

ACADEMIA JOURNALS



OPUS PRO SCIENTIA ET STUDIUM

Humanidades, Ciencia, Tecnología e Innovación en Puebla

ISSN 2644-0903 online

Vol. 4. No. 1, 2022

www.academiajournals.com

TRABAJO DE INVESTIGACIÓN AUSPICIADO POR EL
CONVENIO CONCYTEP-ACADEMIA JOURNALS



Gobierno de Puebla

Hacer historia. Hacer futuro.



**Secretaría
de Educación**
Gobierno de Puebla

CONCYTEP
Consejo de Ciencia
y Tecnología del Estado
de Puebla

Jazmín Guadalupe Hernández Sánchez

**La violencia verbal indirecta en un bachillerato general. Un estudio de
caso**

Universidad Pedagógica Nacional

Presidente: Dra. Martha Josefina Franco García

Secretario: Mtra. Aide Teresita Avila Ayala

Vocal: Mtra. Rosa María Barrientos Granda

Suplentes: Mtro. José Refugio Muñoz Nava y Dr. Manuel Sánchez Cerón

Número de Secuencia 4-1-45



Universidad Pedagógica Nacional

Unidad 211

Maestría en educación: campo formación docente en el ámbito regional

La violencia verbal indirecta en un bachillerato general. Un estudio de caso

Tesis que presenta:

Jazmín Guadalupe Hernández Sánchez

para obtener el grado de Maestría en Educación

Asesora: Mtra. Rosa María Barrientos Granda

Miembros del comité revisor:

Presidente: Dra. Martha Josefina Franco García

Secretario: Mtra. Aide Teresita Avila Ayala

Vocal: Mtra. Rosa María Barrientos Granda

Suplentes: Mtro. José Refugio Muñoz Nava y Dr. Manuel Sánchez Cerón

07 de septiembre de 2018

La violencia verbal indirecta en un bachillerato general. Un estudio de caso.

Jazmín Guadalupe Hernández Sánchez

Resumen

La violencia ha marcado nuestro siglo, ninguna región o cultura han podido escapar a ella, aunque ha revestido caracteres diferentes o se hace notar en grados diferentes. Así mismo, la violencia es un elemento fundamental en nuestra vida familiar, religiosa y política, en nuestras diversiones (cine, literatura, música y danza) y un componente presente de nuestras instituciones educativas. La investigación se desarrolló en un bachillerato general oficial perteneciente a la ciudad de Puebla, en el municipio de Cuautlancingo, desde el enfoque lingüístico. Entre los resultados se tiene que la violencia verbal indirecta en el aula, como cualquier otro tipo de violencia, busca modificar la conducta o pensamiento pero no se da a favor del análisis, la crítica y la reflexión, más bien es utilizada por los docentes para la censura, la represión en pro del orden, el control y su propia autoridad, el acto lingüístico no es una puerta a la libertad, el desarrollo del individuo y su crecimiento personal como lo planteaba Freire, al contrario, se muestra, en su faceta dominante y manipuladora. La violencia verbal indirecta en el aula es capaz de afectar negativamente en el ámbito psicológico, y emocional del alumno y al mismo tiempo conserva la figura de poder del docente.

DESIGNACION DE JURADO

Puebla, Pue., a 07 de septiembre de 2018.

**C. Jazmín Guadalupe Hernández Sánchez
PRESENTE**

Por este medio le informamos que se han recibido los dictámenes aprobatorios de su tesis "*La violencia verbal indirecta en un bachillerato general. Un estudio de caso.*", se le autoriza presentar su Examen de Grado de la Maestría en **Educación Campo Formación Docente en el Ámbito Regional**, que tendrá lugar el día **28 de septiembre de 2018** a las **11:30 hrs.** en el **Salón de Actos de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 211 Puebla.**

El jurado es el siguiente:

Presidente (a):	Dra. Martha Josefina Franco García
Secretario (a):	Mtra. Aidé Teresita Ávila Ayala
Vocal:	Mtra. Rosa María Barrientos Granda
Suplentes:	Mtro. José Refugio Muñoz Nava Dr. Manuel Sánchez Cerón



ATENTAMENTE
"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"

S. E. P.
UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 211
PUEBLA, PUE.
Mtro. ANDRÉS MA. J. BRAVO Y ROJAS
DIRECTOR DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL UNIDAD 211 PUEBLA

C.c.p Subdirección de Investigación y Posgrado
C.c.p. Área de servicios Escolares de Titulación de la UPN Unidad 211.Puebla
C.c.p. Archivo

Dedicatoria

A mi esposo e hijo

Índice

Índice.....	2
Introducción.....	4
Metodología.....	5.
Capítulo I: el concepto violencia	
1.1 El concepto de violencia.....	8
1.2 Violencia en la filosofía.....	9.
1.3 Violencia en la psicología.....	16
1.4 Violencia en la antropología.....	20
Capitulo II: estudios de la violencia en la educación y su marco legal	
2.1 Antecedentes	27
2.2 Estudios sobre violencia escolar de 2000 – 2010.....	28
2.3 El término de violencia en los textos oficiales de la SEP.....	32
2.3.1 El artículo tercero constitucional.....	33
2.3.2 Ley general de la educación.....	33
2.3.3 Manual de seguridad escolar.....	34
2.3.4 Ley de seguridad Integral escolar para el Estado Libre y soberano de Puebla.....	35
2.3.5 Ley de educación del Estado de Puebla.....	36
2.3.6 Documento Base del Bachillerato General.....	36
2.3.7 Manual para la Convivencia en Educación Básica.....	36
2.3.8 Manual de seguridad escolar.....	37
Capitulo III: la violencia escolar	
3.1 La violencia escolar.....	39
3.2 La violencia verbal escolar.....	42
3.3 la violencia verbal directa e indirecta	42

Capítulo IV: la violencia verbal indirecta en las aulas del bachillerato general oficial 5 de mayo.

4.1 Contexto del bachillerato.....	47
4.2 Análisis de la violencia verbal indirecta en las aulas del bachillerato general oficial 5 de mayo.....	49
Conclusiones Generales.....	56
Notas.....	59
Anexos.....	68
Referencias.....	75

Introducción

La violencia ha marcado nuestro siglo, ninguna región o cultura han podido escapar a ella, aunque ha revestido caracteres diferentes o se hace notar en grados diferentes. La violencia es un elemento fundamental en nuestra vida familiar, religiosa y política, en nuestras diversiones (cine, literatura, música y danza), así como un componente básico de nuestras instituciones.

Nuestras sociedades son cada vez más violentas, esto se refleja en las relaciones humanas por lo que la violencia adopta varias formas de expresión: violencia física, psicológica, emocional, discursiva, económica y política. De esta forma, la violencia se ha estudiado desde diferentes campos disciplinares para extraer características de nuestras sociedades actuales, y lograr identificarlas y así frenar la homogeneización de la *cultura de la opresión* (Devalle, 2000).

Por otra parte, los organismos internacionales han mostrado su preocupación por la violencia, sus estudios han logrado mostrar algunos rasgos característicos de la violencia, como la intencionalidad, su clasificación y daño a corto o largo plazo. En el ámbito educativo estudios como el de Wittrock, 1997; Moreno, 1998; Chagas, 2005; Gómez, 2006; García, 2006 han empezado a ver la violencia dentro de la institución como una manera de interacción entre alumnos, docentes y alumnos-docentes.

En éste texto se presentan los resultados de la investigación realizada en un bachillerato general oficial perteneciente a la ciudad de Puebla, en el municipio de Cuautlancingo, desde el enfoque lingüístico. El interés por abordar esta temática respondió al incremento de la conflictividad, cuando no de la violencia, en los centros educativos (La Jornada, 31.01.2014). Se buscó mostrar las frases violentas utilizadas por las y los docentes, porque es en el lenguaje en donde éste fenómeno se manifiesta en un primer momento. Ésta investigación se centró en describir la relación lingüística violenta del docente-alumno dentro del aula en tiempo de clase, porque tal como lo señalan varios autores (Gómez, 2011; Colín, 2006, SEDF, 2009; Sánchez J., 2010; García, 2009; Pech, 2010; Velázquez, 2009; Araujo, 2010; Rivero, Barona y Saenger,

2011, Orozco, 2007; Gómez y Zurita 2011, Mingo 2010) existen pocos trabajos que se interesen por la violencia verbal y sobre todo por aquella violencia más escurridiza, la violencia verbal indirecta.

Este estudio pretendió descubrir las formas verbales indirectas que utiliza el y la docente para violentar al alumnado. Esta decisión se tomó, en primer lugar porque la violencia verbal indirecta figura como el primer eslabón de la violencia. Representa una forma sutil de violentar sin que el sujeto agredido se dé cuenta. En segundo lugar, me interesó describir la supervivencia de la violencia que ejerce el docente hacia el alumnado a pesar de la prohibición legal y la publicidad para una convivencia sana dentro del aula.

Esta investigación pretendió ser una ventana para ampliar la mirada sobre la violencia escolar, por eso se construyó una tipología que enmarcó al fenómeno lingüístico de dicha actividad en el salón de clase. Para ello, se utilizó la siguiente metodología de trabajo.

Metodología

El presente trabajo está dividido en cuatro apartados. En el primero de ellos, debido a la polisemia del término violencia, se hace una revisión del concepto desde la filosofía, la psicología y la antropología puesto que son las áreas del conocimiento social que presentan los avances más significativos en el estudio de éste fenómeno. Se logró una definición que se construyó con las características aportadas por las tres disciplinas, una definición que permitió la identificación de la violencia dentro del aula. Asimismo, dicha revisión sirvió de base para entender por qué los estudios de violencia escolar son escasos y cómo es que la de violencia en los textos oficiales de la Secretaría de Educación Pública en nuestros días está en formación y conceptualización, lo cual, se estudia en el segundo apartado. En el tercer apartado se aborda la noción de violencia para comprender mejor lo que es la violencia verbal directa e indirecta.

Dada la carencia de estudios sobre el fenómeno de la violencia en el aula en general y específicamente, sobre la violencia verbal indirecta, se decidió realizar un estudio de caso. Método de investigación que nos facilitó el estudio de la violencia verbal indirecta en el aula y nos permitió, a través de los comportamientos discursivos violentos, crear una tipología de dicho fenómeno.

En el cuarto apartado, se incluyen las características del Bachillerato General oficial 5 de Mayo ubicado en el municipio de Cuautlancingo, Puebla, lugar en el que se llevó a cabo la investigación, así como el análisis de las grabaciones de audio de clases de 7 docentes, durante el semestre A del ciclo escolar 2015-2016. El estudio incluyó a 7 de los 10 docentes que conformaban la planta docente del plantel. Esto obedeció a que 3 docentes no permitieron que sus clases se grabaran. Los docentes estudiados son 5 mujeres y 2 hombres. La grabación estuvo sujeta a las condiciones de las y los docentes, de tal forma que se grabó cuando éstos lo permitían, por lo que la asignatura y el horario fue determinado por ellos mismos y son variables no consideradas en este estudio. Una vez recolectada la información, el análisis de las grabaciones se realizó tomando como base el trabajo conceptual de los primeros apartados. Los resultados obtenidos sobre la violencia verbal indirecta fueron triangulados con la percepción de los y las docentes y de las y los alumnos en entrevistas informales. Finalmente, se presentan las conclusiones generales de la investigación.

CAPÍTULO I

El concepto: Violencia

En el siguiente apartado se hace una revisión teórica del concepto de violencia desde la filosofía, la psicología y la antropología para poder comprender mejor la violencia verbal que se presenta en el aula. Se decidió realizar esta revisión para poder generar una definición para la el campo educativo, partiendo de las bases de las disciplinas antes mencionadas, puesto que muestran desarrollos importantes sobre la problemática que nos interesa.

1.1 El concepto de violencia

La ausencia de un entramado teórico en el campo de la educación sobre este fenómeno nos obligó a realizar un rastreo del término *violencia* en sus orígenes etimológicos. Así, la palabra *violencia* según el diccionario etimológico de Corominas es tomado de la palabra latina *violentiā* y tiene su raíz en “*vis*”, que significa fuerza, poder y violencia. Lo cierto es que esta palabra tiene mayor problema cuando dentro de su significado se encuentran términos que en nuestro tiempo y por separado han sido objeto de estudio y pauta para elaborar teorías. Fuerza, poder y violencia se han estudiado de manera independiente e ilustrado como conceptos con sus propias características.

La *violencia* ha captado la atención de muchas disciplinas, pero nuestro interés se centró en las áreas del conocimiento que se han preocupado por estudiar el fenómeno de la *violencia* como acto humano que afecta a otro u otros e interfiere en las interacciones sociales. Específicamente nos enfocamos en los debates sobre *violencia* que se han dado en filosofía, la antropología, la psicología y muy actualmente educativos. La búsqueda documental nos guió hasta los autores más representativos del tema que estudiaban la *violencia* en el ámbito social. La *violencia* en el aula se presenta como una estructura que influye los actos individuales en las relaciones sociales y para poder estudiarla en su contexto es indispensable la revisión de las teorías que la tratan en el ámbito social o interacciones personales.

Inicialmente esta investigación pretendía mostrar que la *violencia* en el aula se ejercía, no sólo desde un acto físico, sino de manera sutil, casi imperceptible y con la finalidad de sometimiento a la voluntad del dominante;

este tipo de violencia se difuminaba y no se manifestaba claramente porque no existía una forma de resistencia, ya que el violentado no la percibía y de ese mismo modo no se percataba del daño psicológico que se le infringía. De esta manera, el receptor acataba la voluntad del otro quedando su voluntad definida por el agresor.

Por otro lado, el estudio del daño causado por este tipo de violencia implicaba abarcar tantas acciones humanas que nos generó un conflicto de percepción, en dónde nos preguntábamos ¿qué no es violencia?; esta pregunta inicial y nuestro interés en su influencia en las relaciones sociales fue lo que nos llevó a la revisión del concepto en tres áreas del conocimiento que se han vinculado al estudio de la violencia, con el propósito de identificar los actos violentos, sin embargo, los estudios que abordan esta problemática en dichas disciplinas se encuentran en un proceso de consolidación y aunque, actualmente están alcanzando parámetros no contemplados en sus inicios, aún no hay un acuerdo definitivo sobre qué entender, en ciertos contextos cotidianos, por violencia y cómo abordar su estudio.

Hoy en día el poder es un elemento que se ha incluido en el análisis de toda relación humana: matrimonio, sexual, trabajo, etc. Y la antropología ha adoptado este concepto para explicar las relaciones sociales en distintos contextos, así como la psicología ha buscado demostrar las consecuencias de la violencia verbal en relaciones de poder en donde el más débil debe soportar los efectos a largo plazo. Pero esto no sólo se ve en las relaciones cercanas y familiares de los seres humanos, sino que también se ve la misma dinámica en las instituciones sociales, entre ellas la escuela, mediante las cuales, la sociedad busca preservar e imponer una cultura homogénea en la que se enseña una única manera de relacionarse.

A la escuela ha llegado la influencia de los estudios reveladores del uso del poder en nuestra sociedad y en un afán por “corregir”, al menos desde el discurso oficial, la escuela busca crear al nuevo ciudadano, capaz de vivir en paz. Sin embargo, los actos violentos, tanto físicos, que son evidentes, como los sutiles, persisten en las escuelas. Y precisamente, uno de los problemas que enfrentamos para entender cabalmente este fenómeno es hacer visible esa

violencia sutil, sistemática, que está presente en las aulas, violencia que puede ser revelada mediante el análisis del lenguaje, porque es en éste en el que se manifiesta, en un primer momento, la violencia.

1.2 Violencia en la filosofía

La violencia, para Litke (1992) ha sido vinculada con el ejercicio del poder. Para éste autor, la filosofía utiliza un concepto de violencia limitado en el que deben conjugarse tres elementos: 1) la idea de la intensidad; 2) la idea de la lesión; y 3) la idea de fuerza física. Según menciona Litke el concepto de violencia en la filosofía ha sido desarrollado por distintos autores, empezando por Audi (1971 citado por Litke, 1992), para quien la violencia se define como un “ataque o un abuso enérgico sobre las personas por medios físicos o psicológicos”. Esta afirmación muestra que es posible usar la fuerza contra personas de varias formas que son devastadoras física y psicológicamente. Garver (1972 citado en Litke, 1992) se centra en violentar a la persona. Ya que es posible violentar gravemente a una persona tanto en lo físico como en lo psicológico, las ideas de Garver se asemejan en principio a las expuestas por Audi. Sin embargo, la violencia sobre una persona puede darse de una manera sutil, en lugar de una forma abierta, de manera que los casos comprendidos en el planteamiento de los autores difieren, ya que Audi a diferencia de Garver incluye el abuso sutil. Por lo anterior, para interpretar la violencia esencialmente en el sentido de violentar a una persona, es preciso cambiar nuestro enfoque y en lugar de pensar la violencia según la naturaleza de la fuerza que se utiliza y del agente que la ejerce, debemos centrarnos en los efectos que ha de causar esta fuerza sobre su receptor. Esto nos obliga a centrar nuestra atención en la víctima de la violencia.

Para Litke (1992), el planteamiento de Garver sobre la violencia como violentamiento de la persona propone una perspectiva que nos deja en

condiciones de entender la relación que existe entre el ejercicio del poder y la experiencia de la violencia.

