que es pues mala.
Tener miedo a que me agredan.
Te pone baja el autoestima.
Es malo insultar.
Insultar a alguien es no respetarlo/a.
Insultar una persona.
Se siente feo que te insulten.
Es de mala educación insultar.
Ofender a alguien.
Grosería.
Los insultos matan.

	<p>No me gusta que insulten a alguien. No insultar a mis maestros. No paraban de insultar.</p>
<p style="text-align: center;">AGRESIÓN</p>	<p>No cometas agresión porque también te pueden agredir a ti mismo. Pues la agresión está mal porque te llegan amenazar con armas. Impulso no puedes controlar a veces. Las agresiones en las escuelas aumentan. No me gusta la agresión con mis padres. La agresión es el miedo de tu mismo ser reflejado a los demás. Cuando se pelean o agreden a la gente en la calle me da miedo. No me gusta agredir a mis amigos. Cuando agredimos a golpes a alguien. Maltratar a tus seres que te rodean. Mi perro hizo una agresión. No me gusta que agredan. La agresión no es algo bonito. Hay peleas con agresión. Un maltrato. Siempre hay agresión para todo mundo. La agresión es cotidiana en la escuela. No hacer tanta agresión con los compañeros. Agreden a los niños con problemas. Cero agresión!! No generarla en nuestra vida. Pues que agreden a personas. Molestar a las personas. La agresión no es buena. Una agresión puede ser física o verbal. No generarla en nuestra vida. No me gusta la agresión. La agresión deja marcas más profundas que las cicatrices. No agredas.</p>

AGRESIÓN

Agresión de la escuela.
Es cuando te insultan.
Insultar, golpes.
La agresión te marca.
Tratar mal a alguien.
Los policías hacen una agresión a los delincuentes.
La agresión es muy mala.
Estoy en contra de la agresión.
¿Agresión? en todos lados.
Golpes, groserías etc.
La agresión debe alejarse de la familia.
Las agresiones no solucionan nada.
La agresión es mala.
Agresión hay en las escuelas.
Agresión al insultar o golpear con un simple insulto.
La agresión es mala.
La agresión la tomo como algo ilógico.
La agresión puede hacer algo malo.
La agresión hacia mis compañeros entre ellos es mala.
Las agresiones nos dejan marcados.
Las agresiones dejan huellas psicológicas.
Algunos tienen agresión.
A mí no me gusta la agresión.
La agresión es o se da con los golpes.
Hay locos que tienen agresión.
Paz a todos.
La agresión es mala.
La agresión me da miedo.
Es así como otra de muchas razones para discriminar a la gente que no puede defenderse por sí sola.
Cuando se pegan.
Es malo.
No me gusta ser agredido.
La agresión es mala.
Pegar.
Golpear a alguien.
Agredir o pelear con alguien.
Tengo miedo a que me agredan.

<p style="text-align: center;">AGRESIÓN</p>	<p>Hace sentir menos a unas personas. Desde que te insultan es una agresión. La agresión la generan todos. La agresión no nos lleva a ningún lado. Agresión hacia los demás. La agresión es mala. Bullying. Personas. La agresión debería no existir. Agredir a los demás. No agredir a las personas que me rodean. Fui víctima de una agresión.</p>
<p style="text-align: center;">MOLESTAR</p>	<p>Siempre se molestan entre todos. A un niño le quitan su dinero. Molestar es bullying. Formas de agresión. Muchos molestan a los compañeros. Molesto a los que me caen mal. Me molestan del otro salón.</p>
<p style="text-align: center;">GROSERÍAS</p>	<p>Yo digo groserías. Me dicen groserías mis amigos. Aquí muchos las dicen. En todos lados hay groserías. Mi amigo es bien grosero.</p> <p>No me gusta que me digan groserías.</p> <p>Las niñas son menos groseras.</p> <p>Yo digo groserías a mis cuates</p>
<p style="text-align: center;">OFENDER</p>	<p>Me desagrada. No me gusta ofender. Es para hacer sentir mal. La gente te ofende psicológicamente. Es para herir. Muchos ofenden. Aquí hay ofensas. Todos nos ofendemos. No ofender. Paz no ofensas.</p>

	<p>Ofensas en todos lados. Ofender es gritar.</p>
<p>PELEAR</p>	<p>En la escuela se pelean seguido. Así se resuelven problemas. No trae nada bueno. No se debe pelear. Me da miedo pelearme. Yo me peleo cuando me molestan. Siempre hay peleas. En la calle se pelean mucho. Mis amigos se pelean. En todos lados veo peleas. Gritos o golpes. Sacan sangre con puños. No me gustan las peleas. No debería haber peleas.</p>

ANEXO 10.
GRUPO DE DISCUSIÓN ALUMNOS DE 1ER. GRADO.

Entrevistador (EN): Víctor

Alumnos (AL):

Bryan (B)

Erick (E)

Grecia (G)

Itzayana (I)

Leonardo (L)

Nayeli (N)

Datos de la entrevista: Se aplicó la entrevista a 6 alumnos de primer grado, 3 hombres y 3 mujeres de diferente grupos escolares, elegidos por el orientador educativo, la entrevista se realizó en uno de los laboratorios de la escuela, la grabación tuvo una duración de 44: 21 min.

Entrevistador: Bien nos encontramos con los alumnos de primer grado, tenemos a:

Alumnos: Nayeli, Grecia, Itzayana, Bryan, Leonardo, Erick.

Entrevistador: Bien. Con ellos vamos a hacer un pequeño grupo de discusión vamos a empezar sobre el tema de violencia tanto que lo hemos hablado así es que yo les voy hacer unas preguntas y me gustaría que para que empezáramos Grecia nos dijera lo que pasa, oye Grecia ¿tú por qué crees que los alumnos se golpean en la escuela?

Grecia: Ah, porque por chismes

E: por chismes, ¿por qué más?

G: Por los chavos o por las chavas

EN: ¿los chavos y las chavas se golpean?

G: no o sea por los novios y así

EN: por los novios, y ¿Por qué más tu Itzayana?

I: porque se caen mal

EN: porque se caen mal, ¿por qué más?, perdón Erick

E: porque se dan saques en la escuela

EN: Haber Leo

L: porque luego se ponen apodos y se empiezan a pelear como yo con Erick

EN: Haber, haber porque se ponen apodos...

L: porque se ponen apodos y también luego uno se cae de la banca y te empiezan a agredir y no calman de reírse

E: Tú Nayeli, tú ¿por qué crees que se golpean en la escuela?

N: Porque siempre se pegan de todo, porque se caen mal

EN: Haber nos falta un compañero, ¿tú por qué crees que se golpean en la escuela?

B: Porque se caen mal o problemas no sé de un celular o algo que robaron no sé

EN: Una pregunta, ¿ustedes han golpeado?

Alumnos: sí

EN: Haber empezamos, Bryan ¿por qué has golpeado?

B: no ¿yo? Eso nada más fue por hacerle paro a un amigo

A: jajajaja, ah que buen chiste

E: Y tú Erick ¿por qué has pegado?

E: ¿por qué? no pus por un chisme

EN: ¿Y tú Itzayana has golpeado?

I: No

EN: ¿Tú Grecia?

G: Sí

E: ¿Por qué?

G: Porque me caen mal

EN: ¿Porque te cae mal una persona?, muy sincera lo que ella dice y tú Nayeli

N: Sí

EN: ¿Por qué?

N: Porque me enojé con mi hermana porque agarró mi ropa y nos empezamos a pelear

EN: Y aquí en la escuela ¿has golpeado?

N: No aquí no, pero no, pero me encantaría

A: risas

EN: Y haber este haber la pregunta es ¿los han golpeado?

A: Sí

EN: o en donde sea, haber Grecia ¿te han golpeado?

G: ¿Aquí en la escuela? Sí

E: ¿Quién?

G: Una tipa

EN: ¿Por qué?