Según Garver, debemos enfocar la violencia como el violentamiento de la persona. Este autor distingue la violencia física como una forma de violentar a una persona en su anatomía; y la violencia psicológica relacionada con su capacidad para adoptar sus propias decisiones y demuestra que cada uno de estos tipos de violencia tiene formas a la vez personales e institucionalizadas. Litke (1992) elabora la siguiente tabla para ejemplificar el sistema de Garver:

Tabla 1. La violencia según el sistema de Garver

	Física	Psicológica
Personal	Asaltos Violación Homicidio	Paternalismo Amenazas contra la persona Difamación
Institucional	Disturbios Terrorismo Guerra	Esclavitud Racismo Sexismo

Tomado de Litke (1992: 162)

Aunque en la vida real rara vez encontramos estos tipos de violencia de manera aislada. En el caso de la violación, Garver destaca cómo este tipo de actos violentos afecta la capacidad de tomar decisiones apropiadas respecto a la futura vida sexual del o la agredida. Este es un ejemplo de la relación del acto violento con la capacidad de tomar decisiones respecto a la misma problemática. Otro ejemplo es en el ámbito del terrorismo, igual que la guerra, importa ejercer la coerción sobre las decisiones del adversario como llevar a cabo una agresión física. Todos los casos que indica Garver pueden caracterizarse como transgresión de, uno o dos derechos fundamentales, que el mismo autor propone: 1) el derecho a determinar qué hace nuestro cuerpo y qué se hace con él; 2) el derecho a tomar nuestras propias decisiones y afrontar las consecuencias de nuestros propios actos.

La teoría de Garver nos sirve para considerar una amplia variedad de comportamientos humanos y nos permite discernir ciertas características esenciales de la violencia. El autor fundamenta su teoría de la violencia en una práctica moral específica: la evaluación de la conducta desde el punto de vista de los derechos humanos fundamentales.

Para Litke (1992) nuestra supervivencia física depende de nuestra capacidad de actuar en forma concertada con los demás. Las distintas formas de interacción proporcionan el apoyo necesario para la supervivencia humana. Esta interdependencia también se presenta en nuestra vida cultural. Nuestro idioma, conocimiento, arte y todas nuestras estructuras sociales, e incluso gran parte de la percepción de nosotros mismos, están en función de nuestra capacidad para la interacción. Nuestra capacidad de interacción con los demás depende de nuestra capacidad para actuar como individuos; en el centro de esta capacidad para actuar se encuentran dos formas de poder en torno a las cuales gira la teoría de Garver, la capacidad física y la capacidad de adoptar decisiones. Sin ellas no suceden los diversos modelos de interacción que utilizamos. Las consecuencias de aumentar o reducir la capacidad de alguien para una interacción afectarán toda la vida del individuo y de la cultura. Por ello el autor concluye en la importancia de proteger especialmente esta capacidad.

Así mismo, Litke (1992) considera que el término de violencia se usa para condenar el hecho de que alguien haya disminuido o destruido toda o parte de la capacidad de una persona para la acción y para la interacción, a través de atentar contra su integridad física y contra su aptitud para asumir ciertas decisiones. Y señala que lo extraordinario en la violencia es que niega esa capacidad en formas tan fundamentales, que los efectos se extienden en muchas direcciones y durante mucho tiempo. La violencia puede disminuir sistemáticamente las perspectivas del ser humano en todos los sentidos imaginables. Tratar de entender cómo el ser humano puede infligir un daño destructivo, implica para Litke un análisis del poder, para lo cual recurre a la obra de Thomas Hobbes: *Leviatán*, para llegar a una respuesta.

Hobbes (1980, citado en Litke 1992) apunta que el poder no es más que la capacidad de satisfacer los propios deseos. Como las formas de actuar son incontables las formas de poder tienen que ser también innumerables. La anterior es una primera acepción que generaliza. La segunda acepción implica que pensamos en una capacidad concreta, por ejemplo, el “poder de expresión”. Este concepto de poder considera la violencia como la negación de la capacidad de la persona respecto de dos tipos: la capacidad física y la capacidad de adopción de decisiones. Con esto nos encontramos frente a un poder que tiene que ver con la satisfacción de deseos propios (poder 1) a aquel otro que supone la negación de capacidad física o de adopción de decisiones (poder 2). Litke considera una tercera acepción de poder, el de la dominación (poder 3), es decir, el poder como capacidad de controlar o mandar.

A las interrogantes de por qué el poder dominante es inevitable en los asuntos humanos y por qué nos vence, Hobbes responde: en un primer elemento de su teoría es considerar que continuamente surgen en nuestro interior deseos no satisfechos, y ello por tres razones primordiales. Primero, muchos deseos son recurrentes, como el de comer o el sexual. En segundo lugar, no hay un límite imaginable al tipo de cosas que el ser humano puede desear. Lo que hoy es una novedad, mañana será una necesidad a medida que surjan novedades en el horizonte de nuestros deseos. En tercer lugar, algunos deseos, como los de lealtad, fidelidad y seguridad, son en principio insaciables y mientras lo sean, lo que queremos es que el futuro sea de determinada manera, lo cual nadie nos puede garantizar. La conclusión general a que llega Hobbes, con relación a nuestros deseos, es que, mientras estemos vivos, jamás estaremos completamente satisfechos “No existe la tranquilidad perpetua del espíritu mientras vivamos en este mundo, porque la vida en sí no es más que movimiento y no puede haber vida sin deseo” (Hobbes, 1980:129-130 citado en Litke 1992).

El segundo elemento de la teoría consiste en que, como nuestros deseos no conocen fin, no hay límite para nuestra necesidad de conseguir los medios con los cuales satisfacer esos deseos “Hay una tendencia general de toda la humanidad a un afán perpetuo e incesante de poder tras poder, que

sólo cesa con la muerte” (Hobbes,1980:161 citado en Litke, 1992). En Palabras de Litke (1992), nuestros deseos ilimitados generan en nosotros un deseo insaciable de poder. Sólo con el fin del deseo termina nuestra necesidad de poder. El tercer elemento consiste en que nuestro deseo ilimitado de poder inevitablemente crea en nosotros el deseo de dominar.

Según Hobbes, la esencia de nuestro poder se encuentra en nuestra capacidad física y mental y en los demás poderes que con ella adquirimos en forma de riqueza, reputación, amigos, etc (Hobbes, 1980:150 citado en Litke,1992), por estos medios podemos controlar nuestra situación, ahora y en el futuro, para poder llegar a la satisfacción de nuestros deseos, queda determinado, no solamente por la esencia, sino también por el grado de control que ejercemos sobre la situación (para que sirva a nuestros fines). Hobbes entendió que nuestros deseos tropiezan con los de otros. En esos casos, el poder (1) es la capacidad para prevalecer. En otras palabras, el poder (1) debe incluir la capacidad para dominar, el poder (3), porque, de lo contrario, no es poder. Así pues, una consecuencia es que nuestro deseo ilimitado de poder (1) crea en nosotros un deseo insaciable de poder (3), en condiciones de competencia real o posible.

Para Litke una interpretación más profunda de la teoría de Hobbes es que en la dominación la cantidad de poder efectivo varía; mientras mayor sea mi capacidad para anular el control del otro en una situación creada por nuestros deseos en conflicto, menor será la capacidad del otro para anular mi control de la situación. Así la competencia entre nosotros no sólo tendrá lugar el nivel de nuestros deseos iniciales sino también en un segundo nivel, el de nuestro deseo de dominar; cuando dos bandos compiten entre sí por ejercer su predominio, tiene que aumentar obligatoriamente su necesidad de poder (3) para evitar la derrota. Esto es una causa independiente de que nuestra necesidad de poder (3) sea insaciable.

Por otro lado, Hobbes entendía que si la consideración primordial fuera poder hacer lo que uno quiere y poder dominar a los demás cuando los demás habrían de impedir que hiciera uno lo que quisiera, se llegaría al

desbaratamiento general de la sociedad civilizada, al estado que denomina guerra:

“La competencia por tener más riquezas, más honores, más súbditos o cualquier otro tipo de poder lleva a la confrontación, la enemistad y la guerra, porque la forma en que cada uno de los que participan en la competencia puede satisfacer su deseo consiste en atar, dominar, reemplazar o rechazar al otro” (Hobbes 1980:161 citado en Litke, 1992).

Al desaparecer la sociedad, perdemos acceso a la mayor parte de los beneficios de la vida civilizada que, según Hobbes, incluyen la agricultura, el transporte, las industrias de la construcción, el conocimiento, las artes y la literatura (Hobbes, 1980:185 citado en Litke, 1992). Paradójicamente, perdemos la capacidad de satisfacer la mayor parte de nuestros deseos porque estamos demasiado ocupados tratando de satisfacerlos, en lugar de prestar atención a los efectos secundarios que provocamos en el contexto social más amplio. Para Litke, Hobbes tenía razón cuando exponía que una sociedad puede aceptar sólo una cantidad limitada de confrontación. El argumento que formula Hobbes en el Leviatán es que podemos impedir tal catástrofe únicamente si concebimos los medios adecuados para preservar los patrones sociales más amplios que hacen posible la vida civilizada y la satisfacción de los deseos de cada uno. Hobbes argumentó la necesidad de implantar una autoridad civil que lo haga en nuestro nombre, porque no podemos confiar en que los individuos que procuran su propia satisfacción sean conscientes de las necesidades de los demás. De hecho, su argumento consiste en que somos tan poco fiables a ese respecto, que debemos tener una autoridad soberana que nos dicte autocráticamente las normas de coordinación social (Hobbes, 1980:252-258 citado en Litke, 1992).

Desde el punto de vista de Litke (1992), de manera estrictamente conceptual, la dominación (poder (3)) es neutral respecto a la violencia (en el sentido que le da Garver). Lo que importa es el control sobre los otros y no que los efectos de ese control constituyan un violentamiento de los otros. Sin embargo, para Hobbes supone con absoluta naturalidad que en el ámbito del quehacer práctico de la humanidad, la dominación tenderá a ser violenta; una forma muy eficaz de controlar a la gente consiste en menoscabar su capacidad

utilizando la fuerza física o la manipulación psicológica. Podemos pues, señalar que la dominación no es necesariamente violenta pero, en los hechos suele serlo.

Hobbes pone particular interés en este asunto, pues no sólo concibe el problema en términos esencialmente violentos (el impulso competitivo por la dominación entrañará la destrucción completa de la sociedad en una guerra que opondrá a todos contra todos), sino que la solución que propone es intrínsecamente violenta. Para prevenir la guerra civil recomienda implantar una autoridad soberana que tenga un poder absoluto sobre dos aspectos, el de dictaminar cómo ha de tener lugar la interacción entre los seres humanos (Hobbes,1980:228 citado en Litke, 1992) y el de asegurarse, mediante la amenaza de muerte, de que el ser humano actúe de esa manera (Hobbes,1980:478 citado en Litke, 1992) Hobbes aduce concretamente que no podemos confiar en que el ser humano tendrá la inteligencia social necesaria para coordinar su actuación con la de los demás, ni estará lo suficientemente motivado para evitar el caos social al que, de lo contrario, llevaría el impulso de la dominación.

1.3 Violencia en la Psicología

En psicología no se utiliza el término violencia, sino maltrato o abuso, estos términos conllevan en su esencia la problemática de la psicología respecto al mismo tema. Los términos “maltrato” y “abuso” tienen que ver con una acción mala en oposición a una acción buena, pero para saber que es bueno o malo deben establecerse criterios que tengan en cuenta al sujeto en quien se hacen efectivas las acciones de otro u otros para perjudicar. Para hacer un acercamiento a la problemática utilizaremos el texto de Gómez (2006) quien desarrolla ésta temática en la psicología y vincula con el trato a los menores.

En el año de 1993 el National Research Council (1993) recomendó la importancia de alcanzar definiciones consensuadas entre los investigadores para cada tipología de maltrato, sobre todo a la vista de la falta de acuerdo

social acerca de qué formas de trato a los menores no deben ser permitidas o pueden serle perjudiciales, y qué requisitos deben contemplarse en su identificación (la conducta de los padres, el comportamiento del niño, el contexto social, o la combinación de estas y otras variantes) Barnett (1993, citado en Gómez 2006).

Para Gómez, la responsabilidad de que la relación que se establece entre el padre y el niño sea adecuada, recae en el padre. Los niños pueden mostrar un temperamento difícil, ser provocativos o, en algunos casos, manifestar comportamientos que pueden resultar seriamente difíciles de manejar para los padres, tanto como para llegar a cuestionar su habilidad parental. Sin embargo, si los padres son incapaces de afrontar la situación es su responsabilidad el buscar ayuda. Si, por cualquier razón, son incapaces de solicitarla, es responsabilidad de otros el intervenir en ayuda tanto del niño como de los padres (Glaser, 2002, citado en Gómez 2006).

A pesar de que ya van 30 años de investigación que ponen de manifiesto las consecuencias adversas del maltrato o abuso emocional en la infancia, las instituciones en escasas ocasiones atienden estos casos si no van acompañados de otras formas de maltrato como el abuso sexual o el maltrato físico. Existe una serie de medidas que pueden poner remedio a la situación, pero cuando se observa que no se halla una definición consistente y comprensible del maltrato emocional o psicológico, que comprenda tanto al abuso como el abandono o negligencia, cualquier decisión que intente remediar la situación es difícil de asumir.

Para Gómez, la problemática de la psicología en esencia es cómo establecer con claridad si es la conducta del abusador o el daño que se infringe al menor lo que constituye la prueba relevante. Si el requisito es el daño sufrido, si esto es lo que ha de justificar la acción, es probable que no conlleve finalmente intervención alguna, ya que este daño puede no ser evidente hasta años después de que se cometa el abuso. Por el contrario, si depende únicamente de la conducta del abusador, puede ocurrir que se realicen acciones en las que el niño no haya sufrido daño alguno. Por otro lado, aunque el abandono psicológico se considera significativamente relacionado con

trastornos de comportamiento es el que produce menor interés y preocupación profesional.

La evidencia acerca de que los diferentes tipos de malos tratos tienen diferentes consecuencias sobre los niños, ha aumentado; se han documentado consecuencias que afectan al desarrollo emocional y social, el funcionamiento cognitivo, los resultados escolares, e incluso los procesos fisiológicos (Lau 2005, citado en Gómez 2006). Sin embargo, el problema radica en que los eventos no son aislados, por lo que algunos actos pueden encontrarse en relación con otros como el abuso y el abandono, esto no permite delinear claramente los efectos específicos, por lo tanto, el que se produzca un tipo único de maltrato es raro en la práctica.

Además de las mencionadas dificultades para definir operativamente el abuso emocional, para Gómez existen otras razones que hacen que sea difícil el informar sobre estos casos. Para algunos especialistas el utilizar los términos abuso o maltrato es excesivo y problemático, especialmente cuando no existe la intención de dañar al niño. Existe el dilema entre el deseo de proteger al niño y la falta de disposición a etiquetar o culpabilizar a las personas que tienen la responsabilidad de criar al niño.

El abuso emocional o maltrato emocional o psicológico son términos que ponen énfasis en lo repetitivo de este comportamiento y en las consecuencias que genera sobre el comportamiento del niño.

En la obra de Garbarino, Guttman y Seeley (1989 citados en Gómez 2006:108) el maltrato psicológico es definido como “un ataque realizado por un adulto sobre el desarrollo de la personalidad y de la competencia social del niño mediante un patrón de conducta psicológicamente destructivo y que se manifiesta mediante cinco formas: rechazar, aislar, aterrorizar, ignorar y corromper”. La siguiente tabla ilustra la definición anterior:

Tabla 2. Maltrato psicológico

Formas	Definición	Manifestaciones
RECHAZAR	Negarse a admitir la legitimidad e importancia de las necesidades del niño.	-Rechazar las iniciativas de apego del niño. -Excluir activamente al niño de las actividades familiares -Realizar valoraciones negativas constantes.
AISLAR	Privar al niño de oportunidades para entablar relaciones sociales.	-Negar la interacción con compañeros y adultos. -Impedir relaciones sociales
ATERRORIZAR	Amenazar al niño de forma siniestra, haciéndole creer que el mundo es caprichoso y hostil.	-Utilización del miedo como disciplina. -Amenazas a la sensación de seguridad del niño. -Amenazas dramáticas, misteriosas extremas.
IGNORAR	Privar al niño de la estimulación necesaria, limitando su crecimiento emocional y su desarrollo intelectual.	-Falta de atención al niño. -Friedad y falta de afecto. -Faltas de protección ante sus demandas de ayuda.
CORROMPER	Favorecer conductas que impiden la normal integración del niño en la sociedad, reforzar pautas de conducta antisocial.	-Alentar a cometer conductas delictivas. -Exponer al niño a pornografía. -Permitir conductas agresivas.

Tomada de Gómez (2006:108)

Existen otras definiciones de maltrato psicológico que para Gómez (2006) podrían esclarecer el tema, pero no todos los autores reconocen estos subtipos dentro del maltrato psicológico; sin embargo, se continúan utilizando en la psicología. (Véase anexo 1)

Aunque es poco común que el maltrato psicológico se presente de manera aislada. Cuando el maltrato psicológico ocurre como única forma de maltrato, es más probable que tenga un efecto, más adverso en el funcionamiento psicológico del niño y posterior adulto que incluso, el maltrato físico, sobre todo respecto a medidas de depresión y autoestima, agresividad, delincuencia o problemas en las relaciones interpersonales (Vissing, 1991, citado en Gómez 2006).

Gómez enlista cinco consecuencias a largo plazo para el niño/a. Consecuencias que pueden variar en función de la edad del niño/a, ya que un patrón cronificado de maltrato psicológico destruye el sentido de y la seguridad en uno mismo. Esto conlleva las siguientes consecuencias:

- 1) A nivel de pensamiento: sentimientos de baja autoestima (incluyendo las conductas asociadas al mismo), visión negativa de la vida, síntomas de ansiedad y depresión, así como ideas de suicidio.
- 2) Sobre la salud emocional: inestabilidad emocional, personalidad borderline o límite, falta de respuestas emocionales apropiadas, problemas de control del impulso, ira, conductas autolesivas, trastornos de alimentación y abuso de sustancias.
- 3) Con respecto a las habilidades sociales: conducta antisocial, problemas de vinculación afectiva, competencia social limitada, falta de simpatía y empatía, aislamiento social, dificultad para ajustarse a las normas, mala adaptación sexual, dependencia, agresividad y violencia y delincuencia o criminalidad.
- 4) En relación con el aprendizaje: bajo rendimiento escolar, dificultades de aprendizaje y dificultades en el desarrollo moral.
- 5) En cuanto a la salud física: bajo peso, quejas somáticas, un estado pobre de salud y alta mortalidad.

Según Gómez, estos síntomas son similares a los que se observan en niños que están sometidos a violencia doméstica, donde se les aterroriza, explota o corrompe, lo cual aumenta la conducta desobediente y los síntomas de depresión, ansiedad y agresividad. Estos niños suelen presentar más frecuentemente trastornos emocionales como miedo (23,2%), agresividad (29,4%) e inestabilidad emocional (51,3%) (Gómez, 2006:113).

1.4 Violencia en la Antropología

Los estudios de la violencia desde la mirada antropológica buscan analizarla desde sus distintas manifestaciones y contextos; la antropología busca explicar la violencia colectiva y organizada, concebida como un fenómeno histórico y social. En este apartado nos referiremos a dos autores que exponen la problemática en términos generales. Tomasini (2002) explica los usos de la palabra violencia dependiendo de los contextos donde se presenta, y Devalle (2000) plantea la problemática de una cultura de la violencia ejercida y fomentada por el Estado.

Para Tomasini, el concepto de violencia presenta gran complejidad porque engloba una gama inmensa de líneas de conducta y de situaciones. Se puede hablar de violencia física, mental, estatal, política, institucional, intrafamiliar, verbal, y así sucesivamente. La amplia gama de aplicaciones de la noción de violencia para el autor es un indicio indiscutible para mostrar que no existe la esencia de la violencia. Para el autor, el concepto de violencia estará determinado por el uso que se haga de él en un contexto determinado. Por lo tanto, el estudio de un acto violento se definirá por el ámbito de aplicación del concepto que se desea estudiar.

Tomasini establece tres elementos que se relacionan con la violencia: el bien, la legalidad y la racionalidad. Para el autor la violencia es éticamente neutral. Sostiene que la violencia puede ser empleada para hacer el bien o para hacer el mal y, por ende, no todo recurso a la violencia es a priori condenable. La violencia mantiene su negatividad dependiendo de los fines

para los cuales se le emplea. Este hecho deja al descubierto la relación con el segundo elemento. Para el autor, el uso de la violencia para obtener un fin estará determinado por la racionalidad del acto, es decir, en qué medida un acto violento en un contexto determinado puede ser racionalmente aceptado; esto es, existen situaciones dramáticas en las que la conducta racional es precisamente la conducta violenta. Para ello, ejemplifica con una escena en donde dos personas agreden físicamente a un niño de cinco años y el padre con una pistola en la mano puede salvar a su hijo matando a los maleantes. En un caso como este, la conducta violenta será racional y recomendable. El autor también toca la educación como violencia “de baja intensidad” en cuanto es el proceso mediante el cual se introduce a los seres humanos al mundo de la racionalidad. Durante los primeros años de vida, los niños reciben un trato violento para ser incluidos en la sociedad.

Para el autor es necesario entender que existe una gama de modalidades de violencia, así como un mecanismo institucionalizado, al que continuamente se recurre y al que nadie objeta; por ejemplo, el pago de impuestos, embargo de propiedades por adeudos de bancos, los arreglos judiciales a los que llegan los padres que se divorcian, los reglamentos escolares. Esto muestra al proceso legal como acto de violencia institucionalizada y legítima.

Por otro lado, el autor considera que la violencia es un mecanismo para la resolución de dificultades, por ello considera que la violencia es una función humana. De esta manera el autor justifica la utilidad de la violencia, es decir, la función utilitaria de la violencia es solucionar un problema. Para este autor no todos los conflictos pueden ser resueltos de una manera pacífica por lo tanto la violencia no dejará de existir nunca. Sin embargo, los daños colaterales para el vencido y el vencedor son inevitables.

El autor aborda el tema de la violencia ilegal justificable como aquella que no está legalizada, pero que se sostiene por la búsqueda de la dignidad de un grupo o comunidad, por ejemplo, la comunidad de negros en Estados Unidos o comunidades indígenas, que han logrado transformar la sociedad de la que eran excluidas, en parte, por medio de la violencia física. Sin embargo, se debería realizar un análisis más profundo para verificar, si son racionales, ya

que en tal caso servirían para resolver un conflicto o si al final no lo resuelven estaríamos hablando de acciones violentas irracionales.

Podemos resumir el texto de Tomasini en las siguientes conclusiones: a) la violencia es neutral hasta que el ser humano se sirve de ella para los fines que requiera; b) la violencia es intrínseca al ser humano porque sirve como recurso para solucionar problemas y; c) la violencia puede ser justificada y racional si consigue su objetivo.

Por su parte, Devalle (2000) plantea que en el ámbito internacional, la violencia ha sido usada por estados que desean afirmar su hegemonía sobre conjuntos de sociedades vistas como potencialmente “dependientes”. Para la autora los ejercicios de poder por medio de la violencia, la coerción o las opresiones, han tenido como motor intereses económicos y políticos que generalmente son fáciles de descubrir. Estos intereses aparecen ligados a la intención de imponer parámetros culturales y morales que respaldan proyectos de estructuras sociales desiguales.

Para Devalle, las poblaciones que son objeto de la violencia se “deshumanizan”, la violencia se presenta como abstracción, y sus agentes directos como anónimos. En las sociedades actuales se distinguen dos tipos de violencia social: la primera ejercida por el aparato estatal local y organismos internacionales (FMI, BM, Consejo de Seguridad de la ONU), y la segunda, ejercida de manera no organizada pero que responde a la desesperación social (por ejemplo: robos de comuna en supermercados y tiendas). Esta situación surge de la explotación económica y dominación política que han traído como consecuencia el deterioro drástico de las condiciones de vida de la clase trabajadora, del autoritarismo y desprecio por la democracia (Vieux y Petras, 1996 citado en Devalle, 2000).

Los fenómenos políticos de oposición que suceden en confrontación abierta, son acontecimientos basados en procesos sociales que alimentan la disensión diariamente, y el desarrollo de formas de resistencia para enfrentar los intentos de los poderosos de imponer una dominación y una subordinación total sobre el cuerpo social.

El trabajo que presenta la autora desarrolla los conceptos de cultura de la opresión y cultura de la resistencia. En su exposición, la cultura se concibe como un modo de vida moldeado por fuerzas económicas y sociales, que abarcan un orden social total, el cual involucra un conjunto de prácticas significativas (lenguajes, cosmovisión) que apoyan un orden social y un modo de sentir.

El trabajo de Devalle busca analizar los procesos de dominación, subordinación y reproducción de la hegemonía. En situación de dominación, la violencia marca el orden existente y se convierte en un sistema significativo. El principal factor que permea muchas de estas situaciones de dominación es la voluntad colectiva de los sectores subordinados por vivir, por ser, no sólo por sobrevivir, tanto en términos físicos como también en términos sociales e históricos. Ésta es la manifestación más significativa y básica de una cultura de la resistencia.

La cultura de la opresión puede dar lugar a la realidad del terror. En las prácticas del terror la víctima es un objeto, un ente sin rostro. Por lo tanto, la violencia es el valor necesario, de las clases dominantes, para mantener el orden existente.

Por su parte, los grupos y pueblos subordinados impregnan sus actividades, políticas, económicas y culturales de significado político dándole vida a una cultura de la resistencia con miras a alcanzar la cultura de la paz.

La revisión del concepto de la violencia en la antropología social con estos dos autores deja en claro, por una parte, que en algunas prácticas sociales la violencia puede considerarse como algo racional y justificable, y por otra, que la cultura de la violencia y la de la resistencia son los elementos que posibilitan la coexistencia de la clase dominante y dominada.

Así, de los estudios acerca de la violencia vistos en las diferentes áreas disciplinares podemos resumir que la violencia en la filosofía es tomada en cuenta como efecto del ejercicio del poder. Las dos formas de ejercer el poder son: 1.- eliminar el derecho a determinar qué hacemos con nuestro cuerpo y

qué se hace con él y 2.- el derecho a tomar decisiones y afrontar las consecuencias de nuestros propios actos.

El poder tiene su raíz en la búsqueda de satisfacción de los deseos. La dominación es la ejecución del poder como capacidad de control del otro, negándole la capacidad de adopción de decisiones. Por lo tanto, en la filosofía, la dominación, el poder y la consecuente violencia están presentes en un campo muy amplio de actividades humanas.

Por otro lado, en la psicología la violencia es estudiada como maltrato psicológico o emocional y se refiere a las acciones comportamentales de una persona en relación con otra. Dichos actos tienen consecuencias que se manifiestan en el comportamiento de la persona que sufre maltrato. Las principales acciones estudiadas con respecto a la violencia psicológica son: rechazar, aislar, aterrorizar, ignorar y corromper. Las consecuencias en los niños sometidos a maltrato psicológico o emocional pueden manifestarse en los niveles de pensamiento, emoción, habilidades sociales, aprendizaje y salud física.

A su vez, la antropología busca estudiar la violencia desde sus distintas manifestaciones y contextos. Al respecto dicha disciplina busca explicar la violencia colectiva y organizada, concebida como un fenómeno histórico y social, por lo tanto presupone un mecanismo y un expediente institucionalizado. Desde esta perspectiva la violencia contiene una gama extensa de modalidades. Por lo que los actos violentos deben ser estudiados en contextos determinados para entenderse. Así, la violencia social como actividad ejercida por un grupo social sobre otro, se entiende desde una mirada de explotación económica y dominio político del Estado. Este fenómeno involucra un conjunto de prácticas colectivas que por una parte apoyan un orden social determinado y por otra, forman un mecanismo de respuesta dando vida a dos frentes: la cultura de la opresión y la cultura de la resistencia.

De esta forma, el estudio de la violencia en las tres áreas que ilustramos en este apartado, nos ofrecieron un panorama general de la problemática para definir el término violencia. Dicha panorámica nos ofrecen características

generales que nos permitirán delimitar los comportamientos violentos útiles para nuestro estudio en el ámbito educativo:

1. La violencia se ejerce en relaciones desiguales de poder.
2. Existen consecuencias negativas (en el ámbito psicológico, emocional o físico) en las personas receptoras de la violencia, a corto y largo plazo.
3. La violencia se ejerce para alcanzar un objetivo (puede ser positivo o negativo)
4. Se puede ejercer abiertamente a través de una acción física de fuerza o de manera encubierta mediante agresiones sutiles fundamentalmente a nivel psicológico.
5. La violencia es una herramienta institucionalizada para preservar la hegemonía del sistema dominante.
6. La violencia se da en un contexto específico.

A partir de la anterior discusión, está claro que las escuelas son espacios donde se presentan relaciones desiguales de poder y por lo tanto, propicias para la expresión de relaciones violentas. Éste tipo de conductas, puede interferir en el desarrollo y rendimiento de los estudiantes. Con lo anterior, destacamos el uso del poder institucional y su influencia en la psique individual.

El acto violento inicia y se mantiene con la violencia verbal de forma muy sutil; es decir, la violencia verbal indirecta. Las negaciones, la imposición de perspectivas y deseos propios sobre los de la otra persona, se manifiestan en frases que se deben identificar para evitarlas y en consecuencia generar un clima de convivencia.

Capítulo II

La violencia en la educación y su marco legal

El siguiente capítulo es una revisión de algunos estudios y documentos oficiales que tratan la violencia en la educación, la cual nos permitirá comprender mejor la importancia de estudiar la violencia verbal indirecta ya que ésta ha sido poco estudiada y, comprender que tan conscientes son nuestras autoridades educativas respecto a este problema.

Al principio del capítulo se hace la revisión de algunos estudios realizados sobre violencia escolar en nuestro país en la década del 2000 al 2010, periodo en el que este tipo de estudios entorno a la violencia escolar cobró importancia. Más adelante se hace una revisión de los textos oficiales de la Secretaría de Educación Pública con el fin de armar el discurso que se hace en dichos textos sobre el tema de la violencia escolar. Para este punto se revisó el Artículo Tercero, la Ley General de Educación, Manual de Seguridad Escolar, Ley General de Educación del Estado de Puebla, Documento Base del Bachillerato General, Manual de Convivencia en Educación Básica y Manual de Seguridad Escolar.

Consideramos que la revisión de dichos documentos nos permite reconstruir la percepción de la autoridad sobre el tema de violencia, dentro de las instituciones educativas. Así mismo el discurso oficial marca las acciones a seguir por los docentes y directivos en caso de violencia, y establece los parámetros para su identificación.

2.1 Antecedentes

En el contexto internacional los estudios sobre la violencia escolar iniciaron a finales de los 70, Suecia, Inglaterra, España, Francia, Japón, Italia, Alemania, Canadá y Estados Unidos, (Elliot et al.,1998 citado en Gómez y Zurita 2011). Por su parte, en América latina se inician algunas investigaciones en Brasil y Argentina (Abramovay y Gracias Rua, 2000 citado en Gómez y Zurita 2011), y a mediados de los 90 aparecen textos e investigaciones en Colombia, Uruguay, Chile y México.

En México, la investigación sobre el tema de la violencia en las escuelas inicia a principios de 1990. Los primeros estudios tenían como tema principal la

disciplina, los recursos del poder y la disposiciones de docentes y alumnos ante los valores, entre otros (Piña, Furlan y Sañudo, 2003 citado en Gómez y Zurita 2011); fue Hasta mediados de ésta década cuándo apareció el primer trabajo que tomaba como objeto de investigación la violencia escolar en específico: una investigación de corte etnográfico realizada en una primaria pública de la Ciudad de México, que se complementaba con varios testimonios recuperados a lo largo de la república mexicana. Mostraba la constante violencia que ejercía una profesora hacia sus alumnos de manera cotidiana. Por vez primera, se describía con detalle cómo la escuela, su estructura y funcionamiento, resguardada por el docente en el marco del discurso institucional, y por los alumnos, apoyados en un código propio, promovían en su conjunto, relaciones discriminatorias y, por consiguiente, productoras y generadoras de violencia.

En el 2003¹, el Instituto Federal Electoral (IFE) presentó los resultados de una consulta juvenil sobre maltrato escolar infantil. En el 2005, aparecen dos números temáticos de la Revista mexicana de Investigación Educativa del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, en donde se logró reunir varios trabajos que abordaban temáticas vinculadas tanto con la disciplina como con la violencia escolar (Furlán, 2005 citado en Gómez Y Zurita, 2011). Entre ellos predominan los estudios de corte cuantitativo, encuestas y sondeos de opinión.

2.2 Estudios sobre violencia escolar de 2000 a 2010

Los estudios realizados a principios en la primera década de este siglo centraron su atención en el análisis de las variables que consideraban determinantes en los comportamientos violentos como el sexo, la edad y el contexto social, cultural y familiar. Otros estudios analizaron los fenómenos del miedo, la intimidación, el maltrato entre alumnos y la violencia física (Spitzer, 2005; Saucedo, 2005; Ortega S., Ramírez y Castelán, 2005; Tello, 2005; Prieto,

¹ 32% de los menores de 15 años consultados afirmaron ser víctimas de maltrato en la escuela; más de 15% aseguró ser insultado y 13% dijo ser golpeado por sus compañeros. Ver: http://acosoescolar.sep.gob.mx/es/acosoescolar/Datos_y_Cifras

Carrillo y Jiménez, J., 2005; Pla y Salazar, 2005; Gómez, 2007; Prieto 2008 y Sánchez, 2009 citados en Gómez y Zurita, 2011).

Instituciones como el INEE generaron estudio comparativos de 20 escuelas secundarias con el tema: relación de la violencia con el consumo de sustancias y la disciplina² (Muñoz, 2008 citado en Gómez y Zurita, 2011). Después, se agregaron temáticas de importancia como el género y su relación con la violencia (Pereda, 2005; Montaña, 2006; Vidales, 2007; Ayala, 2008; Castro y Vázquez, 2008; Herrera y Treviño 2007; Hernández et al. 2008; Furlán y Saucedo, 2008 y Pereda 2011 citados por Gómez y Zurita 2011). Sin embargo, uno de los temas más referidos ha sido el Bullying (Avilés-Martínez y Monjas, 2005; Vazquez R. y Gaxiola, 2005; prieto, 2004; Palma, 2006; Rivero, 2009; Chagas, 2007; castillo y Pacheco, 2007; Velázquez LM, 2007; Coboy Tello, 2008; Valadez, 2008; Velazquez y Escobedo, 2008; Zataráin, 2008 y SEP), y dentro de este, muy recientemente, se han realizado los primeros trabajos sobre Ciberbullying (Velázquez 2011, citados en Gómez y Zurita, 2011).