G: Porque nos caemos mal

EN: Se golpearon

G: Y también por su novio es que su novio va en mí salón

EN: Y tú Itzayana ¿te han pegado, golpeado? Perdón

I: Aquí en la escuela no en mí casa

EN: En tu casa, ¿y tú Nayeli?

N: Aquí en la escuela no pero en mí casa sí, bueno adentro de mí casa y afuera de ella

G: También a mí adentro de mí casa

E: A mí afuera de mí casa

EN: Y Erick ¿aquí te han golpeado?

E: Sí aquí y adentro y afuera de mí casa me han asaltado tres veces

EN: ¿Y aquí en la escuela te han golpeado?

E: No

EN: Y a ti Leo ¿te han golpeado?

L: Es que la otra vez me iba a meter y este salieron unos y este me quitaron mi celular y me golpearon

EN: Y aquí en la escuela te han golpeado

L: aquí en la escuela no, nada más me llevo

EN: nada más te llevas, y tú Bryan ¿te han golpeado?

B: no aquí no

EN: ¿en otra parte?, ¿cómo en que lugares?

B: una vez con un tío. Estaba con un tío me fui como ellos luego se van para allá y me quedo sólo y me salí por un callejón sólo, sólo, sólo porque no tenía nada que hacer

EN: ¿y te golpearon?

B: no, me agarraron me tiraron y me dieron un patín

EN: ¿Pero quién o quiénes?

B: no sé me agarraron por la espalda

EN: ¿ah no los viste?

AL: risas

EN: ahora otra pregunta, ¿les agrada golpear o que los golpeen?

G: cuando a veces tienes coraje con alguien te sientes así acá libre, así como cuando siempre te está molestando y le pegas y te sientes así como que liberada

EN: Erick ¿te agrada golpear?

E: no, no tanto

AL: risas

L: no no tanto, tampoco

EN: y a ti Bryan ¿te agrada golpear?

B: más o menos

EN: ¿por qué?

B: ¿por qué?

EN: por gusto por placer, ¿por qué?

B: por gusto no, por placer tampoco

L: por felicidad

E: por enojado sí

B: por deporte

EN: haber ¿y les agrada que los golpeen?

AL: no

B: que me quede así y que me golpeen no

Al: risas

EN: haber una pregunta ¿y por qué les desagrada que los golpeen?

G: ¿Por qué duele?

N: cuando te estás peleando no sientes lo golpees cuando te ves en tu casa estás todo hinchado

G: pues con el enojo no sientes cuando te pegan

EN: haber Itzayana

I: así cuando te peleas

EN: haber leo ¿te agrada que te golpeen?

L: no

EN: ¿por qué crees desagradable que te golpeen?

L: estaría mal ¿no?

AL: risas

L: llegaría a mí casa y pues ¿quién te pegó?, no pues me pegué en la pared

AL: risas

E: es que me hizo bullying la pared

EN: haber ustedes que saben ¿dónde hay maltrato aquí en la escuela?, haber que empiece

Grecia ¿en dónde hay maltrato?

G: por todos lados

EN: ¿cuáles son esos lados?

G: en el salón, en el recreo, en la salida, en el baño, en la entrada, en el puente, en el Viana

E: en plaza Universidad

En: haber no me digan nombres ¿quién o quiénes lo hacen? ¿Quiénes golpean?

N: ¿de aquí de la escuela?

AL: los de segundo, tercero,

EN: haber empezamos Erick que nos diga

E: los de segundo y de tercero

EN: los de segundo y tercero ¿los golpean a ustedes?

N: yo una vez me iba a pelear en la esquina con unas de la mañana, eran como siete y me hicieron así un semi círculo, pero no me hicieron nada

EN: haber Grecia ¿quién quienes lo hacen?

G: bueno conmigo los de segundo

EN: ¿los de segundo?, haber Itzayana

I: no yo me llevo chido

EN: y tú Bryan ¿sabes de alguien?

B: no

EN: ¿y tú Leo?

L: no

I: yo tengo problemas con una de segundo

EN: otra pregunta ¿cómo los maltratan? Haber un ejemplo empezamos con Nayeli ¿cómo los maltratan aquí en la escuela?

N: pues primero empiezan habladas, después pasan y te empujan y te barren y después sus habladas y después te paran y te dicen su choro mareadon y hasta te echan montón

G: te echan montón, te echan montón ese es el problema

N: Yo una vez iba cuando me iba a pelear era allá en la esquina y me echaron montón y una vez venía yo sola y con la que me iba a pelear venia sola y no me dijo nada

G: también me iba a pelear con una de segundo, pues sí como quisiera pero me echaba montón de hecho me lo echó en el baño su montoncito

EN: o sea ¿con otras compañeras?

G: sí creo que con cuatro

EN: ¿y tú qué hiciste?

G: nada es que era por un chisme aclaré las cosas y le dije que no era cierto pero que si quería problemas conmigo pues que ellas sola que por qué tenía que meter a todas

EN: tu Bryan ¿algo que decir?

B: no

EN: ¿alguien quiere decir algo?

N: yo, una vez iba en la esquina y me las encontré igual eran dos y yo iba con mi hermana y les gritamos y se echaron a correr

EN: otra cosa ¿quiénes ponen apodos?, no nombres

AL: los del salón

EN: haber empezamos, vamos a darle la palabra a Leo

L: yo nada más puse uno jitomatito y Kalimba

AL: risas

EN: ustedes están de acuerdo que todos

AL: sí

EN: pero ustedes han puesto apodos

AL: sí

EN: haber ¿con que fin ponen apodos?

N: por molestarla porque tenía lentes y tenía sus ojos bizcos y le dije que su mamá era la maestra Canuta y que su papá era el profesor Virolo por los ojos

EN: haber Bryan ¿por qué ponen apodos?

B: Ah porque luego aquí por ejemplo él (refiriéndose a Leo)

L: yo lo digo por cariño

B: tú te llevas conmigo

L: pero de tu salón a quién le pusiste apodos

EN: a quien sea

B: a nadie

EN: ¿consideran que poner apodos es una forma de llevarse?

AL: sí

N: tengo un amigo que no ve y le dice cachiveo o a uno que le dicen el pitufo y a uno que le dicen el chichita y a uno que le dicen el botarga porque parece una botarga

I: a mí me dicen la wanders

EN: ¿Pero aquí en la escuela hay apodos?

AL: sí

EN: ustedes tiene apodos

AL: sí

G: yo no tengo

EN: ¿y han puesto apodos ustedes?

AL: sí

EN: una pregunta ¿y les agrada que les pongan apodos?

G: no a mí no me gusta

EN: ¿Por qué no Grecia?

G: porque pues a veces se pasan se ponen uno muy feo y no te gusta y como no te gusta lo agarran para molestarte

I: o luego te desquitas con otra persona diciéndole apodos

EN: ¿a ti te desagrada que te pongan apodos Bryan?

B: no, con algunos

EN: haber vamos a otra pregunta empezamos esta pregunta con Leo, ¿Leo te han insultado?

L: no

EN: a ti Itzayana ¿te han insultado? Aquí en la escuela

I: ¿cómo insultado?

G: que te dicen groserías

I: sí

EN: ¿y por qué lo han hecho?

I: es que a principio de año un niño se me acerco y me dijo: estás muy bonita y tenía novia, entonces agarro mi chancleta y entonces empezaron a decir que, que, que está es una puta

G: a mí también me han dicho cosas feas

EN: haber Grecia ¿cómo qué cosas?

G: pues siempre se me acercan chavos con la que me iba a pelear su novio era uno de primero efe que lo conocen Samuel y pues él me hablaba y también me decía cosas bonitas y me ponía que me quería y su novia de enojó y por eso me echó pleito por eso me echó a todo su montoncito y pues me dice que soy una puta que soy una zorra y o sea me acerco tantito a uno de sus amigos y me empieza a decir que no le hable por ejemplo Samuel era mi amigo me dijo que no le hablara a otro de tercero le hablé me dijo que no le hablara o sea me prohíbe que le hable a todos

EN: ¿Y tú qué hiciste, que haces cuando te insultan?