En el 2009, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) llevó a cabo un estudio en 23 países y México fue ubicado en primer lugar en relación con el tema de la violencia escolar. Después del 2009 encontramos estudios más específicos sobre maestros, alumnos y directivos, así como de niveles educativos: educación básica, media superior y superior (SEDF, 2009; Sánchez J., 2010; García, 2009; Pech, 2010; Velázquez, 2009; Araujo, 2010; Rivero, Barona y Saenger, 2011, citados en Gómez y Zurita 2011). Otros trabajos, relacionan las adicciones con actos violentos de los jóvenes (Bazán, reyes y Campo 2005 y Urquieta, Hernandez-Ávila y Hernández 2006, citados en Gómez y Zurita, 2011).

Por su parte, Gómez y Zurita (2011) hacen referencia a la difusión de la violencia en distintos medios, para que la mirada se enfoque en un tema predominante: el bullying. Aunque, como bien señalan los propios autores, el bullying sólo se refiere a una parte de la compleja trama de relaciones violentas

² Consultar pág. <http://www.inee.edu.mx/index.php/76-publicaciones/recursos-y-procesos-escolares-capitulos/578-disciplina-violencia-y-consumo-de-sustancias-nocivas-a-la-salud-en-escuelas-primarias-y-secundarias>

que se dan en la institución escolar, quedando al margen la violencia espontánea entre alumnos, de maestro hacia los alumnos, y de los alumnos hacia los maestros (Gómez, 2003, citado en Gómez y Zurita 2011). Y nosotros agregaríamos la violencia verbal sutil.

Estos autores identifican rasgos importantes de investigación sobre la violencia escolar realizada en México, en el periodo del 2000-2010:

- La investigación se ha centrado en ciertos temas (bullying, acoso), en ciertos niveles (básica), modalidades (general y técnica), ámbitos geográficos (urbanas vs, rurales) y regímenes de las escuelas (público).
- La investigación, realizada durante este periodo, muestra un escaso o un débil uso de enfoques multidisciplinarios de la violencia en las escuelas, sin recurrir a la inter y transdisciplinariedad.
- La investigación mexicana expresa pocas aportaciones originales en las dimensiones conceptuales, teóricas, metodológicas y técnicas en torno al estudio de la violencia escolar.
- Existe una escasa comunicación y vinculación institucional entre actores, abocados unos a la intervención y otros a la investigación.
- Existen pocas investigaciones que a través de un enfoque de educación comparada, ya sea a nivel local, nacional, regional e internacional, aporten datos para comprender el fenómeno desde diferentes contextos.
- Una parte importante de la investigación académica así como de aquellos estudios y reportes elaborados por diversas instancias gubernamentales, han buscado construir datos basándose en varias técnicas cuantitativas para proporcionar mayor información del estado que guarda la violencia en las escuelas en México. Sin embargo, la mayoría de los datos no reúne las características suficientes para conocer dicho estado en todas las instituciones educativas, ni para hacer comparaciones sistemáticas, objetivas entre diferentes escuelas considerando niveles educativos, tipos de sostenimiento, modalidades del servicio educativo, entidades y regiones, o bien, para hacer esas comparaciones en un horizonte temporal más amplio.

A su vez, Gómez y Zurita (2011) explican cómo los diferentes trabajos realizados en la escuela dan cuenta de la violencia escolar, presente en las tradiciones, costumbres, rituales, interacciones y decisiones que adoptan en ocasiones, maestros, alumnos y autoridades educativas, dando a conocer que el fenómeno de la violencia ha estado presente en la vida escolar de nuestro país y es parte central de la cultura que se promueve y se reproduce en nuestras escuelas. Esto corresponde a la quinta característica del apartado anterior en donde se establece que la violencia es una herramienta institucionalizada, en este caso, preservada y conservada por las autoridades escolares.

Gómez hizo un estudio en el 2005 en donde demostró que los padres de familia minimizaban el clima y la violencia que sus hijos vivían o presenciaban, al señalar que en su época los castigos y las reprimendas por parte de sus maestros eran mucho más terribles, por lo que no había que quejarse.

En las instituciones educativas, la violencia asume rasgos singulares: se presenta desde los primeros años de escolaridad y tiene un papel esencial en la construcción de la masculinidad y la feminidad de los alumnos (Mingo, 2010 citado en Gómez y Zurita 2011); de igual forma se construye y reconstruye una serie de rituales y acciones de distinta índole, donde la flagelación, el dolor y el castigo físico intencional entre compañeros puede llegar a ser el común denominador en su vida escolar cotidiana (Gómez y Preciado 2007, citado en Gómez y zurita 2011). Otro factor que causa miedo son las vejaciones, novatadas y otras amenazas que determinados niños o grupos de niños cometen a otros.

Más recientes son los estudios sobre el entorno social (familia, amigos, lugar dónde se vive) que afectan las condiciones de convivencia y aprendizaje en el ámbito escolar (Ghiso A. 2012, Rodríguez, J. 2014, García-Sánchez B. 2011, Gómez, H. 2013; Jacinto, M. & Aguirre, 2014; Martínez Ferrer, B. et al. 2012, Varela G. et al. 2013). Estos estudios ponen de manifiesto como se refleja la violencia social en lo interno de las escuelas afectando directamente en los aprendizajes. Escasos estudios abordan la perspectiva de los alumnos (Alvarez G. 2014; García-Villanueva, J et al. 2012) y de los docentes (Ortiz-

Molina B. 2011) así como los espacios de ocurrencia (Prodócimo, E. et al, 2014) en dónde se resalta el predominio de la violencia en las clases seguida por el recreo. Y más actual es el estudio del clima escolar (Flores-Gonzales L. 2011).

La revisión anterior muestra que los temas más investigados sobre la violencia escolar son: a) clima escolar, b) influencia de la violencia social y familiar en la escuela, c) la relación de la percepción de los agentes involucrados (alumno y autoridades educativas) para el trato de actos violentos en el aula, d) la violencia en la construcción de la masculinidad y feminidad de los alumnos y e) el castigo intencional entre compañeros, la violencia verbal indirecta, Podemos observar que la investigación de la violencia en la escuela tiene un amplio camino por recorrer, sobre todo en el tema de la violencia verbal indirecta, ya que debido a su manifestación sutil a nivel de interacción en el aula no ha sido estudiada

La complejidad del fenómeno de la violencia en el ámbito educativo involucra factores y condiciones diversas. Sin embargo, la investigación de la violencia se ha abocado a la aplicación de instrumentos para cuantificar y tipificar las conductas violentas que se presentan con mayor frecuencia en las escuelas por parte de estudiantes y profesores y recientemente se han empezado a integrar métodos cualitativos para recabar información relevante en el estudio y comprensión del fenómeno de la violencia en las instituciones educativas.

Un ejemplo de ello es el estudio realizado sobre violencia en la educación de Orozco Ramírez (2007), el cual revela que en las escuelas se genera una violencia en tres ámbitos: de alumnos hacia otro alumno/a, de alumno/a hacia profesor/a y de profesor/a hacia alumno/a. Dicho estudio da cuenta de la violencia en las diferente interrelaciones que se dan en las escuelas: violencia del profesorado hacia el alumnado, violencia física indirecta y verbal del alumnado hacia el alumnado, violencia física directa entre el alumnado, violencia verbal del alumnado hacia el profesorado. En dicho estudio el tipo de violencia que se buscaba resaltar era:

1. El tipo de violencia que el profesorado comete contra el alumnado: violencia psicológica (no escuchar, ridiculizar en clase, no tratar por igual, tener preferencias, castigar injustamente, bajar la nota como represalia o intimidar); violencia verbal (insultar a los alumnos).
2. Actos violentos que comete el alumnado contra el alumnado: agresiones físicas directas e indirectas.
3. Actos violentos que el alumnado comete contra el profesor: violencia psicológica, verbal y física.
4. La violencia ejercida por el alumnado hacia el alumnado o el profesor relacionados con la violencia verbal: Insultar y poner sobrenombres.
5. En este estudio se agregó como elemento especial, el robo como una conducta violenta concreta.

Como vemos este estudio proporciona una mirada amplia sobre las conductas violentas estudiadas en el ámbito escolar. Sin embargo, por el método que sigue, cuantitativo, no toma en cuenta la descripción contextual de la situación, tampoco nos refiere la percepción de los involucrados (agresor y agredido) ni involucra la figura de director, como si este fuera ajeno de las relaciones interpersonales que se dan en la institución educativa. Por otro lado, no se detiene a conceptualizar o distinguir qué y por qué motivo entenderá un acto como violento, por ejemplo, bajar una nota como represalia, ni establece criterios para cuando un castigo es justo. Este tipo de estudios expresa un panorama general de aquellas conductas, de los actores de la educación institucionalizada, clasificadas como violentas. Pero deja de lado el hecho de que este tipo de educación tiene lineamientos de operatividad que rigen las interacciones docente–alumno y alumno-alumno. Su conocimiento y ejercicio son indispensables para ejercer la actividad docente y propiciar un ambiente idóneo que favorezca el aprendizaje. De aquí la importancia de revisar los documentos oficiales y reconstruir la concepción legal que se promueve en la educación institucionalizada y la cual se convierte en el contexto de actuación de los actores educativos y en parámetros de comparación para poder

comprender la visión que los docentes tienen sobre la problemática de la violencia escolar.

2.3 El término violencia en los documentos textos oficiales

Considerando que nuestro estudio se realizó en una institución pública y ésta se supedita a la legalidad que establece el estado, por instancia de la Secretaría de Educación Pública, es de vital importancia revisar los lineamientos establecidos para identificar, monitorear y dar seguimiento a conductas violentas dentro del aula. Esta revisión nos permitirá crear un panorama general de las conductas esperadas de los agentes involucrados en la enseñanza. La violencia ha sido identificada dentro del ámbito educativo y existe una normatividad para su reconocimiento y sanción, que contextualiza las relaciones docente-alumno en las instituciones.

Los textos a revisar son el Artículo tercero constitucional, la Ley General de Educación, la Ley de Seguridad Integral Escolar para el estado libre y soberano de Puebla, la Ley de Educación del estado de Puebla, el Documento Base del bachillerato General, el Manual para la convivencia escolar y el Manual de Seguridad Escolar.

2.3.1 El Artículo Tercero Constitucional

El artículo tercero de la Constitución Mexicana garantiza el derecho a la educación. En él se establecen las características, objetivos, condiciones y mecanismos para su implementación.

En el artículo tercero de la Constitución mexicana de los Estados Unidos Mexicanos, se garantiza el derecho a la educación, su gratuidad y laicidad, así como su obligatoriedad. No cabe duda de la importancia que el artículo tercero representa para la conformación del pueblo mexicano. La educación como

elemento fundamental para la conformación de una sociedad más justa, es indispensable. Desde su redacción en 1917 hasta la última reforma hecha en el 2016, ha constituido la base en la formación de los y las mexicanas.

En el artículo tercero se garantiza la educación de los y las mexicanas, su gratuidad y laicidad, así como su obligatoriedad. El estado deberá garantizar la calidad de la educación, siendo esta educación orientada al desarrollo científico. En el segundo párrafo del artículo en la fracción II se establece que:

“La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente, todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia.”

Párrafo reformado DOF 10-06-2011

Y en su inciso C menciona que la Educación:

“Contribuirá a la mejor convivencia humana, a fin de fortalecer el aprecio y respeto por la diversidad cultural, la dignidad de la persona, la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos”

Inciso reformado DOF 09-02-2012, 26-02-2013

Con lo anterior, se puede interpretar que seres humanos hace referencia a los alumnos; lo que nos lleva a una estructura compleja de conceptualización de los educandos. Si le sumamos además la idea de “mejor convivencia humana”, respeto por la diversidad cultural, la dignidad de la persona e igualdad de derechos humanos. Por otro lado al leer el artículo notamos que aunque propone estos valores, no define ni especifica los mecanismos³ para verificar y evaluar la convivencia, ni las conductas humanas que dignifiquen al sujeto.

³ Nótese que en el párrafo IX referente a los servicios educativos de calidad, si se mencionan los mecanismos y la creación del Sistema Nacional de Evaluación Educativa para evaluar la calidad, el desempeño y los resultados del sistema educativo nacional. “La ley establecerá los mecanismos y acciones necesarios que permitan al Instituto y a las autoridades educativas federal y locales una eficaz colaboración y coordinación para el mejor cumplimiento de sus respectivas funciones. (Fracción adicionada DOF 26-02-2013)

2.3.2 Ley general de la educación⁴ (DOF, 1993)

La ley general de educación establece los lineamientos educativos que deberán cumplirse. En ella, se establecen las características generales de la educación que el estado debe impartir. En el art 7, se hace mención a la cultura de la paz y la no violencia en el apartado VI:

“Promover el valor de la justicia, de la observancia de la Ley y de la igualdad de los individuos ante ésta, propiciar la cultura de la legalidad, de la paz y la no violencia en cualquier tipo de sus manifestaciones, así como el conocimiento de los Derechos Humanos y el respeto a los mismos”(LGE, art.7 frag.VI)

En lo anterior se pueden contemplar fines sociales como la solidaridad social, el cooperativismo, el desarrollo integral del individuo, así como practicar la democracia y promover el valor de la justicia, la paz y la no violencia.

Por otra parte en el artículo 8 se especifica que la educación deberá luchar contra la discriminación y la violencia:

“El criterio que orientará a la educación que el Estado y sus organismos descentralizados impartan –así como toda la educación preescolar, la primaria, la secundaria, media superior, la normal y demás para la formación de maestros de educación básica que los particulares impartan- se basará en los resultados del progreso científico; luchará contra la ignorancia y sus causas y efectos, las servidumbres, los fanatismos, los prejuicios, la formación de estereotipos, la discriminación y la violencia especialmente contra la que se ejerce contra las mujeres y niños, debiendo implementar políticas públicas de Estado orientadas a la transversalidad de criterios en los tres órdenes de gobierno”(LGE,art.8)

En este artículo, se entiende que la violencia es causada por la ignorancia. De esta manera, la ley prevé que atacando la ignorancia se logrará atacar a la violencia. Entonces, la violencia se toma como ejercicio de gente ignorante. La escuela, en este sentido, tiene como finalidad precisamente erradicar la violencia a través de la educación, y con ello puede entenderse que también la violencia fuera de la escuela.

⁴ Publicada el 13 de julio de 1993, vigente hasta nuestros días con su última reforma publicada en el DOF 19-01-2018

Así, La educación impartida por el Estado, no se limitará a la adquisición de conocimiento, sino que la educación tiene como finalidad la construcción del ciudadano, un ser humano capaz de tomar decisiones sociales, que se involucra para la solución de problemas en su comunidad, crítico y reflexivo de su entorno, que valore la vida y respete a los demás, que conviva en paz y en pleno ejercicio de sus derechos, por ello, la ley incorpora términos como la solidaridad, la cooperación, la convivencia pacífica y sana, y por otro lado hace referencia a la no discriminación y la no violencia.

Por otro lado, esta ley en su art. 30, párrafo 3 integra la creación de mecanismos de monitoreo y evaluación para la prevención y eliminación de formas discriminatorias y de violencia por parte de las instituciones educativas, el artículo dice:

“las instituciones a que se refiere este artículo (instituciones educativas establecidas por el Estado) están obligadas a generar indicadores sobre su avance en la aplicación de métodos para prevenir y eliminar cualquier forma de discriminación y de violencia, con la finalidad de que sean sujetas a evaluación sobre la materia.”(LGE, art.30, pf.3)

Cabe destacar que con esta ley se evidencia plenamente el problema de discriminación y violencia de las escuelas, pues no se proponen instrumentos de diagnóstico que evalúen si en la escuela existe la violencia o no, sino que prevé que toda escuela del Estado está obligada a presentar evidencias sobre la aplicación de métodos para prevenir y eliminar la discriminación y la violencia. Para cumplir tales fines se apoyan del artículo 33 fracción XV del capítulo III que versa sobre la equidad de la Educación que dice las instituciones educativas:

“Apoyarán y desarrollarán programas, cursos y actividades que fortalezcan la enseñanza de los padres de familia respecto al valor de la igualdad y solidaridad entre las hijas e hijos, la prevención de <<la violencia>> escolar desde el hogar y el respeto a sus maestros.” (LGE, art. 33 fracc. XV del capítulo III)

Y en el artículo 32, que trata sobre las medidas pertinentes a tomar para ejercer el derecho a la educación basada en equidad e igualdad, se menciona que

“Las autoridades educativas tomarán medidas tendientes a establecer condiciones que permitan el ejercicio pleno del derecho a la educación de calidad de cada individuo, una mayor equidad educativa, así como el logro de la efectiva igualdad en oportunidades de acceso y permanencia en los servicios educativos.” (LGE, art 32)

De esta manera, se puede notar que la responsabilidad de considerar, tratar y prevenir la violencia a través de la Ley General de Educación, recae en las autoridades educativas, lo que representa un mecanismo subjetivo a cada institución educativa.