G: pues nada la tomo de a loca y me empiezo a reír porque sé que a ella le duele más que no le haga caso

EN: y tú Nayeli ¿te han insultado?

N: no

EN: y tú ¿has insultado? ¿Han insultado ustedes?

AL: sí

E: mucho

EN: haber Bryan ¿has insultado?

B: ah yo, luego te provocan ah te empiezan a decir ello luego tú también “no es que tú eres hijo de quién sabe quién”

EN: ¿es como una forma de defenderse?

B: sí, luego acá dentro de albures y no sé qué cosa

G: yo siendo honesta en mí salón siempre hablo con groserías con mis compañeros, siempre

L: pero estás con tus papás y estás bien calladito

G: qué quieres que le diga a mí papá “eres un...”, osea en la escuela somos un desmadre pero ya estando con los papás somos unos angelitos

N: yo como soy aquí soy en mí casa, no me gusta ser

EN: ¿Ustedes creen que en la escuela todos se insultan?

AL: sí

N: yo una vez cuando recién llegamos fui con ella (refiriéndose a Itzayana) me dijeron unas amigas “no es que ella se cree muy acá” y recuerdo que ese día ella traía una bufanda blanca y entonces nos paramos enfrente de ella y les dije “¿es ella?” y así no fue cuando empezaron a encarrillar y yo les dije para empezar a mí no me hace nada la chava se ve que es buena onda y ya mejor fui hablar con el orientador y ya cuando estaba con el orientador llegó ella y le dije “mire es ella la que le digo” y ya

EN: ¿y ay no hubo más problemas?

N:no

G: pues igual, yo también tenía problemas con ella (refiriéndose a Itzayana) porque o sea en ceremonia bueno ella decía que yo me le quedaba viendo feo y yo volteaba y nada más veía yo le entendía que me decía “¿qué pendeja?” y entonces me dijeron que ella había dicho que era una puta y una zorra y después fui y le dije “¿por qué estás diciendo que soy una puta y una zorra?” y me dice “no pues para qué crees en los chismes mejor venme a preguntar a mí” pero es que es obvio si le caigo mal me va a decir que no me va a decir eso

I: no es que le estoy poniendo las pinches nalgas y el pinche culo para que diga que soy una puta y una zorra y me dice “es que yo no tengo ningún problema contigo por eso se hacen los chismes” y ya, y en lugar de que estuviera hablando así normalmente estaba jugando con sus amigas

I: es que mi amiga me comentó “mira cómo se nos queda viendo esa vieja” y me le quedé viendo y me hace así y se empezó a reír y no sé qué le dice a una de sus amigas y me vuelve a ver y se empieza así a carcajearse y yo le decía a mi amiga que se llamaba Vania “pues hay que parárnosla ¿no?, Vania decía “si buey hay que parárnosla que no se sienta bien vergas y así pero yo nunca le dije nada siempre la tomé así de “hay pobrecita” pero pues después me dijo “no que tú estás diciendo que yo soy una zorra que no sé qué” la verdad yo no había dicho eso porque sí yo lo hubiera dicho le hubiera dicho sí por eso le dije que no creyera en chismes

G: yo te voy a decir algo y se lo voy a decir en su cara y como me dijeron mis amigas “ya páratela” no pues es que tengo que hacer que me diga cosas para parármela y ya no y entonces me estaban diciendo “ya órale va” porque estaba delante de mi y me estaban empujando “órale ya páratela” y les dije no pues este primero tengo que sacarle así que me insulte para parármela y ya de ahí me la paré y le dije

EN: ¿osea que ustedes pensaban insultarse si no arreglaban el problema?

G: no mira yo nunca lo tomé como que fuera un problema porque pues ella no me decía nada, yo lo tomo como un problema cuando me están insultando nada más veía que se me quedaba viendo pero

EN: ¿y tú Itzayana?

I: yo digo que sí lo tomaba como un problema porque sus amigas le decían que yo le había dicho eso pero es que yo también a veces no le hago caso a mis amigas porque yo cuando le escuche le voy a decir

G: de hecho mis amigas me decían que eran un pendeja y así tal tal y entonces dije asía al chile le pasó una le paso dos y a la tercera si vengo y le parto toda su madre

EN: haber Leonardo ¿te han insultado?

L: no

EN: ¿Y has insultado?

L: sí

EN: ¿Por qué?

L: no, pus

E: di la verdad

L: el Erick los que más me insultan es uno de mi salón que se llama Fernando

EN: Y ¿Por qué te insulta?

L: se cree bien acá, ¿si o no se cree bien acá?

EN: bien acá cómo

E: bien, araña bien vergas de la araña bien

EN: Y qué haces?

L: le pego como hace ratito le metí una patada y dijo “te voy acusar con la maestra”

E: es que se cree del panteón jardín, de la araña

G: ¿conoces la araña?

E: es un barrio así muy chingón

L: dicen que el panteón jardín es una de los barrios que quién sabe qué

G: del cuervo ¿si o no?, jalalpa ¿si o no?

EN: haber jalalpa, panteón jardín, el cuervo son lugares...

G: acá bien acá

EN: ¿dónde viven?

N: el más el más es barrio

L: el más el más donde yo nací

N: y ahí en el metro constitución porque ahí una vez hubo una fiesta y hubo balazos y me quedé a dormir en el carro y ahí en la tercer casa volvieron a balacear en la mañana y rompieron una camioneta y dije “hay”

L: los más los más son los que están en la delegación Iztapalapa como ejercito de oriente, la agrícola oriental, la renovación

EN: ¿y aquí en la escuela?

G: aquí en la escuela nada

EN: ¿La escuela no lo consideran un barrio pesado?

G: no

E: si tuvieran fuscas su tuvieran matas, entonces pus sí

B: es un lugar bien chido

N: si vendieran drogas y hubieran balazos pues sí, porque en la cuatro si venden droga y hay operativos

G: bueno que aquí eso de la droga

N: yo tengo un amigo que siembra

EN: ¿eso de la droga qué?

G: pues no sé muchos me han contado cosas y también sé

B: ese es otro tema

G: ese es otro tema no voy a contar

L: como yo conozco una secundaria, no sé la deberían de conocer

EN: ¿Qué hay ahí?

L: ahí una vez a una niña la cacharon que porque siempre decía que traía agua no pero adentro siempre traía vino y luego se estaba fumando su cigarro ahí dentro y hacia lo que querían y a los maestros les ponían apodos

G: hay bueno aquí también

L: según le dicen la ciento sesenta y nueve según le dicen el reclusorio

E: un reclusorio bien perrón

B. eso es para locos

E: ahí llevan fuscas y no te dicen nada

EN. ¿Y aquí?

E. aquí no, te buscan y te dicen que traes, no pus traigo droga traigo marihuana, traigo una fusca

EN: ¿aquí hay casos?

G: casos ¿cómo?

EN: lo que dice Erick que traigan armas haber Bryan

B: sí

EN. ¿Qué escuchaste?

B: ¿Yo?

EN: dejemos hablar a Bryan ¿de qué te has enterado?

B: bueno pues yo a según dicen y escuché que por acá en la esquina cuando ya se van todos se acercan unos mariguanos ahí a vender

EN: tú Grecia

G: pues de aquí de la escuela no pues, no no quiero decir

L: ya

G: bueno bueno sí uno de mis amigos la otra vez lo cacharon en el baño con su churro

EN: ¿su churro?

G: sí ya no subieron sus amigos al salón y me dijeron y traía otra cosa

EN: ¿Qué otra cosa?

G: traía activo

EN: ¿activo?

G: activo en una botellita, pero lo preparan para que se vea como agua

N: de por sí el activo es blanco y parece agua

G: ah pero le pusieron que como colorante para que se viera como agua de fresa

N: no es colorante es saborizante

L: en donde vive ella hay niños que hasta de la primaria ya están fumando

G: sí en mí colonia de hecho en mi primaria también llevaban su activo

N: ¿por dónde vives?

G: jalalpa

EN: y tú aquí ¿te has enterado de algo Nayeli?