2.3.3 Manual de Seguridad Escolar (SEP, 2011)

Este manual aparecido en 2011 pertenece el programa Escuelas seguras, Alianza para la Calidad de la Educación⁵. En éste se establecen actividades a seguir para evitar la violencia y determina que es un tema que se debe tratar en consejos técnicos y que

“Las autoridades educativas tomarán medidas tendientes a establecer condiciones que permitan el ejercicio pleno del derecho a la educación de calidad de cada individuo, una mayor equidad educativa, así como el logro de la efectiva igualdad en oportunidades de acceso y permanencia en los servicios educativos.” (LGE, art 32)

Así como los alcances que tiene la escuela y su responsabilidad compartida con otras autoridades. El manual menciona que En caso de rumores de violencia. La acción a seguir es el “Desaliento de las prácticas que generen violencia entre pares” (SEP, 2011:7), quedando el Consejo Técnico escolar como el espacio donde se desarrolle la estrategia a seguir, bajo la idea de que

“La escuela debe ser el espacio más seguro para la infancia, después del hogar ... con el propósito de garantizar la integridad física y emocional de los miembros de la comunidad escolar; de fortalecer las acciones para la protección de las instalaciones, y de incrementar la percepción de seguridad entre la población, en este manual se ofrecen pautas para manejar las situaciones de emergencia generadas por la <<violencia>> que pudieran presentarse en las escuelas.” (SEP, 2011:7)

⁵ El manual para 2014 pasó a ser reeditado en Puebla por la SEP, y puesto como referencia obligatoria para las instituciones educativas.

De esta manera, el manual deja un sesgo al dejar en manos de las autoridades educativas la regulación de la violencia y por tanto, lo que se considera violencia pasa a ser un aspecto subjetivo. Por otro lado, en la versión de 2014 del Manual del estado de Puebla, violencia, en general, se entiende como Bullying (SEP, 2014:43), y puede ser física o verbal (SEP, 2014:44); y hace referencia a una “conducta gravemente perjudicial para la convivencia del centro educativo” (SEP, 2014:51). En este sentido, al ser detectada la violencia por el directivo y el Consejo Técnico se designará y aplicará un “procedimiento correctivo” (SEP, 2014:52), mismo que será determinado por las autoridades del centro educativo y cuyo procedimiento será a pesar de la negativa de la familia del agresor, quien será canalizado a otros servicios o instituciones “de orientación, servicios sociales, intervención psicológica” (SEP 2014:54). Y en casos extremos (según la percepción de las autoridades educativas) la notificación a la Fiscalía para menores, “a través de las autoridades Inmediatas Superiores” (SEP, 2014:56).

El procedimiento para combatir la violencia consta de avisos y una serie de pasos, sin embargo en ningún momento se explicita lo que se puede tomar como violencia, además de estar, el manual enfocado a la aplicación hacia el alumnado, dejando un sesgo en la figura docente y directiva.

2.3.4 Ley de Seguridad Integral Escolar para el Estado Libre y Soberano de Puebla

En esta ley, expedida el en 2011, el tema de violencia es abordado explícitamente en los siguientes apartados:

- a) Capítulo 1, artículo 1, fracción IV: en el que se dice que hay que *prevenir la <<violencia>>, el hostigamiento y el acoso escolar en las instituciones educativas del Estado, así como otorgar apoyo asistencial a las víctimas (reformada en 2012). Lo que equivale a los objetivos de la ley de seguridad integral escolar.*

b) Capítulo IV, artículo 13, fracción VI: por el cual se debe de hacer *del conocimiento ante las autoridades competentes, por medio de su representante, los hechos de <<violencia>> física y/o verbal, o cualquier tipo de abuso, ya sea emocional, físico, o sexual, del que sea víctima algún miembro de la comunidad escolar.* Y en su artículo 14, trata acerca de las acciones que debe realizar el directivo del plantel escolar, en el artículo III se establece su obligación de establecer programas permanentes de formación e información, que aborden varios temas entre ellos el inciso d. lo que da fundamento a los programas escolares de combatir el bullying y la violencia de género.

c) En el Título tercero, capítulo I artículo 32 (reformado en 2012) se hace explícito que *en el sistema Educativo del Estado está prohibida la <<violencia>>, el hostigamiento y el acoso escolar, en cualquiera de sus modalidades.* Y en su capítulo II artículo 34 nos señala que *la Secretaría diseñará los lineamientos necesarios para prevenir la <<violencia>>, el hostigamiento y el acoso escolar, los cuales serán de observancia general en todas las instituciones del Sistema Educativo del Estado.* Lo que da la facultad a las autoridades educativas a detectar y aplicar las medidas que se juzguen correspondientes o necesarias para combatir la violencia.

Así mismo, el capítulo II trata sobre el manual de Convivencia Escolar, que norma las acciones las instituciones educativas deben realizar para garantizar espacios libres de violencia. Y en el artículo 35, fracciones I y II se define a la *violencia, la intimidación, el hostigamiento y acoso escolar; y se enuncia su prohibición.* Además que se establecen los lineamientos para establecer leyes o reglamentos para ser aplicados en todos los grados escolares, y el seguimiento de estas, así como de las acciones para prevenir la violencia y su difusión de material en el artículo 36 se mencionan.

Sin embargo, la Ley no especifica claramente lo que se debe de entender como violencia, en su artículo 35⁶, menciona que los lineamientos para prevenir la violencia deberá incluir “La definición de violencia, intimidación, hostigamiento y acoso escolar” (p.21), sin embargo no se define en la ley lo que es violencia.

2.3.5 Ley de Educación del Estado de Puebla

Expedida en 31 de marzo de 2000, el tema de la violencia es abordado como una conducta, sin embargo no se da una definición de la misma así, la educación que proporciona el Estado debe *“crear, sin menoscabo de la libertad y el respeto absoluto a la dignidad humana, conciencia sobre la preservación de la salud, la sexualidad en cada etapa de la vida, la integración y planeación familiar, la paternidad responsable, los perjuicios que causan las sustancias tóxicas, así como el rechazo a las adicciones y conductas delictivas o <<violentas>>”* (LEEP, Cap 1, art. 8, Fracc. XIII).

La Ley sólo se enfoca a la creación de ambientes no violentos y pide a los centros educativos referirse al artículo tercero para brindar la educación que requiere el Estado.

2.3.6 Documento Base del Bachillerato General

El Documento Base de la RIEMS publicado en 2011, menciona en su anexo 2 la incorporación del enfoque de género en el Bachillerato General, de tal forma que se sugiere:

“Normar académicamente los programas y servicios ofrecidos por la Dirección General de Bachillerato, al alumnado de bachillerato con base en la promoción de igualdad de oportunidades y la prevención de la <<violencia>> de género.” (DB, 2011:73)

Además de que,

“la Educación Media Superior, y sobre todo la actividad docente que en los diferentes subsistemas se desarrolla se reconoce como elemento

⁶ Artículo añadido el 12/12/2012

fundamental para facilitar la construcción de un ambiente libre de sexismo, <<violencia>> y discriminación, que permita la mejora gradual de los ambientes de aprendizaje y genere las condiciones mínimas necesarias para erradicar las diferentes formas de discriminación entre géneros en el Sistema Nacional de Bachillerato.” (DB, 2011:86)

Pues lo que se busca,

“es construir una serie de estrategias didácticas y prácticas de transposición didáctica, que posibiliten procesos educativos a favor de la equidad entre hombre y mujeres, tendientes a eliminar todas las formas de <<violencia>> de género en nuestra sociedad, en un contexto continuo de desarrollo y mejora de la calidad educativa, y no sólo para las mujeres” (DB, 2011:88)

Así, la palabra violencia en el Documento Base no es definida, en su lugar se usa junto a palabras que de alguna manera crean una significación por su relación u oposición a otras como solidaridad, tolerancia y respeto, que son valores que se contraponen a cualquier acto agresivo o violento, de acoso o coacción.

2.3.7 Manual para la Convivencia en Educación Básica

El manual es una guía de acciones a seguir para manejar casos de violencia, así como prevenirla y crear ambientes de trabajo saludables. En la introducción nos menciona que el verdadero reto de la seguridad es la “prevención”, lo que es de fundamento al manual bajo la ley de Seguridad Integral Escolar para el Estado Libre y Soberano de Pueblo. Este manual se compone de una serie de normas que regulan las *“las acciones que las instituciones educativas deberán realizar para garantizar espacios libres de <<violencia>>.” (SEP, 2014:7)*. El manual, coloca al profesorado y al directivo como los responsables de detectar la violencia y de aplicar las sanciones correspondientes, bajo la *“declaratoria que prohíbe el acoso, la intimidación o la <<violencia>> dirigida hacia cualquier alumno o docente” (SEP, 2014:9)*, pues de no hacerlo serán puestos a disposición del órgano jurídico correspondiente, ya que las *“sanciones son aplicables a las instituciones educativas, directores, docentes y*

administradores, en caso de hacer caso omiso a denuncia, queja o conocimiento alguno de <<violencia>>, acoso e intimidación.” (SEP, 2014:10). De esta forma se dan una serie de recomendaciones para crear un espacio libre de violencia a través de la Carta de Derechos y Deberes de alumnas y alumnos de Educación Básica, en la que se especifica que:

“estar en un ambiente de aprendizaje sano, seguro y tolerante, libre de discriminación, acoso, bullying, malos tratos, <<violencia>>, adicciones y sectarismo.” (p. 12)

Y se pide, además al alumnado

“contribuir a que impere un ambiente de aprendizaje sano, seguro y tolerante, libre de discriminación, acoso, bullying, malos tratos, <<violencia>>, adicciones y sectarismo.”(p.12)

En cuanto a las recomendaciones para el profesorado se menciona:

... “fortalecer relaciones pacíficas entre toda la comunidad escolar; se espera que los trabajadores de la educación como servidores públicos cumplan cabalmente con las funciones y responsabilidades que tienen encomendadas con la calidad e intensidad que se requiere para crear escuelas libres de <<violencia>>, de riesgos y delitos.” (p.9)

Por otro lado, el manual menciona la participación del Consejo Estatal de Seguridad Escolar para “*fortalecer espacios libres de <<violencia>> y riesgos*”, así como a las y los Integrantes de las Brigadas Escolares en el Consejo que en conjunto con el profesorado y el directivo de acuerdo al manual darán seguimiento al acto de violencia que ellos determinen se es o no violencia y al mismo tiempo si amerita sanción. Dejando así la definición de violencia a consideración de las partes que intervienen.

2.3.8 Manual de seguridad escolar

Este manual forma del programa escuela segura alianza por la educación del gobierno federal. Y es una guía informativa y de los procedimientos a seguir para comprender, prevenir, enfrentar y superar las emergencias derivadas de las situaciones de riesgo, tales como los rumores de hechos de <<violencia>> en el entorno escolar. La escuela para este manual “*debe ser el espacio más seguro*” (p.9) y para ello se compone de pautas y procedimientos que el profesorado y el directivo pueden seguir.

El manual, hace referencia a que las escuelas pueden “*trabajar en el marco de una sana convivencia y en un entorno seguro; no obstante, otras se ven envueltas involuntariamente en situaciones de <<violencia>> e inseguridad que alteran la normalidad educativa*” (p.9). De tal forma que, *A la escuela “no le corresponde juzgar a las personas involucradas en hechos delictivos, sean miembros de la comunidad escolar o no; no es su tarea luchar contra el crimen ni resolver los problemas que han dado origen a la <<violencia>>”* (p.12). Sin embargo, si se pide al profesorado y al directivo “*una postura crítica ante la <<violencia>> y las actividades delictivas*” (p.12), así como la protección de las víctimas de violencia. De esta forma, la identificación, definición de violencia queda al juicio crítico del profesorado y del directivo.

Finalmente, en los textos oficiales revisados, el término de violencia en la educación queda al juicio crítico del profesorado y del directivo. La falta de una definición entorno a lo educativo es necesaria, pues se puede apreciar que al ser tomada como general, ha permeado en menor escala en los documentos legales, en los cuales se puede observar un intento por integrar la visión *no violenta de la actividad humana en la escuelas*, sin embargo, también podemos observar el gran recorrido que le queda a la parte oficial para la identificación de la violencia en su más extendida práctica, sobre todo en aquella más sutiles formas, como la violencia verbal indirecta, la cual se presenta en el aula y representa la base del pináculo de los actos violentos que provocarán lesiones emocionales marcando y condicionando las conductas futuras del alumnado en el aula y fuera de ella. Nuestro estudio busca mostrar cómo este tipo de relaciones son conservadas y aceptadas con naturalidad siendo que la

violencia verbal indirecta es el punto de partida de la espiral de la violencia. Por esta razón es importante definir lo que es la violencia escolar, lo cual abordaremos en el siguiente capítulo.

Capítulo III

Violencia escolar

En este apartado se presenta la concepción de violencia escolar, así como la violencia verbal y se hace la diferencia entre violencia verbal directa e indirecta.

3.1 Violencia escolar

En estudios de violencia escolar, la definición de ésta depende del enfoque con que se acerquen al fenómeno. De esta manera, podemos encontrar diferentes definiciones en estudios realizados sobre violencia escolar. Se ha considerado a la violencia como “una forma de imposición de poder hacia otro u otros, cuya expresión puede ser verbal, física, sexual, emocional o económica y sus ámbitos de expresión pueden ser diverso: la familia, la escuela, los barrios, las comunidades o entre naciones” (García, 2006), como un evento “multiforme y situada en un contexto determinado. Las formas de violencia involucran acciones de agresión directa, indirecta y simbólica, intra e inter- estamentos, de manera más y menos explícita” (López, et al., 2011), o como el “comportamiento coercitivo, que tiene la intención de dominar y ejercer control sobre otro sujeto (de ámbito escolar) y que se da en un contexto interpersonal, pudiendo producir daño físico, psicológico o afectar el ámbito social (Costa, citado por Saavedra, et al., 2007). Las tres definiciones Reconocen a la escuela como un contexto donde se dan comportamientos violentos, así como que estos se presentan en diferentes modalidades. La tercera definición agrega, explícitamente, la intención del agresor y las consecuencias. Por lo que observamos, las definiciones de violencia escolar contienen las tres características de la violencia, que hemos establecido en el capítulo uno contextualizadas en el ámbito escolar.

Sin embargo, para poder definir la violencia escolar es necesario identificar a los actores que laboran en la escuela y que pueden ejercer violencia: las y los profesores, las y los alumnos, el director/a y personal administrativo (secretaria e intendentes); y tener presentes las relaciones que pueden tener dichos actores: director/a-profesorado, director/a-alumnado, profesorado-profesorado, profesorado-alumnado, administrativos-profesorado, administrativos –alumnado, alumnado- alumnado. De igual manera, debemos pensar que este tipo de relaciones no se encuentran en un ámbito social

normal, sino que se inscribe en una institución que se caracteriza por relaciones de nivel jerárquico y en forma piramidal. En el nivel más alto de nuestra pirámide se encuentran el director/a que plantean qué hacer o qué no hacer, sancionar y resolver conflictos; en un segundo nivel están las y los profesores, encargados de aplicar la disciplina y controlar los grupos para crear ambiente idóneos para el aprendizaje(RIEMS); en el tercer nivel se encuentra el personal administrativo encargado de los trámites y la limpieza de las instalaciones y al final encontramos al alumnado, quienes asisten a la escuela para recibir una educación institucionalizada, planeada y con objetivos claros(Doc. Base). Esta estructura implica una interacción de los actores de la educación en un ámbito marcado por la desigualdad surgida de la existencia de distintas posiciones que detentan un poder desigual, pues ni el alumno/a puede ocupar el papel de profesor/a, ni el profesor/a el de director/a, es decir, los actores no pueden cambiar de roles. Además estos roles son sustentados y preservados por el propio órgano institucional que reconoce cada una de las funciones jerárquicas y de acción dominante en los textos legales y así mismo no reconoce la violencia verbal, ni busca suprimir las relaciones de poder que se dan en las escuelas.

Con lo anterior, podemos observar que las relaciones personales que se dan en la escuela son de poder, aceptado y expresado en su forma productiva, a la manera de Foucault(1) (1999); es decir, que el dominio y control de unos sobre otros se establece de antemano como forma de funcionamiento natural en la institución educativa, y de esta manera se espera obtener resultados positivos en el ámbito psicológico, moral y conductual de los y las alumnas que ingresan a la escuela con la idea de favorecerse económicamente cuando egresen. Para logra esto, se consolidan relaciones de dominio jerárquico aceptadas no sólo por los actores de la educación sino por toda la sociedad, las cuales no se cuestiona. Si no fuera así los padres no enviarían a sus hijos/as a la escuela o no aceptarían las formas de sometimiento que se utilizan en la institución con el fin de modificar la conducta de los y las alumnas; tal como lo refiere Gómez (2006), algunos padres no sólo aceptan y no cuestionan este tipo de acciones del personal de la institución sino las promueven.

Los estudios realizados, hasta hace poco, sobre violencia educativa, distinguían dos tipos generales de violencia; la violencia física y la psicológica, sin embargo, en vista de los avances en los estudios que vimos en el apartado de psicología podemos señalar que las dos se contienen pues la violencia psicológica puede desencadenar un daño físico a corto o largo plazo (véase apartado de psicología) en la víctima y la física en uno psicológico cuando los efectos son invalidar al otro en la toma de decisiones (véase apartado de filosofía) y en su libertad de pensamiento. Por lo tanto, la distinción señalada en estos estudios sobre la violencia escolar es ilusoria. La violencia escolar puede considerarse como cualquier acto realizado en el ámbito escolar que contenga las características esenciales de la violencia: 1. Se comete en relaciones desiguales de poder. 2. Existen consecuencias en las personas receptoras de la violencia, a corto y largo plazo. 3. Se comete para alcanzar un objetivo. 4. Se puede ejercer abiertamente a través de una acción física de fuerza o de manera encubierta mediante agresiones sutiles fundamentalmente a nivel psicológico. 5. La violencia es una herramienta institucionalizada para preservar la hegemonía del sistema dominante.

La primera característica está descrita por la conformación piramidal de los involucrados en la institución educativa, vista anteriormente. La segunda, tercera y quinta característica se observan claramente en la legalidad institucional (artículo tercero de la constitución mexicana, ley general de la educación, documento base de educación básica, manual para la convivencia en educación básica y reglamentos internos), en donde se enmarcan los objetivos y fines de la educación, así como las acciones pertinentes para lograrla. Por ejemplo, la característica dos se encuentra establecida en uno de los objetivos de la educación [...] “formar a mujeres y a hombres” (LGE art.2). Por lo que, las acciones de las y los docentes deben impactar y modificar las conductas de los estudiantes para lograr formar a ese hombre y mujer que espera el Estado. Por otro lado, las consecuencias en los alumnos repercutirá en las conductas que se esperaba obtuvieran, las cuales tienen que ver con las competencias a desarrollar (acuerdo 444, 2009) Ahora bien, estas competencias no son de entrada negativas, pero, en estudios realizados sobre la violencia en la educación se afirma que en ocasiones la violencia puede

constituirse en un recurso educativo (García 2006) para alcanzar las metas propuestas. Por último, la cuarta característica se encuentra enmarcada por la acción docente que tiene por objetivo “controlar el grupo”.

3.2 Violencia verbal escolar

En los apartados anteriores se han abordado los estudios sobre violencia en la escuela, de manera cronológica y genealógica, hemos identificando las características de la violencia en el ámbito escolar, y tomando conciencia de la ausencia del tema de la violencia verbal en dicha investigación; precisamente, en este trabajo se pretende profundizar en este tópico esencial de la educación institucionalizada, pero no estudiado en relación con la violencia: el lenguaje. Este, en palabras de Wittrock (1997), es el medio a través del cual se produce gran parte de la enseñanza y por el cual los alumnos demuestran al docente gran parte de lo que han aprendido. Para Wittrock (1997), además, el lenguaje hablado es una parte importante en la formación de identidades de todos los participantes en la escuela y específicamente en el aula. De hecho, las escuelas constituyen la primera institución amplia a la que acceden los niños con diferencias de extracto lingüístico; diferencias en el modo y cuándo se dice algo, las cuales pueden perjudicar seriamente la eficacia de la enseñanza y la exactitud de la evaluación. El estudio del lenguaje en el aula ha comprendido temas como: Los acontecimientos y sus estructuras de participación. Rasgos del registro del habla docente, diferencias culturales y trato diferencial, interacciones entre iguales, discurso del aula y aprendizaje de los alumnos y propuestas metodológicas para su análisis. Sin embargo, Estos estudios no consideran la influencia externa sobre el discurso del aula. Aunque se sabe que el habla es intrínsecamente sensible al contexto, y el contexto del aula no es exclusivo de los participantes.

Bajo estas premisas planteadas por Wittrock el lenguaje es reconocido por su importancia para el proceso de enseñanza, como medio de control en clase, pero no ha sido analizado desde el uso violento que hacen de él los actores de la educación en la institución y particularmente en el salón de clase.

Por ello, este estudio se centra en el docente y en el uso del lenguaje que tiene en el salón de clase específicamente en el momento de imponer orden o reprimir una conducta.

Además del papel del lenguaje en la educación, éste es un factor que participa y tiene injerencia en la constitución de la realidad. Es lo que se conoce como la concepción activa del lenguaje, que le reconoce la capacidad de hacer cosas (Austin, 1982 citado en Santander, 2011) y que, por lo mismo, nos permite entender lo discursivo como un modo de acción. Estos discursos, además y a diferencia de las ideas, son observables. Éste paradigma le reconoce al lenguaje una función no sólo referencial (informativa) y epistémica (interpretativa), sino también realizativa (creativa) o generativa (Echeverría, 2003 citado en Santander 2011). Bajo esta premisa el uso del lenguaje adquiere importancia que rebasa las fronteras de la institución educativa, que afecta e influye en el otro para la creación de realidades, si esto es cierto, la violencia que se genera de manera verbal creará una realidad que se instalará tanto dentro como fuera del aula e influirá en la construcción de la realidad tanto de los emisores como de los receptores. Por ello un estudio de esta naturaleza nos describiría una forma sutil pero trascendental de la violencia.

Actualmente, estudios de lingüística aplicada están realizando revisiones semánticas del habla en acontecimientos y ambientes violentos. Estudios como los de Colín (2005) nos ayudan a vislumbrar un campo poco explorado de la lingüística, en el cual se han establecido dos categorías de violencia lingüística que anteriormente no se habían contemplado como tales, sino simplemente se habían considerado como parte de la cultura; esto es, se había naturalizado ese trato verbal violento ya sea directo que incluye las groserías e insultos o indirecto que comprende el sarcasmo y la ironía.

3.3 violencia verbal directa e indirecta

Teniendo en cuenta lo dicho en los apartados anteriores, para este estudio, se define a la violencia verbal como la acción verbal que tiene efecto en el acto comunicativo. En donde el emisor utiliza la palabra como un medio

de coacción, para transformar al receptor y que haga lo que le convenga al emisor.

Por su parte, la violencia verbal directa es aquella que se enuncia en un tono y fórmulas específicas que tienen la finalidad de coartar la conducta o el pensamiento, es decir, desde un ámbito verbal suprimir una acción o percepción de la otra persona. La persona que emite dichas palabras busca ser entendido y atendido de forma concreta.

Por su parte, la violencia verbal indirecta es aquella que busca modificar la conducta o pensamiento del receptor sin que éste perciba una actitud de confrontación ni el objetivo de supresión de él mismo. Si en algún momento la persona agredida se defiende, la persona emisora puede apelar a la confusión, puesto que su intervención no está bien marcada y puede desviar su intencionalidad a una falsa interpretación, así también, este tipo de violencia se encuentra condicionada al contexto, ya que de ella toma su principal carga semántica.

Dentro de la educación, la violencia verbal indirecta es entendida como el uso de la palabra para modificar la conducta y el pensamiento del alumno sin que este lo perciba. Y en caso de percibirla o sentirse agredido, el docente apela a la confusión o mal interpretación del propio alumno, basándose en su jerarquía institucional.

Por lo tanto, esta violencia queda supeditada a la intencionalidad del docente y a los efectos negativos en el ámbito psicológico y emocional del alumno.

De esta forma, la figura de poder que representa el docente reafirma su estatus de poder por medio de la violencia verbal indirecta y al mismo tiempo preserva la hegemonía del sistema dominante.

En este sentido, la violencia verbal indirecta puede ser identificada a través de los siguientes indicadores:

Categoría	Tipo	Indicador
Minimizar	Humillar	Degradar al alumno(a) en el discurso / conversación
	Ironía	Dar a entender lo contrario de lo que se dice en tono de broma
	Trivializar	Falta de empatía y apoyo
Discriminar	Apodo	Llamar al alumno(a) con sobrenombres diferentes al propio o a alumno(a), discente y/o estudiante
	Bloquear y desviar	Negación y/o desmentir el tema de la conversación y cambiarlo drásticamente. Frenar drásticamente al hablante
	Juzgar y criticar	El docente juzga al alumno y después expresa su juicio de manera crítica

Por último, los estudios sobre violencia escolar nos han permitido observar aquellas actividades violentas que se han naturalizado dentro del aula, así como descrito como la violencia verbal escolar prioriza el lenguaje como medio más eficaz para el control, la imposición y la represión de conductas no deseadas para el docente, así la violencia verbal directa cumple la función objetiva de la supresión, mientras que la violencia verbal indirecta tiende a la vaguedad interpretativa.

Capítulo 4

La violencia verbal indirecta en el salón de clase

En el siguiente apartado se analizan las grabaciones de audio de las clases de 7 docentes, 5 mujeres y 2 hombres, pertenecientes al bachillerato general oficial 5 de Mayo. Las grabaciones fueron hechas con consentimiento de las y los docentes. Se exponen a continuación el contexto escolar del bachillerato y las frases que se pueden entender como violencia verbal indirecta en el aula.

4.1 Contexto del Bachillerato General Oficial 5 de Mayo

El Bachillerato General Oficial 5 de mayo se encuentra ubicado en la localidad de San Lorenzo Almecatla, perteneciente al municipio de Cuautlancingo, Puebla. Las instalaciones se encuentran en Francisco Villa s/n a lo alto de una colina a unos cuantos metros del límite territorial de Puebla y Tlaxcala y del Río Atoyac. La población de San Lorenzo Almecatla es de 7248 habitantes, de los cuales 3489 son hombres y 3759 son mujeres. La relación mujeres/hombres es de 1.077. El ratio de fecundidad de la población femenina es de 2.73 hijos por mujer. El porcentaje de analfabetismo entre los adultos es del 5.23% (3.12% en los hombres y 7.18% en las mujeres) y el grado de escolaridad es de 7.44 (7.82 en hombres y 7.12 en mujeres). En San Lorenzo Almecatla el 0.76% (617 habitantes) de los adultos habla alguna lengua indígena emparentada con el náhuatl. En la localidad se existen 1516 viviendas, de las cuales el 1.15% disponen de una computadora. El grado de marginación de la localidad es bajo; el grado de rezago social es muy bajo y cuenta con 187 viviendas particulares habitadas.

Su actividad económica depende directamente del municipio de Cuautlancingo, que cuenta con 15,853 personas que se encuentran económicamente activas, de las cuales, el 6.7% de los habitantes se dedica al sector primario, el 57.3% al sector secundario, el 32.4% al sector terciario y el resto no se especifica. Las principales actividades económicas de Cuautlancingo son: agricultura, ganadería, minería, industria, comercio, servicios y transporte. En la comunidad se cultiva maíz, frijol y alfalfa; así como tejocote, ciruela, manzana y capulín; se cría ganado bovino, porcino, caprino, ovino y equino. La industria es relevante por su cercanía a la cercanía con la ciudad de Puebla, y a la planta armadora de autos Volkswagen. Además cuenta con otras industrias que procesan productos químicos, equipo médico,

materiales para la construcción, textiles, fibras, maquiladoras de muebles, entre otras. En menor escala se desarrolla el comercio, predominando tiendas de abarrotes y la venta de productos de primera necesidad y los comercios mixtos que venden artículos diversos. La comunidad, cuenta con servicios profesionales, técnicos, turísticos, personales y de mantenimiento; y posee yacimientos de piedra caliza, arcilla, sílice y yeso. Por otra parte, pero con un corte de económico ilegal de gran impacto en la comunidad de San Lorenzo Almecatla, la PGJ (2013) detecto tráfico de personas en 6 casas y varios centros de prostitución en las colonias Geo Villas, el panteón y en la colonia Los Ocotes; además de 2 bodegas que contenían drogas.

Respecto a lo educativo, la comunidad de San Lorenzo Almecatla cuenta con 14 escuelas oficiales: 6 preescolares matutinos, 1 preescolar vespertino, 3 primarias generales matutinas, 1 telesecundaria matutina, 1 secundaria técnica matutina y 2 bachilleratos, matutinos generales: el Bachillerato Lázaro Cárdenas y el Bachillerato 5 de Mayo que según los datos proporcionados por el sistema Mejora tu escuela (ciclo 2012-2013), el bachillerato 5 de Mayo se encuentra ubicado en la posición estatal 589 de 1,252 con el semáforo educativo en *de panzazo*.

En cuanto al desempeño académico según la prueba ENLACE aplicada a 78 alumnos se obtuvo un puntaje en español y matemáticas apenas por arriba del promedio nacional. Por otra parte, el bachillerato no se encuentra inscrito en ningún programa federal, pero sí en un programa de Organizaciones de Sociedad Civil (OSC's) llamado Enseñanza por México / Teachforall. El programa sirve como apoyo académico a las escuelas, pero también busca desarrollar las competencias y autoestima en los alumnos impactados. Entre las metas del programa está la disminución del abandono escolar, involucrar a los padres de familia en el proceso educativo e impactar de manera positiva en la comunidad escolar por medio de proyectos comunitarios. Son 59 bachilleratos en el Estado de Puebla donde se aplica el programa con becarios recién egresados de diferentes licenciaturas que pasan por un curso intensivo de 4 semanas sobre desarrollo de habilidades docentes

y de liderazgo, quienes se incorporan a dar clases a cambio de una beca mensual de 2 años que es lo que dura el programa.

4.2 Análisis de violencia verbal indirecta en el aula

Las grabaciones de audio realizadas para este trabajo se hicieron a 7 docentes: 5 mujeres y 2 hombres. Éstas fueron bajo el consentimiento de las y los docentes. Debido al clima laboral del semestre A de 2015 en el que se realizaron dicha recopilación de datos, sólo se logró 1 audio por cada docente. Puesto que las y los docentes llegaron a manifestar su inconformidad de grabar sus sesiones con la sospecha de que se estuviera atentando contra su forma de trabajo por mal uso de las grabaciones, pese a que se les había informado que las grabaciones sólo eran para realizar una tarea de la maestría sobre el aprendizaje del alumnado. De tal forma, que en las sesiones grabadas las y los docentes son más cuidadosos de su vocabulario que de costumbre. Lo que implica que las frases tipificadas como violencia verbal indirecta son muy sutiles.

Así, el análisis de las grabaciones consistió en identificar las frases que cumplían las características de violencia verbal indirecta y confrontarlas con el alumnado, en una pequeña entrevista informal, para verificar el sentir del agredido. De tal forma, se presenta a continuación las frases encontradas como violencia verbal indirecta, bajo la siguiente tipificación de sujetos a estudiar:

No. De sujeto	Mujer	Hombre	Edad	Escolaridad
S1	x		36	Ing. En Química
S2	x		40	Lic. en Derecho
S3	x		51	Lic. en Medicina
S4	x		24	Lic. en Psicología
S5	x		34	Lic. en Español
S6		x	45	Ing. en Agronomía
S7		x	32	Lic. en Informática

Violencia verbal indirecta encontrada

Categoría	tipo	Indicador	Frase / palabra	No. Frase / palabra
Minimizar	Humillar	Degradar al alumno(a) en el discurso / conversación	S2: "Niños, nada más les voy a pedir una cosa"	F1
			S2: "Cuál es el pasado de ... a ver, eso lo deberían de haber sabido desde el año pasado"	F2
	Ironía	Dar a entender lo contrario de lo que se dice en tono de broma	S6: "Yo siempre los considero inteligentes"	F3
			S6: "O sea, tontos no son"	F4
			S4: "Por participación, quien va a ser esa amable persona que nos va a compartir"	F5
			S4: "Almas buenas, bondadosas y nobles pueden acercarse a sus compañeros"	F6
			S5: "¡A ver, ilustres alumnos!"	F7
	Trivializar	Decirle al alumno que lo que dice o hace es insignificante	S7: "¡Ahorita no, tengo mucho trabajo!"	F8
Discriminar	Apodo	Llamar al alumno(a) con sobrenombres diferentes al propio o a alumno(a), discente y/o estudiante	S1 y S3: "Chavos"	F9
			S2: "Les voy a pedir, a ver tú, estás al pendiente si va a haber ceremonia o no"	F10
			S6: "¡Ese Nepo, venga para acá!"	F11
			S6: "¡Este cuate!"	F12
			S6: "La SEP ahora nos indica que aparte de enseñarles, los andemos cuidando como si fueran chiquitos"	F13
			Bloquear y desviar	Negación y/o desmentir el tema de la conversación y cambiarlo drásticamente Frenar drásticamente al hablante
S5: "¡A ver, cuántas veces necesito explicártelo!"	F15			
S7: "¡No voy a discutir eso contigo!"	F16			

	Juzgar y criticar	El docente juzga al alumno y después expresa su juicio de manera crítica	S2 “Para qué quede claro una vez, no lo voy a repetir!”	F17
			S6: “Mijo, tú si eres bien latoso”	F18
			S6: “¡Ese es tu problema!”	F19

En la tabla anterior, en la clasificación de Humillar, en **F1: “niños, nada más les voy a pedir una cosa”**. El sustantivo *niños* se entiende como violencia verbal indirecta porque la docente utiliza esta palabra que en el contexto educativo denota el nivel intelectual de la capacidad del alumnado en virtud de su edad o desarrollo físico y mental. Por lo que el uso del sustantivo niños no es adecuado al alumnado, connota la percepción del docente al denigrar el estado intelectual del alumnado.

En **F2: “¡Cuál es el pasado de ... a ver, eso lo deberían de haber sabido desde el año pasado!”**. En esta oración la violencia verbal indirecta está orientada a denigrar la capacidad intelectual del alumnado desviando el objetivo de aprendizaje de la clase hacia la habilidad de memorización del alumno. Por lo que se entiende que el fracaso del alumno depende de su poca memoria.