N: sí

EN: haber cuéntanos

N: ah una vez fue apenas expulsaron a una niña porque estaba moneando su bote de activo en las escaleras

G: y mi amigo cultiva sus plantas de mariguana en su casa

EN: ¿y tú Itzayana te has enterado de algo aquí en la escuela

I: pues la otra vez mi amiga y yo íbamos bajando las escaleras de allá y vimos a una chava que y traía su activo aquí en el pantalón y le estaba diciendo a mí amiga “hay mira se está moneando” y me dice “hay pues vamos a ponerle” y yo no hay no yo no me voy a meter en eso “no pues es que está chido” y pues si quieres ve tú yo no me voy a meter en pedos y me dice “ya vámonos” y ahí se estaba moneando con otra chava y traía su activo aquí en el pantalón

EN: pasemos a otra pregunta, oigan ¿aquí hay burla?

N: sí

EN: haber empezamos por Leo

L: ¿de?

B: si hay burla aquí

L: ¿pero cómo burla?

N: de que se burlan de una persona no sé que viene de un pueblo

L: ah si que Kalimba de tumba la tanga

AL: risas

EN: haber empecemos ¿de quién te burlas?

L: de bueno yo no me burlo casi no su amigo de ella uno según que se llamaba Giovanni él según como él está todo moreno negro acá agarra y le dice oh mi oso de peluche por fin lo encontré mira todo sucio estaba en el lodo hay que darle jabón en las nalgas

AL: risas

EN: haber Erick ¿de quienes se burlan aquí en la escuela? ¿de qué personas se burlan?

E: pues de paisanos

EN: haber Bryan de quiénes se burlan

B: yo me he burlado del Felix

N. ah sí es cierto

L: yo no me burlo de los de pueblo porque mi papá es de pueblo

EN: una pregunta ¿por qué se burlan de esas personas? O sea no me digan el nombre de esas personas

N: porque son ignorantes

EN: haber Bryan

B: es que les dices algo y la otra vez le digo algo “calla a toda tu familia” y dice “calla a tu árbol genealógico” y luego estábamos en aprender y ponen unas así como cosas que te gustan así como el x-box, sky cosas que te gustan y agarra “me gustan las chicas tetonas” ¿eso qué? por Dios Felix le dije “son cosas que te gustan no cosas personales”

EN. Haber Itzayana ¿de quiénes de burlan?

I: de los que bueno, de los que tienen así lentes

B: haber yo traigo lentes

EN: haber silencio ¿cómo?

I: sí de personas que son diferentes que los demás

L: como yo antes maestro en la otra escuela me pelaba todo pelón y me decían el cabeza de cerillo prendido

AL: risas

EN. Haber Grecia ¿de quiénes se burlan?

G: bueno yo casi no me burlo de la gente nada más una vez que un chava de mi salón Karla fue y me acusó que me había saltado una clase entonces me enojé con ella y le dije de cosas y ya cada vez que la veía pasar le decía pinche borrega y le decía bo-rre-ga y ya pues también me burlo de los que parecen gays

EN: y aquí en la escuela ¿de quienes creen que se burlan?

G: pues igual de los que usan lentes, o de los que no están guapos están feitos de los que están morenitos

L: también de los que según llevan puro diez y les dicen que nerds

B: mataviejitos

EN: Nayeli

N. bueno pues se burlan de las personas que tienen bajos recursos, que tienen una marca en su cara o en su cuerpo o así o por su forma de vestir

G: es que osea nadie es perfecto todos tienen defectos no entiendo por qué la burla

B: como él o él o yo

E. O todos

EN: ustedes creen que las burlas son para destacara defectos

AL: sí

EN: pasamos a otra pregunta ¿ustedes que hacen cuando alguien los agrede? Empezamos por Bryan

B: pues también responder, bueno no responder si te agreden así feo bien feo tienes que decidir porque te van agarrar de tu puerquito

EN: y tú qué haces cuando alguien te agrede

B: pues agarro y ah órale (en señal de golpes)

EN: te defiendes

B: sí

EN: y tú Nayeli ¿qué haces cuando alguien te agrede

N: igual yo no me dejo no, porque a mí me choca que me griten o que me quieran mover me choca y les contesto

EN: y tú crees o tu qué haces Grecia

G: pues agredir así a palabras o me vale los dejo hablando pero ya así de que lleguen y te quieran pegar así o me avienten o que lleguen o tampoco voy a ser así de que “no pues pégame” también me tengo que defender ¿no?

EN: y tú Erick qué haces cuando alguien te agrede

E: pues yo primero le suelto los pu... los trancazos para que no se oiga tan gacho y ya si me topo en la salida pues ya

EN: ¿qué haces?

EN: y tú Leo qué haces

L: no el otro día un compañero me dijo que yo era el porky el cerdísimo y entonces lo empecé a tirar una se azotó con la cabeza y otra se pegó con la banca

EN: o sea que si alguien te agrede ¿tú les pegas?

E: sí hace bullying

EN. Haber otra pregunta, empezamos por Itzayana ¿quiénes agreden?

I: pus los que se sienten acá los populares, los de acá que tienen mucho dinero

EN: los que tienen dinero o son populares pero ¿Qué te dicen?

I: pues te dicen “naco”

EN: haber tú Nayeli

N: luego yo voy en el micro porque yo me junto con los micros no y voy sentado en la tapa y pasa uno con carro y dice “pinches nacos” y mis amigos nada más se la mientan

EN: ¿y aquí en la escuela’

N: ah aquí en la escuela

EN: en la escuela quiénes agreden

N: todos

EN: y tú Grecia quiénes consideras que agreden

G: los que se sienten así superiores los que pues se sienten que viene de lugares de barrio sienten que te van a mover por ejemplo una que viene de neza se siente bien acá y siente que te va a mover te le quedas viendo y “pues qué pedo qué traes conmigo” y así

EN: Bryan ¿quiénes agreden?

B: ¿en mí salón?

EN: en tu salón o en la escuela

B: no

EN: Leo

L: allá por mí casa allá en mí pueblito natal, ah no es cierto allá hay unas personas que según tienen armas, allá el otro día según iban bajando en las bajadas y como para bajar para mí casa y agarro un taxi y había tráfico y la policía no deja pasar abajo pero ese día no estaba nada más estaban subiendo para arriba todos los carros y había harto tráfico iba bajando la camioneta y un taxi por ir en sentido contrario se la mienta entonces se baja sus

hermanos y el que iba manejando que lo bajan y todos los del cuervo subieron y lo patalearon

EN: y aquí en la escuela, no nombres ¿quiénes?

L: los del C que me caen re gordos

EN: Haber pasamos a otra pregunta, está pregunta la va a empezar a responder Itzayana ¿sale? Tú Itzayana ¿qué entiendes por bullying? Lo que sea libre expresión

I: pues insultar, poner apodosos pegarles y así

EN: y tú Grecia

G: pues igual que a una persona que igual no se sabe defender le empiezas a decir de cosas y lo agarras acá de tu puerquito y también a todos les pones apodosos te burlas de ellos

EN: alguien más que quiera aportar haber Nayeli

N: cuando te amenazan “si no me das tu dinero te voy a pegar”

G: si no me das tu torta te voy a pegar

L: yo a uno de la primaria le tuve que hacer un paro a un niño de primero porque yo era de sexto y los niños que según le decían que les diera su torta y le tiraban su mochila y eran de quinto y entonces agarra y entonces iba subiendo las escaleras agarran y le dicen no que tú que nos vas a dar todo el dinero que traes que crees que no vimos cuando tu mamá te dio dinero y les dije “no se manchen con el morro” y le pegué a uno y el otro salió corriendo

EN: haber está la va a contestar Bryan ¿dónde has oído hablar de bullying?, ¿en qué lugares?

B: en el salón, en la casa

N: en la escuela

I: en las noticias

L: en los juegos así que juegas

EN: ¿videojuegos?

L: como street fighter que los agarras

EN: Itzayana ¿dónde has oído hablar de bullying?