Con respecto a la ironía, en **F3:” Yo siempre los considero inteligentes”**, es violencia verbal indirecta desde el momento en que el docente la dice en un contexto contrario a la motivación, es decir, es una oración que utilizó cuando reprendía a un alumno, por lo tanto, su connotación la recibe del contexto. ¡Yo siempre los considero inteligente! es una frase que se espera el receptor complete para su interpretación, yo los considero inteligentes pero con esto me demuestran lo contrario, por lo tanto no son inteligentes o más explícito son unos tontos.

En **F4: “¡O sea, tontos no son!”** Aunque el docente afirma que no son tontos en el contexto de represión se entiende lo contrario sin que el docente realice esta ofensa.

En **F5**: “**¡Por participación, quien va a ser esa amable persona que nos va a compartir!**” La violencia verbal indirecta por ironía se aplica después de pedir la participación en varias ocasiones. La oración se inicia con una amenaza de registro de participaciones, y enseguida se dirige la petición hacia una característica personal del alumnado de la que se reconoce como carente de ella. La ironía sirve para fomentar la participación de aquellos que comprenden el deber de la persona por encima de sus deseos de no participar.

En **F6**: “**¡Almas buenas, bondadosas y nobles pueden acercarse a sus compañeros!**” La violencia verbal indirecta por ironía se encuentra reforzada por la connotación religiosa que tiene *almas buenas, bondadosas y nobles*. De esta manera busca ejercer un doble dominio a sus alumnos, el institucional y el religioso.

En **F7**: **¡A ver, ilustres alumnos!** la palabra *ilustres* es una violencia verbal indirecta por ironía desde el momento en que sus receptores no poseen ningún grado de distinción explícito, por lo que se busca con esto exaltar esta carencia.

Con respecto al tipo de violencia verbal indirecta por trivialización, en **F8**: “**¿Ahorita no, tengo mucho trabajo!**” que ejemplifica este tipo de violencia adquiere su importancia al ser la respuesta a la pregunta que hace el alumno o alumna para revisar su tarea. Los alumnos muestran mayor interés en la revisión de tareas cuando su realización implicó un esfuerzo mayor de lo usual y juzgan importante su revisión. La respuesta de la docente minimiza esta importancia sin valorar el esfuerzo del alumnado.

Se puede apreciar en las frases anteriores que en cualquiera de los tres tipos de violencia verbal indirecta: humillar, ironizar y trivializar, el o la docente tienden a minimizar la percepción de sí mismos de los y las alumnas.

Con respecto a la categoría de discriminar el tipo de violencia verbal indirecta por apodosos se encuentra en **F9**, en la palabra **chavos**, pues este término se encuentra descontextualizado del ámbito educativo, su uso es violento desde el momento en que no reconoce a sus alumnos por su nombre. En una entrevista directa con algunos alumnos, estos consideraban molesto que no se les hablara por su nombre.

El uso del tú en **F10: “les voy a pedir, a ver tú, estás al pendiente si va a haber ceremonia o no”**, violenta indirectamente al alumno de forma verbal al no nombrarlo con su nombre, la docente discrimina al alumno de sus demás compañeros al no designarlo como alumno.

En **F11**: El apodo **¡Nepo!**, es utilizado por el docente para discriminar negativamente al alumno, aunque en entrevista directa con los docentes, quienes usaban apodosos manifestaban que con su uso creaban un vínculo más fuerte con el alumnado, estas relaciones no eran igualitarias ya que el docente no es nombrado por un apodo y al alumno en cuestión le molesta que le llamen de tal forma, pero no lo ha expresado ante las y los docentes. En este sentido, en **F12: “Este cuate”**, el vocablo cuate busca crear un vínculo más cercano, sin embargo, en una relación de poder el término no denota esta intencionalidad sino que cumple la función de discriminar, cuando se le agrega éste, ya que se distingue como alguien ajeno. Y en **F13: “La SEP ahora nos indica que aparte de enseñarles, los andemos cuidando como si fueran chiquitos”**, la palabra *chiquitos* es de uso peyorativo para discriminar al alumnado enfatizando su falta de madurez, siendo que el mismo docente hace creer que es la SEP quien dice eso y no él quien asigna ese significado.

Con respecto al tipo de violencia verbal indirecta por bloqueo y desviación, en **F14: “¡ya te lo expliqué. ¿Qué es lo que no entiendes?, si te digo que no se puede, no se puede!”** y **F15: “¡A ver, cuántas veces necesito explicártelo!”**, justifica la acción del interlocutor hacia la falta de entendimiento del alumno cuando en los dos casos no es la falta de entendimiento lo que afecta al alumnado sino su rechazo a la normatividad, para lo cual la docente disimula este problema y sesga todas su responsabilidad a la falta de entendimiento por parte del alumnado, con esto se busca no discutir o escuchar las objeciones que puedan hacersele. La violencia verbal indirecta sirve para confundir al alumno y negar su participación para la toma de decisiones que le afectan. Por otra parte, en **F16: ¡No voy a discutir eso contigo!** se registró cuando la docente salía de clase, se lo decía a un alumno, quién le cuestionaba la normatividad para asignar calificaciones, la maestra ya había explicado al alumno pero éste no estaba de acuerdo, pues él afirmaba que se había esforzado. En este caso la violencia verbal indirecta

busca bloquear a su interlocutor para no seguir hablando sobre el mismo tema, en este caso se ofrece como segundo plano un problema de percepción. Lo que la docente evaluaba y lo que el alumno percibía como importante. En la escuela este tipo de conflictos son muy comunes ya que los alumnos sienten que su esfuerzo no es valorado en su totalidad. Los estándares de evaluación no contemplan las desventajas económicas o emocionales para asignar una calificación.

En **F17: “Para qué quede claro una vez, no lo voy a repetir!”** la violencia verbal indirecta se encuentra enunciada con la negativa *no lo voy a repetir*, si es la docente quien tiene el dominio de la clase esta aseveración de entrada es una sentencia al fracaso, si la docente inicia su explicación con *no te lo voy a repetir*, entonces toda la responsabilidad de tu fracaso es responsabilidad a tu poca capacidad de entendimiento no a mi habilidad para dar la clase porque yo la expliqué bien, tanto es así que algunos compañeros si lo entendieron y tú no. El bloqueo radica en la negativa a explicar y desvía la responsabilidad del acto de enseñanza hacia el acto de aprender.

Ahora bien, en **F18: “¡Mijo, tú si eres bien latoso!”**, de violencia verbal indirecta por criticar y juzgar se aprecia la crítica a partir del vocablo mijo. Esta palabra connota un acercamiento familiar, se utiliza para reconocer el estrato social al que pertenece el alumno y enseguida enjuicia su actividad denotándola negativamente. Por otro lado **en F19: “¡Ese es tu problema!”** El docente juzga al alumno como responsable de la solución de un problema que en realidad ni es problema ni es suya la solución, porque el alumno buscaba una aceptación de tarea ya que la clase pasada no la había entregado pues la había olvidado en casa, así la respuesta del docente es intransigente y enjuicia al alumno como único responsable en la aceptación siendo que la decisión es del docente y no del alumno.

S1	Uso de apodos (discriminar)
S2	Humillar (minimizar) Apodos (discriminar)

S3	Apodos (discriminar)
S4	Ironía (minimizar)
S5	Ironía (Minimizar) Bloquear y desviar (discriminar)
S6	Ironía (minimizar) Apodos (discriminar)
S7	Bloquear y desviar (minimizar) Trivializar (discriminar)

De la tabla anterior podemos observar que cuatro de nuestros sujetos estudiados utilizaron las dos categorías de la violencia verbal indirecta.

En los cuatro tres de los caso hubo un momento de regaño hacia un alumno, en uno de los casos es la manera cotidiana de impartir sus clases.

Cada una de las frases utilizadas por los docentes en el aula busca la modificación de la conducta y el pensamiento del alumnado de una forma sutil para conservar su autoridad dentro del aula. El docente hace uso de mecanismos más sutiles de lenguaje para no parecer violentos.

Del análisis que realizamos observamos que ni el género, ni la edad determinan el uso de la violencia verbal indirecta. También destacamos que la preparación académica no determina el uso de la violencia verbal indirecta.

El uso más común de la violencia verbal indirecta es la ironía y el uso de apodos. El uso de la violencia verbal indirecta por parte del o la docente, en el caso del apodo, no es vista como tal y es entendida como un acercamiento más horizontal entre la relación docente-alumno. Desde el punto de vista del alumno, esta violencia, es para unos reconocida pero jamás cuestionada y para otros es desapercibida. Por otro lado, el uso de violencia verbal indirecta por parte del o la docente, en el caso de ironía, no es reconocida como violencia sino como una forma de alentar, motivar o hacer cambiar de actitud al alumnado. Desde el punto de vista del alumnado, esta violencia, es reconocida pero no cuestionada cuando se usan palabras que se pueden considerar con carga semántica positiva. Por último, el uso de violencia verbal indirecta sirve en dos momentos dentro de la clase: en el regaño y cuando se dan indicaciones. Con este análisis podemos observar que el uso de la violencia verbal indirecta permea la cultura del aula.

Conclusiones generales

La violencia verbal indirecta toma características de la violencia directa que en su origen tienen la finalidad de ejercer el poder sobre los subordinados. Como ella, se busca eliminar el derecho a determinar qué hacemos con nosotros mismos, así como la capacidad para tomar decisiones y en consecuencia afrontar los resultados de nuestros propios actos. La permanencia del poder es el resultado del deseo de dominar al otro negándole la capacidad de adopción de decisiones, por ello en nuestros ejemplos analizados el docente toma las decisiones y determina cada acto de la vida en clase, el alumno no es libre de levantarse o salir ella si el tema no es de su agrado.

El maltrato psicológico y emocional que produce la violencia verbal indirecta en el aula se refiere a las acciones o comportamiento que tiene el alumno en su relación dependiente del docente. Dichos actos tienen consecuencia cuando el alumno no es capaz de cuestionar lo que el docente dice o hace en clase. Sus secuelas se observan en los pensamientos colectivos de la comunidad estudiantil en donde la violencia verbal indirecta no es percibida como una forma de riesgo y si algún alumno la menciona los demás lo ignoran ya que lo suponen como una exageración. Sin embargo, sus consecuencias podrán ser medidas en los niveles de pensamiento, emociones, habilidades sociales, aprendizaje y salud física.

Por otro lado, el contexto fue un elemento fundamental para nuestro estudio. El fenómeno de violencia verbal indirecta se explicó dentro de un colectivo estudiantil en donde la figura de poder estaba representada por el docente del que se revelaron mecanismos lingüísticos sutiles que preservan la violencia. Este fenómeno involucra un conjunto de prácticas colectivas que apoyan un orden social a manera de Devalle para conservar la cultura de la opresión.

El estudio de la violencia en las tres áreas que ilustramos en el primer apartado nos ofreció un panorama general de la problemática para definir el término violencia. Dicha visión, nos ofreció características generales que nos permitieron delimitar los comportamientos violentos útiles para nuestro estudio en el ámbito educativo. Logramos caracterizar la violencia y la violencia verbal indirecta en el aula, y se logró analizar el discurso docente en clase apoyado

del contexto. Puesto que los estudios realizados hasta ahora sobre violencia en educación no valoran el contexto como un medio que semantiza el lenguaje, ni dan cuenta de la percepción de los involucrados (agresor y agredido).

En esta investigación pudimos conceptualizar y distinguir qué y por qué motivo un acto lingüístico en un contexto determinado se entiende como violento. La educación mexicana tiene lineamientos de operatividad legal que rige las interacciones docente-alumno dentro del aula, su conocimiento es indispensable para ejercer la actividad docente y propiciar un ambiente idóneo que favorezca el aprendizaje. La revisión de los documentos oficiales nos permitió reconstruir la percepción legal que se promueve en la educación institucionalizada Mexicana para después compararla con la visión que los docentes tienen. Sin embargo pudimos observar que la parte oficial no logra identificar objetivamente la violencia y sus distintas expresiones, sobre todo en aquellas formas sutiles que se conservan como estamentos que se preservan permeando la vida en el aula.

La violencia verbal indirecta en el aula, como cualquier otro tipo de violencia, busca modificar la conducta o pensamiento pero no se da a favor del análisis, la crítica y la reflexión, más bien es utilizada por los docentes para la censura, la represión en pro del orden, el control y su propia autoridad, el acto lingüístico no es una puerta a la libertad, el desarrollo del individuo y su crecimiento personal como lo planteaba Freire, al contrario, se muestra, en su faceta dominante y manipuladora. La violencia verbal indirecta en el aula es capaz de afectar negativamente en el ámbito psicológico, y emocional del alumno y al mismo tiempo conserva la figura de poder del docente.

Los indicadores que desarrollamos en esta investigación ayudaron a identificar los actos lingüísticos que utiliza el docente en el aula. Las categorías minimizar y discriminar sus subcategorías: Humillar, ironía, trivializar, apodar, Bloquear y desviar y juzgar y criticar sirven para identificar la violencia verbal indirecta, primer paso para diseñar proyectos educativos que tengan una visión amplia de la actividad que afecta el desempeño de los alumnos en el aula.

La vida escolar debería estar enfocada en el desarrollo de un ser humano capaz de debatir y proponer, de criticar y crear, pero no ha podido desligarse

de una cultura que desde sus orígenes suprime el pensamiento y la emoción y que sus objetivos principales son el control y la supresión de la identidad del otro. Este estudio pretendió develar lo oculto para que los nuevos estudios busquen soluciones que nos lleven a una mejor educación para nuestro país y que los hijos de nuestros hijos sean libres de pensamiento y capaces de fraternizar con el otro.

La vida en el aula deberá ser un lugar en donde la humillación y discriminación verbal indirecta no existan, donde el docente se pueda ver como un igual fomentando así la democracia y la inclusión, para ello, la ley deberá precisar los actos violentos e incluir la violencia verbal indirecta, así como los manuales para la convivencia escolar sana, deberán ser más explícitos en la observancia de la violencia.

Notas

Capítulo 2

1. 32% de los menores de 15 años consultados afirmaron ser víctimas de maltrato en la escuela; más de 15% aseguró ser insultado y 13% dijo ser golpeado por sus compañeros. Ver:

http://acosoescolar.sep.gob.mx/es/acosoescolar/Datos_y_Cifras

2. Consultar pág. <http://www.inee.edu.mx/index.php/76-publicaciones/recursos-y-procesos-escolares-capitulos/578-disciplina-violencia-y-consumo-de-sustancias-nocivas-a-la-salud-en-escuelas-primarias-y-secundarias>

Capitulo 3

1. “la educación que imparta el estado tendera a desarrollar armónicamente, todas las facultades del ser humano y fomentara en el, a la vez, el amor a la patria, el respeto a los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia” (art. 3 párrafo 2)

2. “contribuirá a la mejor convivencia humana, a fin de fortalecer el aprecio y respeto por la diversidad cultural, la dignidad de la persona, la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos” (art. 3 frac.II inciso C)

3. “Promover el valor de la justicia, de la observancia de la Ley y de la igualdad de los individuos ante ésta, propiciar la cultura de la legalidad, de la paz y la no violencia en cualquier tipo de sus manifestaciones, así como el conocimiento de los Derechos Humanos y el respeto a los mismos”(LGE, art.7 frag.VI)

4. “El criterio que orientará a la educación que el Estado y sus organismos descentralizados impartan –así como toda la educación preescolar, la primaria, la secundaria, media superior, la normal y demás para la formación de maestros de educación básica que los particulares impartan- se basará en los resultados del progreso científico; luchará contra la ignorancia y sus causas y efectos, las servidumbres, los fanatismos, los prejuicios, la formación de estereotipos, la discriminación y la violencia especialmente contra la que se ejerce contra las mujeres y niños, debiendo implementar políticas públicas de Estado orientadas a la transversalidad de criterios en los tres órdenes de gobierno”(LGE,art.8)

5. [...] “las instituciones a que se refiere este artículo (instituciones establecidas por el Estado) están obligadas a generar indicadores sobre su avance en la aplicación de métodos para prevenir y eliminar cualquier forma de discriminación y de violencia, con la finalidad de que sean sujetas a evaluación sobre la materia.”(LGE, art.30, pf.3)

6. “Apoyarán y desarrollarán programas, cursos y actividades que fortalezcan la enseñanza de los padres de familia respecto al valor de la igualdad y solidaridad entre las hijas e hijos, la prevención de <<la violencia>> escolar desde el hogar y el respeto a sus maestros.” (LGE, art. 33 fracc. XV del capítulo III)

7. Que dice:“Las autoridades educativas tomarán medidas tendientes a establecer condiciones que permitan el ejercicio pleno del derecho a la educación de calidad de cada individuo, una mayor equidad educativa, así como el logro de la efectiva igualdad en oportunidades de acceso y permanencia en los servicios educativos.” (LGE, art 32)

8. Referencias a la violencia en el manual de seguridad escolar:

- En la presentación:

...“contiene información para comprender, prevenir, enfrentar y superar las emergencias derivadas de las situaciones de riesgo, tales como los rumores de hechos de violencia en el entorno escolar”...