I: pues en la calle, en la escuela, en la casa en hasta en la esquina o seas en todos lados

EN: alguien más que quiera

N: en la rosa de Guadalupe o en la señorita Laura

EN: ¿están diciendo que en la televisión han oído hablar de bullying?

N: sí

EN: haber y ¿a quiénes a qué personas han oído hablar de bullying?

N: a los maestros, a los que salen en la tele

L: a nuestro papás

B: a mis abuelitos

N: no los abuelitos no saben qué es eso

B: qué tal si sí saben

N: ellos piensan que es un banquete

EN: haber otra pregunta Erick ¿qué entiendes tú por violencia?

E: pues la violencia pus que te peguen así, que te asalten, que te saquen sangre

L: pues ahora sí que te toquen en tus parten intimas o luego chavos a las chavas salen de las calles y las agarran y las llevan a su casa

G: eso es violación

E: Itzayana ¿para ti qué es la violencia?

I: pues que te peguen te maltraten

EN: haber tú Bryan

B: ah que te asalten, que te violen acá, que te roben

EN. y tú Grecia

G: pues que te peguen, que te insulten y que te asalten

EN: alguien que quiera aportar algo más

N: en las casa

EN: ¿cómo en las casas?

N: pues el esposo llega todo borracho y le empieza a pegar a su esposa y sus niños están llorando y dice “calla a ese pinche chamaco” y les empieza a pegar a los niños y los niños lloran y el esposo se enoja más

L: si y qué culpa tienen los morros, has de cuenta que mi papá el sábado estaba bien entonces se peleo con mi mamá y entonces no se habló el domingo y entonces a mí me habló y yo lo acompañe porque el carro estaba descompuesto entonces ya se emborracho y mi tío fue por nosotros y nos llevo a la casa y estaba enojado con mi mamá y luego y le habló bien a mi mamá como venía borracho

N: luego te están regañando tus papás y tu les contestan y te dicen “no me contestes” y te quedas callada y dicen “no te calles contéstame algo” y tú dices “primero te callan y luego dicen que contestes

I: la otra vez mi mamá me dijo “cuida a tus hermanos” y yo dije “son tus hijos ¿para qué haces hijos?” y me dice “pues tú pediste hermanos” y dije “ah ¿entonces yo tengo la culpa entonces no?” y me dice “yo te dije no pidas hermanos” entonces ¿quién los hizo? Y me dice “ya cállate” y me dio una cachetada y dije ah pues entonces cuida a tus pinches chamacos

G: pero nada comparado con mí casa

EN: haber pláticanos Grecia

G: no en mí casa está horrible, porque aquí no es mi papá aquí es mi mamá, mi mamá no sé qué problema tiene en su cabeza hasta me da miedo la verdad porque yo desde que estaba chiquita pelea bien feo con mi papá así a golpes a veces hasta saca el cuchillo de que se lo quiere enterrar a mi papá y yo me pongo a llorar y me empieza a decir de cosas y me quería aventar no sé qué cosas porque estaba llorando y también se desquita conmigo y me da miedo mi mamá mi papá es muy tranquilo y mi mamá de cualquier cosa explota y le empieza a pegar a mi papá mi papá obvio no no le pega a mi mamá nada más como que la agarra pero no le pega

L: una vez mi papá yo estaba así chico y le estaba pegando a mi mamá y entonces agarré y yo me metí y que agarro “que no que ya no se peguen” y la aventó pero yo alcancé agarrar a mi mamá y con la puntita de la silla me abrió

EN: ¿ustedes consideran que la violencia se da en la escuela?

N y G: sí pero más en la casa

EN: ¿en algún otro lado?

G: en la calle

EN: Itzayana

I: en la calle, en todos lados

L: en los camiones, en los transportes

EN: haber una pregunta ya para cerrar Bryan ¿qué diferencia crees que haya entre bullying y violencia?

G: bueno para mí no

EN: ¿por qué no?

G: porque tanto en el bullying hay violencia también, violencia te insultan te pegan en el bullying también es violencia

EN: Bryan

B: golpes, amenazas

EN: ¿ustedes que entre bullying y violencia no hay diferencias? Haber Itzayana

I: pues lo que dice Grecia es lo mismo casi porque en el bullying te pegan y en la violencia pues también

EN: Nayeli

N: pues yo digo que también ellas tienen razón pero el bullying es más como unas amenazas y la violencia ya son golpes

EN: Leo

L: no, son lo mismo

EN: algo más que quieran agregar

AL: no

EN: Pues muchas gracias por su participación, me agradó mucho platicar con ustedes y bueno, es todo les agradezco su participación

AL: adiós

ANEXO 11.

GRUPO DE DISCUSIÓN ALUMNOS DE TERCER GRADO.

Entrevistador (EN)

Alumnos (AL):

Adrian (A)

Carlos (C)

José (J)

Janinne (JA)

Esther (E)

Brenda (B)

Datos de la entrevista: La entrevista se realizó a 6 alumnos 3 hombres y 3 mujeres, elegidos por el orientador educativo; la entrevista se llevó a cabo primero en uno de los laboratorios de la escuela y como hubo una interrupción se tuvo que cambiar a otro lugar que fue la oficina del orientador educativo de la escuela. La grabación tuvo una duración de 36: 30 min.

ENTREVISTADOR (EN): Bien buenas tardes estamos con los alumnos de tercer grado nos acompaña: Adrian, Carlos, José, Janinne, Esther y Brenda

EN: Bien comenzamos ¿Carlos aquí en la escuela se golpean?

Carlos (J): este a veces

EN: ¿cómo?

C: normal

EN: ¿qué es normal para ti?

C: no sé

EN: Esther ¿dónde se golpean?

Esther (E): acá afuera en el puente

EN: afuera de la escuela

E: aja

EN: Jannine ¿dónde se golpean?

Jannine (J): en la cara (risas)

EN: ¿en qué lugar?

J: allá afuera, en el Viana (lugar o tienda comercial que está en la esquina de la escuela), en la esquina, aquí adentro

EN: y aquí adentro de la escuela ¿dónde se golpean?

Adrian(A): en los salones

José (J): en el patio

A: en talleres

EN: una pregunta esta va para José, es para todos pero me gustaría que primero comenzara

José ¿ustedes han golpeado?

J: sí

EN: ¿por qué?

J: nomás

EN: ¿alguna razón para que hayas golpeado?

J: pues luego hablan mal de uno y ya empiezan las broncas

EN: haber Brenda tú has golpeado

Brenda (B): bueno hace mucho ahorita no

EN: y tú Adrian has golpeado

A: Bueno sí pero aquí no

EN: aquí no ¿en dónde?

A: en la otra secundaria

EN: ah tú vienes de otra secundaria

A: sí

EN: ¿y por qué?

A: pues por lo mismo no pues así se te quedan viendo y te empiezan a decir de cosas y se creen mucho

EN: ¿y tú los golpeas?

A: sí

EN: Esther tú has golpeado

E: Sí

EN: ¿por qué?

E: porque empezaron hablar mal de mí le pegué

B: se meten con tus amigas o con tu novio

EN: ¿o sea que meterse con tus amigas o con tu novio es meterse como con uno mismo?

E: aja para qué se meten con los demás si no les incumbe

EN: Carlos ¿has golpeado?

C: no

EN: Ahora va la otra pregunta ¿los han golpeado?

AL: sí

EN: haber José ¿por qué te han golpeado?

J: por lo mismo encuentras a alguien más cabrón que tú y siempre va haber el que te va a pegar varias veces o sea así como vas a pegar tú te van a pegar a ti

EN: Adrian te han golpeado

A: no

EN: Brenda ¿te han golpeado?

B: por andar de peleonera

EN: aquí en la escuela te han golpeado?

B: sí

EN: y por qué fue por qué hubo golpes

J: por Adrian

EN: ¿con quién hubo golpes?, ¿por qué hubo golpes?

B: porque yo fui y me paré a esa chava y la chava me trajo a sus primas pero a sus primas les inventó cosas que yo no le había dicho a ella o sea ella le dijo a sus primas que según yo le había pegado y no le pegué nada más discutimos y ya las trajo y me pegaron a mí

EN: Esther

E: sí

EN: y por qué te han golpeado

E: por chismes porque yo le había pegado y luego ella me pegó y nos empezamos a pelear

EN: o sea que empezaron pegándose y terminaron golpeándose Carlos a ti ¿te han golpeado?

C: sí

EN: ¿por qué?

C: pues por lo mismo

EN: lo mismo ¿de qué?

C. por... por verguero

EN: haber una pregunta ¿cómo es el ambiente aquí en la escuela?, ¿cómo conviven aquí en la escuela? Jannine en tu caso

JA: pues bien, se portan bien no me han hecho nada

EN: a ti Esther ¿Cómo es el ambiente aquí en la escuela?

E: es que es muy pesado porque siempre hay discusiones con todos siempre se están peleando por algo

B: es chido es chido

E: está bien pero luego las de segundo se quieren pelear con las de tercero las de tercero con las de segundo las de segundo con las de primero y así siempre se están peleando

EN: tú ¿cómo vives la vida aquí Brenda?

B: pus padre, si está chido

EN: tú Adrian pláticanos ¿cómo es el ambiente, ¿cómo se llevan aquí en la escuela?

A: si quiere saber hay que saber, pues está chido pues también es algo pesado porque todos te quedan viendo te quieren chacalear y acá y ya no se quieren pasar de lanza y ya no te dejas y ya empieza el ambiente pesado

EN: o sea que aquí en la escuela hay ambiente pesado

A: sí bueno más o menos si no tanto como en otras pero sí

EN: haber tú José ¿cómo es el ambiente?

J: igual que él o sea te quieren mirar feo y tú no te dejas y ya es cuando empiezan las broncas

EN: Carlos ibas a decir algo

C: eso es normal en todas las escuelas

EN: ¿en todas las escuelas se golpean?

C: pues sí en la que yo iba me iban a picar

EN: te iban a picar ¿por qué?

C: por verguero

EN: y tú ¿a qué le consideras verguero?

J: eras así como yo eras un desmadre

EN: pasamos a la otra pregunta y esta pregunta me gustaría que le empezara contestando Brenda todos van a participar eh Brenda ¿aquí en la escuela se insultan?

B: sí

EN: haber ¿por qué?

B: pues no sé es que hay de diferentes formas porque te puedes insultar jugando o así enojado porque si pasa una chava y te cae mal le dices “huevos y así y si es jugando le dices “hay qué te pasa idiota”

J: te están pegando y “no estábamos jugando”

EN: haber Esther tú cuéntanos ¿si insultan?

E. sí

EN: haber ¿cómo se insultan?

E: es que a veces siento

J: por buscar problemas

E: no siempre es por buscar problemas

EN: y las otras veces ¿por qué?

E: nada más jugando pero no están seguido o no se insultan tan fuerte

EN: y otras veces es para herir a otra persona

E: aja

EN: Janinne tú ¿Por qué crees que se insultan?

JA: hay pues porque algunos les caes mal o no sé se llevan pero es que hay depende tú no haces nada y te provocan y es que ni modo que tu vas a decir si dices que no dicen que se te abre y si les dices que sí pues va vamos a rifarnos y te acusan

EN: haber José cómo estuvo cuéntanos

J: de qué

EN: de ¿cómo se insultan y por qué se insultan?

J: por un amigo le quieres hacer un favor a un amigo que no le peguen por eso o por una novia solamente empieza por eso también o sea por una novia no vale la pena

JA: sí eso es lo que me enoja que sea por un hombre o por una chava ni que se fueran a casar de una vez

J: y no vale la pena

EN: Y Brenda qué dice ¿por qué crees que se insultan?

B: qué

EN: ¿por qué crees que se insultan?

B: por muchas cosas

EN: cómo cuales

B: por eso lo que dicen ello

EN: Adrian una pregunta ¿tú qué haces si alguien te insulta?

A: pus le regreso el insulto

EN: y tú Carlos

C: pus igual

E: no tú vas de chismoso con el tutor

EN: y tú Esther qué haces si alguien te insulta

E: ah se lo regreso y le pego ¿por qué me anda insultando?

EN: ¿por qué lo haces?

E: pues para qué motivo le he dado para que me esté insultando si no hay motivos pues para qué no por ejemplo ahorita en el salón así que estés y te empiecen a molestar me chocan esas personas y los ves y te empiezan a molestar y “no es que tú” y te lo dicen casi en la cara para que les hagas caso

B: luego ni se entiende porque ya llegan y te cantan un tiro y no te quieres pelear y dicen que se te abren te pelean y te ganan y dicen “hay lo putee le rompieron la madre” hay entonces quién los entiende

EN: ¿ustedes creen que en la escuela insultarse, golpearse pelearse es lo común?

AL: sí

E: en esta escuela cuando llegas y eres nuevo

A: se quieren pasar de lanza

E: se te quedan viendo

A: te quieren chamaquear y te avientan un tiro

EN: o sea ¿ustedes creen que en todas las escuelas pasa eso?

A: sí

EN: y ¿cómo lo sobre llevan cómo viven con ello Adrian?

E: regresándoselos

EN: o sea como lo vives día a día

A: pues tratando de agarrar el ambiente depende en el lugar que estés y siendo uno de los más cabrones se puede decir para que no te hagan nada

EN: José

J: igual

EN: y tú Carlos cómo lo sobrellevas

C: pues bien normal

EN: ¿cómo algo de la vida cotidiana? Y tú Esther

E: igual algo cotidiano pues si te dejas ya vas a ser la burla de todos y si no te dejas ya todo mundo te va a tener miedo o sea tienes que tener como anivelado para que no te agarren de tu burrito porque si no

EN: otra pregunta ¿ustedes creen que insultar afecta a una persona?

AL: sí

EN: haber José tú ¿Cómo o en que cómo les afecta?

E: en tu autoestima

A: en tu autoestima, en lo psicológico

E: te afecta mucho en tu autoestima

J: y es que hay veces que te aguantas no y dices lo tiras de a loco no pero va a llegar el día que te sacas de quicio y te rifas con él y a una pelea no te vas a dar besitos ¿o sí?

EN: y tú Adrian ¿cómo les afecta?

A: en el autoestima en lo psicológico porque que tal que dicen “eres un idiota” y en el futuro creces diciendo “no puse soy un idiota y no sé hacer esto”

EN: o sea crees que el insultar se queda grabado

E: si se queda traumatado

A: pero ya es tu forma de cómo la trates

J: si tú te crees que eres un idiota y toda tu vida toda tu vida vas a ser así

E: vas a creer

J: vas a creer y si yo pienso “no soy un idiota” lo tiras de a loco

B: también puede ser te conocen primero y dicen “pobrecito estas re ñanguito o así” y ya luego en el futuro te lo llegas a encontrar al que tanto te molestaba y ya estás acá bien fuerte y nada más se te quedan viendo y nada más te dicen “hay no no”

EN: ¿creen que afecta con el tiempo

AL: sí

EN: ¿quedan secuelas?

JA: sí como el bullying y eso

EN: ustedes ¿qué hacen Janinne qué hacen cuando alguien te maltrata? Tú ¿qué haces?

JA: hago lo mismo se lo regreso porque a mí no me gusta

EN: y tú José ¿qué haces?

J: yo si son consecuencias más de pegar y eso pues ya le respondes si es un insulto si es insulto pues me aguanto pero siempre no va a ser así o sea va a llegar el día que te va a desesperar y le vas a pegar

EN: y tú Esther

E: hay no me voy a estar dejando bueno quizá una o dos veces quizá pero ya así pues no

EN: Adrian tú en qué lugares crees que haya maltarto

A: cómo en qué lugares

EN: sí en qué lugares

E: en la casa no

A: en la casa en la calle en la escuela con lo de bullying

E: en el camión

J: en todas partes

A: se puede decir en todas partes

E: en el metro

A: se puede decir que agarran a su puerquito para chingarlo

EN: ¿ustedes saben de algunos de sus compañeros que sufren maltrato?

A: no

J: no

EN: Janinne

JA: yo qué

EN: tú sabes si alguno de tus compañeros sufre maltrato

JA: no

EN: tú Esther

E: no

EN: bien pasamos, ¿quiénes agreden aquí en la escuela?

A: todos a todos se puede decir los que se creen mucho

EN: Janinne

J: si los que se creen la gran

EN: ¿y por qué creen que lo hacen?

J: para llamar la atención

A: a lo mejor porque no les hacen caso y quieren llamar la atención

J: para tener un respeto

E: porque les hacen algo en su casa y lo quieren reflejar lo quieren lo tratan ellos piensan que es lo mejor y lo hacen en la escuela lo interpretan en la escuela o en otro lugar como ya están acostumbrados piensan

EN: haber primero ¿creen que lo que pasa en la casa se refleja en la escuela?

AL:

A: puede ser que su papá maltrate a alguien y él quiere reflejarlo aquí maltratando a los demás

EN: y tú dices Janinne que agredir al final es una costumbre

JA: si no

EN: ¿por qué? explicame

JA: porque ya nadie habla bien ya todos se pegan ya con madrearte

J: ya todos hasta los de doce años ya se sienten que guau ya se sienten que son un tiro

JA: ya que se pelean

J: y van de chivas con los maestros

JA: primero están de calientes y ya después dicen “no es que él me dijo y es que ella empezó y te echan toda la culpa a ti cuando también ellos

J: y te dicen “no pues le pegaste” y ya no te creen

EN: Brenda

J: hasta una demanda te pueden meter

B: igual

A: ¿tú piensas igual que nosotros o qué?

B: es la verdad

EN: ¿ustedes cómo consideran la agresión? Esther

E: ¿cómo?

EN: cómo lo consideras te agrada te desagrada

E: no sé a veces es bonito pegar bueno no bonito

B: ¿pero es para defenderte no?

E: aja porque no te vas a estar dejando y ni modo que te dejes

A: te pegan y eso te gusta (risas) que bonito me gustó

EN: Adrián ¿tú qué haces cuando alguien te agrede?

A: pues regresarle la agresión no dependiendo pues si ya es mucho si ya está chingue y chingue si ya es mucho ahí si ya se la regresas

EN ¿ya le pegas?

J: ya te hartas es un día que estás estresado y que te venga a molestar diario diario le respondes ya

JA: porque es hartante ya te tiene hasta acá

J: es como llegarle y estarle pegando ¿ya vio? (en señal de que uno de sus compañeros lo golpea)

EN: Esther ¿tú qué haces cuando alguien te agrede?

E: primero lo dejo así como si fuera nada y ya después si sigue molestando pues si se lo regreso

EN: tú Brenda

B: pues si defenderme

EN: entonces ¿consideran que la agresión es una defensa?

J: tú Adrian qué haces cuando alguien te agrede

EN: perdón Carlos

EN: Carlos ¿tú qué haces cuando alguien te agrede?

C: pues defenderme ¿no?

EN: ¿ustedes creen que la agresión es para defenderse?

B: porque tampoco va a llegar te va a empujar y tú te vas a quedar nada más así

JA: si luego te quedas así nada más te andan haciendo así (empujar, golpear)

B: hasta que ya te hartas y como puedes pues te defiendes

A: y ya como te defiendes pues van a decir “ah pues es guey se defiende pues ya no hay que hacerle nada”

E: y si te dejas van a decir “hay está todo tontito”

B: y ya se lo agarra toda la escuela

EN: ¿haber por qué?

E: porque si te peleas ya eres muy malo y ya todo mundo te va a tener miedo y si no te peleas y eres el tonto de todos

J: o sea quién los entiende

EN: eso nos arroja a otra pregunta ¿han visto alumnos pelearse?

AL: sí

EN: y va la otra pregunta

A: antier

EN: ¿aquí hay muchas peleas en esta escuela?

A: sí

E: en la noche

A: los martes los de la mañana

E: los de la mañana casi no

A: los de la mañana contra los de la tarde

J: luego la campal

EN: ¿o sea que se pelean de varias formas? Campal, en la mañana, en la noche

J: nunca me ha tocado una campal

EN: Adrian ¿tú te has peleado?

A: sí en la escuela bueno aquí no en la otra sí

EN: ¿por qué?

A: pues porque me estaban molestando

EN: y tú José ¿te has peleado?

J: sí

EN: ¿por qué?

J: por lo mismo que te empiezan a molestar te molestan todo el tiempo y ya te hartas y ya te pega y ya le sueltas y ya como que el otro la piensa “me meto o no me meto” y ya cuando se mete empieza la pelea

(INTERRUPCIÓN)

EN: haber Esther ¿tú te has peleado?

E: sí

EN: ¿por qué?

E: porque ella estaba diciendo cosas de mí y yo le dije y me dijo que no estaba diciendo cosas de mi y ya luego me enteré que si y ya la pegué y ella me pegó

EN: tú Brenda ¿te has peleado?

B: sí pero por aquí no bueno si he ido y me he parado a las chamacas si pero algunas no bueno nunca me han respondido así

EN: ¿tú te has peleado Janinne

JA: sí pero no aquí

EN: ¿para qué se pelean?

J: para tener que ya no te hagan nada

A: para tener respeto

E: porque te hartan

J: para que ya no te estén chingando todo el día

EN: Carlo ¿tú te has peleado?

C: sí pero no en la escuela

EN: ¿por qué?

C: porque me estaban molestando

EN: o sea que ustedes consideran que pelear es por molestar para tener respeto y que se hace cuando te hartan ¿no?, ¿los han molestado?

AL: sí

EN: haber ¿por qué los han molestado?

JA: bueno a mí porque dicen que soy chaca

A: es la gomita

EN: y a ti José ¿te han molestado?

J: sí

EN: ¿por qué?

J: nada más porque se quieren buscar problemas

B: porque no tienen nada que hacer

E: porque luego no tienen otra cosa que hacer y ya nada más buscan a quién chingar

(Después de una pausa)

EN: Janinne ¿te han molestado?

JA: sí

EN: ¿por qué?

JA: porque me dijeron que soy chaca y eso

EN: aja nos habíamos quedado en eso ¿y tú qué hiciste?

JA: pues no los pelo

EN: y ¿qué es chaca?

J: según esto

A: una cultura callejera que acaba de salir que está de moda

JA: como el regaetton

B: y nada más tratan de decirte hay naco ni siquiera, bueno yo no me ofendo porque me digan así

JA: yo tampoco si lo soy a ellos qué ¿no?

EN: ¿te han molestado Carlos?

C: sí

EN: ¿por qué?

C: pues... pues... molestar

EN: ¿ustedes creen que molestar es una forma de llevarse?

A: sí

E: bueno antes no se usaba bueno si se usaba pero ahora es más seguido luego lo toman como la vida cotidiana

EN: haber ¿quiénes molestan?

A: los que se creen mucho

EN: Janinne

JA: pues sí los que se creen “hay yo soy perfecto y tú no”

EN: Brenda ¿quiénes molestan?

B: pues sí los mismos niños

EN: ¿niños?

B: bueno los que se quieren sentir los papás de las escuela los padres

EN: José ¿Quiénes molestan?

J: igual los que se quieren sentir los que si rifan

B: y se pueden creer mucho y a la mera siempre va a llegar alguien que los va a bajar

J: es que como vas a dar tú también vas a pegar varias veces a ti también te vas a pegas varias veces, siempre va a haber alguien más cabrón que tú

JA: sí

EN: ¿y ustedes han molestado?

AL: sí

EN: ¿por qué?

J: nomás

EN: ¿nomás cómo?

J: para hacer reír a mis compañeros

EN: y tú Adrian ¿has molestado?

A: sí

EN: ¿por qué?

A: porque está toda la bolita y ya molestan a uno y ya te juntas y ya empiezas hacer el relajo

E: a veces se trata para llamar la atención ¿no?

EN: para llamar la atención ¿por ambiente?

A: sí

EN: ¿a quiénes molestan?

A: los que no se defienden

JA: a los que quizá se dejan

EN: Brenda

B: a los más tontitos

EN: José

J: igual

EN: o sea consideran que en la escuela siempre se andan insultando

AL: sí

JA: o sea es una escuela

J: con amigos les puede decir y eso y se llevan y es coto

EN: una es coto ¿y la otra?

A: manchado ya

EN: ¿es por molestar?

A: sí

EN: ¿ustedes dicen groserías?

AL: sí

EN: haber a quién o a quienes les dicen groserías

A: a los compañeros

JA: a los amigos, al hermano

A: a todos menos a los mayores

JA: bueno pero si se llevan

E: hay cierto respeto no también

JA: y el respeto pues se lo ganan

A: y sabes dónde decir y con quién decir

EN: ¿hay que saber decir dónde decir groserías?

E: sí es que luego les dices algo y luego te regañan

A: te toman como loco

EN: ¿por qué no dicen groserías en todos lados? José

J: porque te conviene

EN: ¿Cómo te conviene?

J: aquí les puedes echar todo el relajo que quieras y allá con tus papás y esos no hay un respeto siempre va haber un respeto

B: también como ¿cómo se dice? Ah sí como los albueros no vas a llegar y vas alburear a tu papá

EN: ¿o sea que no a todas las personas se les puede decir groserías?

B. no

E: es que el respeto tú te lo ganas ¿no?

EN: ¿cómo?

E: por ejemplo que tú te lleves con una persona que también se está llevando contigo pero si tú no quieres que no te diga groserías tienes que darte a respetar

EN: ¿a ustedes les agrada que les digan groserías?

J: dependiendo

EN: haber Adrian

A: sí porque puede ser así entre amigos aunque luego se manchan y tú dices “no te manches” o puede ser que cualquier chamaco te insulte

B: o sea como que llegue y todavía no le hablas y que llega y te dice una grosería fuerte y te quedas así como

J. le hablas así como los demás y que ya empiece agarrar valor y como que no eso

EN: ¿Esther tú consideras que decir groserías es solamente con los compañeros?

E: bueno sí

J: también con tus hermanos

E: yo digo que también con los de tu edad ¿no?

Porque no es lo mismo que le vayas a decir groserías a tu mamá o a tus papás

A: es una forma de hablar con los amigos

EN: es una forma de hablar, de llevarse una última pregunta ¿a ustedes les agrada que les digan groserías haber Janinne

JA: no

E: ahí está lo malo porque decimos pero no nos gusta que nos digan

JA: pero jugando pero ya que te digan

J: claro estás jugando y que te digan “eres un pendejo para jugar” o sea y cuando ya empiezan a estar chingue y chingue ya todo el tiempo

B: aja

JA: ya te lo dicen en mala onda

EN: ¿o sea una cosa es jugando y otra cosa es mala onda no?

JA: porque sabes que con él te llevas y con él no

EN: ¿o sea groserías se puede decir con quien te llevas y no con quien no te llevas?, Carlos tú que percepción tienes de los que dicen groserías

C. no sé

EN: haber José tú que piensas que percepción tienes de los que dicen groserías

J: no sé

EN: Adrian

A: no sé

EN: se evita queda negada la palabra no sé

B: pues nada porque tú también lo dices ¿no?

EN: Esther

E: yo digo que son unos guarros

EN: ¿una forma de llevarse?

E: aja

EN: ¿los han ofendido?

(interrupción)

EN: ¿los han ofendido?

AL: sí

EN: ¿por qué y cómo? Adrian

A: porque se quieren sentir mucho y porque y se puede decir que ofendido a golpes porque pasan y te dan de sapes porque se quieren sentir mucho

EN: haber Carlos ¿te han ofendido?

C: sí

EN: ¿cómo qué te dicen?

C: me insultan

EN: te insultan

A: nada más por molestar lo hacen

EN: por molestar, por llevarse

E: por jugar

EN: ¿cómo los ofenden?

A: con palabras

EN: ¿qué tipo de palabras?

E: que soy un estúpido, que no sirves para nada

B: ose dices algo y dicen “hay ya cállate estás bien pendeja”

EN: ¿es como negar? Y ¿ustedes han ofendido?

AL: sí

EN: ¿por qué José?

J: por llevarse y por el coto y ya cuando sientes que el otro te está ofendiendo pues ya le sigues

A: por contestarles porque te dicen “eres un pendejo” y dices ah pues tú también

EN: ¿para no dejarse?

A: aja o chinga tu madre la tuya primero

EN: ¿es una defensa?

(Risas)

J: bueno entre amigos

A: como tu mamá es mía

JA: o préstame una hermana

EN: pero ¿para qué se ofenden?

J: luego en albuces

EN: haber José ¿para qué se ofenden?

J: para echar el desmadre para no estar sentaditos y moviendo la cabeza o para sacarle ánimo al día

EN: y tú Carlos ¿para qué ofenden?

C: ¿para llevarse?

EN: haber Esther ¿dónde se ofenden?

E: en todos lados

B: o sea más a nosotras las chavas porque vas caminando y no falta el morbosito que te chifla y te dicen de cosas

E: es lo que me choca

B: a mi también

E: hay malditos nacos

J: ellas porque llevan un escote

E: no nos vamos a poner uno de monja

B: el otro día yo llevaba mi falda pero la llevaba así larga no

J: casi casi minifalda

B: hay no la traía como por aquí (enseñando a la mitad de la pierna) y pasó un viejo asqueroso y me dijo “que piernas”

JA: y luego a nosotras con un escote te dicen

E: luego no son discretos te lo dicen ya casi en la cara

B: aja bueno y tú les dices algo bueno el otro día estábamos yo y dos amigas y pasó un camión y nos dio de cosas entonces las tres le hicimos así (hace una señal con las manos) y nos contestó (señal de manos) pero el nos hizo así y así estuvimos ahí

EN: pasamos a otra pregunta quien quiera alza la mano Carlos ¿tú que entiendes por bullying?

C: pelear, agredir

EN: Janinne

JA: molestar a una persona

EN: Esther

E: molestar o cuando están en la escuela ¿no?

EN: ¿alguien más?

EN: Adrian ¿dónde han oído hablar de bullying?

A: generalmente lo escucho en la escuela

JA: yo en la tele

E: en la calle, en la escuela

EN: ¿a quiénes escuchan hablar sobre bullying?

A: a los orientadores, a los maestros

JA: en las noticias

EN: haber Brenda ¿para ti qué es violencia?

B: que te agr... agri.. agridan o como se diga

EN: para ti Adrian ¿qué es violencia?

A: golpes

EN: José

J: insultos

JA: insultar molestar

EN: Esther ¿para ti qué es violencia?

E: molestar u ofender a una persona menor

EN: Carlos

C: eso

EN: ¿ustedes cual creen que sea la diferencia entre el bullying y la violencia?

E: que el bullying se está dando más en las escuelas y la violencia hay en todos lados en la casa, en la calle

EN: ¿o sea que el bullying fuera de la escuela no existe?

AL: (titubeos)

EN: José ¿qué diferencia crees que haya entre bullying y violencia?

A: no es nada es lo mismo

EN: ¿por qué dices Adrian que es lo mismo?

JA: porque el bullying es en la escuela y la violencia es en todos lados

EN: ¿y en la escuela no hay violencia?

JA: sí pero es que el bullying es diferente

EN: haber Janinne ¿en qué es diferente el bullying de la violencia?

JA: pues que el bullying se da nada más en las escuelas

EN: pero en las escuelas no hay violencia

A: sí pero o sea que el término bullying se usó para la escuela se puede decir

EN: ¿ah o sea que la única diferencia es el término?

J: porque si pegas en la calle ya te demandan

EN: ¿o sea que la única diferencia creen que radica en el término? Y en el lugar

A: sí

EN: bien pues hemos terminado algo más que quieran agregar

AL: no

EN: haber Brenda algo más

B: no nada estuvo chida la plática

EN: bueno es todo gracias.