- En la Tabla situación de riesgo:

“Rumores de violencia en el entorno escolar” se encuentra:

- 1. Estrategias de seguridad escolar
- Respecto a los consejos escolares:

“Desaliento de las prácticas que generen violencia entre pares”

Así, dentro de las actividades que deberán realizar los consejos escolares.

“La escuela debe ser el espacio más seguro para la infancia, después del hogar; sin embargo, debido a los sucesos de <<violencia>> que se viven en ciertas regiones del país, en algunas familias crece la preocupación por la seguridad de sus hijos cuando se encuentran fuera de casa.

Con el propósito de garantizar la integridad física y emocional de los miembros de la comunidad escolar; de fortalecer las acciones para la protección de las instalaciones, y de incrementar la percepción de seguridad entre la población, en este manual se ofrecen pautas para manejar las situaciones de emergencia generadas por la <<violencia>> que pudieran presentarse en las escuelas.

De esta manera, el Estado mexicano asume la obligación de proteger a la infancia, al tomar en cuenta que, ante la <<violencia>> y otros riesgos, las mejores herramientas son la prevención, las acciones realizadas para combatirla y el manejo adecuado de las crisis.”

Muchas comunidades educativas se extrañarán por el contenido de este material, ya que las situaciones aquí abordadas no responden a su realidad, y es que la mayoría de las escuelas del país pueden trabajar en el marco de una sana convivencia y en un entorno seguro; no obstante, otras se ven envueltas involuntariamente en situaciones de violencia e inseguridad que alteran la normalidad educativa. (p.7)

9. Respecto al alcance de la escuela y a la responsabilidad compartida el manual de seguridad escolar dice:

- Alcances de la escuela: prevención, protección y primer nivel de reacción

“A la escuela no le corresponde juzgar a las personas involucradas en hechos delictivos, sean miembros de la comunidad escolar o no; no es su tarea luchar contra el crimen ni resolver los problemas que han dado origen a la <<violencia>>”(p.10)

- Responsabilidad compartida

...”se promoverá una postura crítica ante la violencia”...(p.10)

“Reporte ante la autoridad competente las situaciones de violencia que han impactado en la escuela.”(p.11)

Referente a las acciones que deben realizar la comunidad educativa en casos especiales.

“incluye la realización de acciones que ayuden a las víctimas de la violencia a recuperarse física y emocionalmente.” (p.12)

- Ejecutar el derecho a la protección

10. En los objetivos:

- a) “Normar académicamente los programas y servicios ofrecidos por la Dirección General de Bachillerato, al alumnado de bachillerato con base

en la promoción de igualdad de oportunidades y la prevención de la <<violencia>> de género.”

... “la Educación Media Superior, y sobre todo la actividad docente que en los diferentes subsistemas se desarrolla se reconoce como elemento fundamental para facilitar la construcción de un ambiente libre de sexismo, <<violencia>> y discriminación, que permita la mejora gradual de los ambientes de aprendizaje y genere las condiciones mínimas necesarias para erradicar las diferentes formas de discriminación entre géneros en el Sistema Nacional de Bachillerato.”

“el objetivo es construir una serie de estrategias didácticas y prácticas de transposición didáctica, que posibiliten procesos educativos a favor de la equidad entre hombre y mujeres, tendientes a eliminar todas la formas de <<violencia>> de género en nuestra sociedad, en un contexto continuo de desarrollo y mejora de la calidad educativa, y no sólo para las mujeres” (DB, 2011)

11. el manual para la convivencia de educación básica trata el tema de violencia en los siguientes apartados:

-En la introducción:

“El verdadero reto de la seguridad es la prevención, por lo que se ha publicado la “Ley de Seguridad Integral Escolar para el Estado Libre y Soberano de Puebla”, que mandata a la Secretaría de Educación Pública, la elaboración de un Programa Integral y el Manual de Seguridad Escolar, que normen las acciones que las instituciones educativas deberán realizar para garantizar espacios libres de <<violencia>>.”

- En la presentación

La Secretaría de Educación Pública diseñó el presente Manual de Convivencia Escolar, como un instrumento normativo para prevenir la <<violencia>>, hostigamiento y acoso escolar; y para dar cumplimiento a “La Ley de Seguridad Integral Escolar para el Estado Libre y Soberano de Puebla”

- En el apartado 1 de las declaratorias establecidas en la ley para garantizar espacios escolares con convivencias sanas:

“A través de la Ley de Seguridad Escolar Integral para el Estado Libre y Soberano de Puebla, se consideran diversas disposiciones, para crear espacios escolares libres de violencia,”

“La declaratoria que prohíbe el acoso, la intimidación o la <<violencia>> dirigida hacia cualquier alumno o docente”

“Las sanciones aplicables a las instituciones educativas, directores, docentes y administradores, en caso de hacer caso omiso a denuncia, queja o conocimiento alguno de <<violencia>>, acoso e intimidación.”

- Tabla 1. Carta de Derechos y Deberes de alumnas y alumnos de Educación Básica:

“Estar en un ambiente de aprendizaje sano, seguro y tolerante, libre de discriminación, acoso, bullying, malos tratos, <<violencia>>, adicciones y sectarismo.” (p. 12)

“Contribuir a que impere un ambiente de aprendizaje sano, seguro y tolerante, libre de discriminación, acoso, bullying, malos tratos, <<violencia>>, adicciones y sectarismo.”(p.12)

- 2.2 Conducta esperada de los docentes para una sana convivencia escolar.

... “fortalecer relaciones pacíficas entre toda la comunidad escolar; se espera que los trabajadores de la educación como servidores públicos cumplan cabalmente con las funciones y responsabilidades (Tabla 2) que tienen encomendadas con la calidad e intensidad que se requiere para crear escuelas libres de <<violencia>>, de riesgos y delitos.”

- 4. 1 Consejo Estatal de Seguridad Escolar

“El Consejo Estatal de Seguridad Escolar tiene como propósito garantizar un ambiente de seguridad en las escuelas del Estado de Puebla, generando una cultura de prevención, atención y solución de riesgos que puedan surgir en las instituciones educativas; así como fomentar la participación de maestros,

padres de familia, alumnos y autoridades, para crear y fortalecer espacios libres de <<violencia>> y riesgos.”

- 6. Funciones, responsabilidades e Integrantes de las Brigadas Escolares en el Consejo Escolar de Participación Social

“6. Desaliento a las prácticas que generan <<violencia>> (Bullying)”

“Hacer del conocimiento ante las autoridades competentes, por medio de su representante, los hechos de <<violencia>> física y/o verbal, o cualquier tipo de abuso, ya sea emocional, físico, o sexual, del que sea víctima algún miembro de la comunidad escolar.”

- 6.2 Funciones y responsabilidades del Directivo Escolar en la Brigada de Convivencia Escolar.

“d) Prevención de <<violencia>> intrafamiliar, social y/o escolar”

- 7.1 Esquema del procedimiento de actuación ante un conflicto. Fase 2 Estudio y valoración.

“Si la conducta no constituye un conflicto grave con <<violencia>>, se finaliza procedimiento.”

“Si la conducta constituye un conflicto grave con violencia se continúa con procedimiento.”

- Paso 5. Valoración del conflicto

“Una vez recopilada y contrastada toda la información, el Directivo y el CTE, valorarán si la conducta es constitutiva de conflicto leve (conducta contraria a las normas de convivencia) o de conflicto grave con <<violencia>> (conducta gravemente perjudicial para la convivencia del Centro Educativo).”

- 1. Finalización del procedimiento

“En el caso de que la conducta observada se califique como una conducta contraria a las normas de convivencia y los hechos no constituyan un conflicto grave con violencia, dará por terminada la aplicación de este procedimiento.”

- 2. Continuación del procedimiento

“En el caso de que la conducta constituya un conflicto grave con <<violencia>> y por tanto perjudique gravemente la convivencia del Centro Educativo, seguiremos con la fase 3°.”

- Paso. 15 Medidas posteriores

“• En el Centro Educativo:

a. En caso de que con las medidas adoptadas no haya cesado la situación de <<violencia>> escolar detectada o se precise el apoyo o la intervención de otras Instituciones, el Director y la Brigada Escolar pueden proponer y gestionar.

- En el formato del informe del conflicto y medidas adoptadas

“¿Se confirma el caso de <<violencia>> escolar? SI NO

Conflicto leve: SI NO

Conflicto grave con <<violencia>>: SI NO

Bullying: SI NO

OTRO, DESCRIBIR”

“2.- ¿Ha cesado la situación de <<violencia>> escolar detectada? SI NO”

“4.- En caso de que con las medidas adoptadas no haya cesado la situación de <<violencia>> escolar detectada o se precise el apoyo o la intervención de otras instituciones, se solicita la participación de:”

12.

- En el apartado de situaciones de riesgo

Rumores de <<violencia>> en el entorno escolar

- en las estrategias de seguridad escolar

Rumores de <<violencia>> en el entorno escolar

La escuela debe ser el espacio más seguro para la infancia, después del hogar; sin embargo, debido a los sucesos de <<violencia>> que se viven en ciertas regiones del país, en algunas familias crece la preocupación por la seguridad de sus hijos cuando se encuentran fuera de casa.

[...]en este manual se ofrecen pautas para manejar las situaciones de emergencia generadas por la violencia que pudieran presentarse en las escuelas.

[...]el Estado mexicano asume la obligación de proteger a la infancia, al tomar en cuenta que, ante la <<violencia>> y otros riesgos, las mejores herramientas son la prevención,

[...]la mayoría de las escuelas del país pueden trabajar en el marco de una sana convivencia y en un entorno seguro; no obstante, otras se ven envueltas involuntariamente en situaciones de <<violencia>> e inseguridad que alteran la normalidad educativa.

A la escuela no le corresponde juzgar a las personas involucradas en hechos delictivos, sean miembros de la comunidad escolar o no; no es su tarea luchar contra el crimen ni resolver los problemas que han dado origen a la <<violencia>>.

[...]se promoverá una postura crítica ante la <<violencia>> y las actividades delictivas,

-en el apartado de la responsabilidad compartida

Reporte ante la autoridad competente las situaciones de violencia que han impactado en la escuela.

[...]el derecho a la protección, el cual incluye la realización de acciones que ayuden a las víctimas de la <<violencia>> a recuperarse física y emocionalmente.

-en el apartado de derecho a la protección

[...]las niñas y los niños tienen derecho a ser protegidos por su familia y por el Estado frente al abuso, el maltrato, la pornografía, la explotación, la <<violencia>>, los conflictos armados y el tráfico y consumo de drogas, entre otros aspectos

-en la solidaridad y bienestar común

[...]prevención de los factores que desencadenan la <<violencia>>,

Capítulo 3

1. “si el poder fuese únicamente represivo, si no hiciera nunca otra cosa más que decir no, ¿cree realmente que se obedecería? Lo que hace que el poder se aferre. Que sea aceptado, es simplemente que no pesa solamente como una fuerza que dice no, sino que de hecho circula, produce cosas, induce al placer. Forma saber, produce discursos; es preciso considerarlo más como una red productiva que atraviesa todo el cuerpo social que como una instancia negativa que tiene como función reprimir” (Foucault, 1999)

Anexos

Anexo 1

Otras definiciones de subtipos de maltrato psicológico

CONCEPTO	AUTORÍAS	AÑO	DEFINICIÓN
ABUSO EMOCIONAL	HART, Germain y Bassard	1983	Abuso emocional al niño o la niña, como única y central forma de maltrato consiste en acciones y omisiones que con base en el juicio tanto de la comunidad como de los profesionales expertos, se consideran como psicológicamente perjudiciales. Dichos actos han de ser cometidos por figuras parentales que estando en distinta posición de poder hacen al niño o la niña vulnerable. Tales hechos dañan inmediatamente y en última instancia el funcionamiento cognitivo, afectivo, social, psicológico y comportamental del niño o la niña.
MALTRATO EMOCIONAL	Arraubarrena, de Paúl	1994	El maltrato emocional. Hostilidad verbal crónica en forma de insulto, desprecio, crítica o amenaza de abandono y constante bloqueo de las iniciativas de interacción infantiles (desde la evitación hasta el encierro o confinamiento) por parte de cualquier miembro adulto del grupo familiar. Abandono emocional. Falta persistente de respuesta a las señales (llanto,

			sonrisa), expresiones emocionales y conductuales procuradoras de proximidad e interacción iniciadas por el niño o la niña y la falta de iniciativa de interacción y contacto, por parte de una figura adulta estable.
MALTRATO PSCIOLOGICO	American professional Society on the abuse of Children	1995	<p>Maltrato psicológico significa un patrón repetitivo de la conducta del cuidador(a), o un incidente extremo que transmita al niño o la niña que es despreciable, raro(a), que no es amado(a), o que pelagra su vida si no realiza determinadas demandas. Aquí se incluyen como ejemplos:</p> <p>Cuando se dan de manera grave y continuada, los siguientes comportamientos que constituyen el maltrato psicológico:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Rechazar (minusvalorando, degradando, avergonzando o ridiculizando al niño (o la niña): discriminando mediante la crítica o el castigo, humillando al niño/a en público). 2) Aterrorizar (mediante acciones que pongan en peligro su vida, no haciéndole sentirse a salvo, creándole falsas expectativas mediante

		<p>amenazas de peligro, de pérdida o de dolor si no cumple, amenazando o actuando violentamente sobre aquellos objetos o personas que el/la niño/a quiere).</p> <p>3) Explotar o corromper fomentando en el niño o la niña el desarrollo de conductas inapropiadas (imitando, permitiendo o fomentando conductas antisociales o inapropiadas para su estadio del desarrollo: fomentando u obligando a abandonar conductas autónomas apropiadas para su desarrollo, restringiendo o interfiriendo en el desarrollo cognitivo del niño o de la niña).</p> <p>4) Negar respuestas emocionales (ignorando o negándose a mostrar afecto, cuidado y amor al niño/a).</p> <p>5) Rechazar (evitando o alejando al niño o niña).</p> <p>6) Aislar (recluyendo, estableciendo limitaciones poco razonables a la</p>
--	--	---

			<p>libertad de movimiento o a las interacciones sociales).</p> <p>7) Ejercer la paternidad de manera inconsistente o poco fiables (mediante demandas contradictorias y ambivalentes).</p> <p>8) Desatender la salud mental, física y las necesidades educativas (ignorando, impidiendo o no llevando a cabo los tratamientos o acudiendo a los servicios que atienden las necesidades o dificultades emocionales, comportamentales, físicas o educativas).</p> <p>9) Hacer testigo al niño o niña de la violencia íntima con el cónyuge (violencia doméstica).</p>
MALTRATO EMOCIONAL	Jiménez Morago, Moreno Rodríguez, Oliva delgado, Palacios González y Saldaña Sage	1995	Maltrato emocional. No se toman en consideración las necesidades psicológicas del niño o de la niña, particularmente las que tienen que ver con las relaciones interpersonales y con la autoestima. Indicadores serían el rechazar al niño o la niña, aterrorizarle, privarle de relaciones sociales, insultarle, ridiculizarle, ignorar sus necesidades

			emocionales y de estimulación, notable frialdad afectiva. Su aparición aislada no es suficiente para determinar la existencia de este tipo de maltrato.
ABUSO EMOCIONAL	Christensen	1999	Abuso emocional: el adulto de manera sistemática expone al niño o la niña a insultos, reclusión, amenazas y menosprecio. Abandono emocional pasivo: el niño o niña es sometido/a a negligencia o a falta de estimulación debido a la incapacidad de los padres para proporcionar seguridad, cuidado y amor, por ejemplo debido a enfermedad mental, abuso de sustancias (alcohol, medicinas, narcóticos) problemas sociales.
MALTRATO PSICOLÓGICO	American Academy of Pediatrics	2000 2002	Maltrato psicológico es un patrón repetitivo de interacciones perjudiciales entre un/los padre/s y el niño o niña de tal manera que se convierten en la forma habitual de relación. En algunas situaciones el patrón es crónico y dominante; en otras, sólo ocurre bajo los efectos del alcohol o desencadenados por otros factores potenciales. De manera ocasional puede producirse ante la ocurrencia de un único hecho particularmente doloroso o

			<p>nefasto. El maltrato psicológico ocurre cuando una persona transmite a un niño o niña que es despreciable, que está lleno/a de defectos, que no es amado/a, que está en peligro, o que sólo sirve para atender sus necesidades. El autor/a de este tipo de maltrato suele despreciar, aterrorizar, aislar, ignorar o impedir la socialización del niño o de la niña.</p>
<p>MALTRATO Y ABANDONO EMOCIONAL</p>	<p>Glasser</p>	<p>2002</p>	<p>Maltrato y abandono emocional describe la relación entre el padre o madre y el niño o niña (más que un hecho o una serie de ellos que ocurre en dicha relación); se refieren a interacciones preocupantes que impregnan o caracterizan la relación; interacciones que causan o pueden causar alteración en el desarrollo o estado psicológico o emocional del niño o la niña; el abuso y abandono emocional incluyen tanto la acción como la omisión y no requieren del contacto físico.</p>

Basada en Gómez (2006:109)

Referencias

Artículo tercero constitucional consultado en: <http://info4.juridicas.unam.mx/ijure/fed/9/4.htm?s>

Barnett D, Manley JT, Cicchetti d. (1993): Defining child maltreatment: the interface between policy and research. En Cicchetti D, Toth SL: Child abuse, child development and social policy. I ed. Ablex Norwood. Pp.7-73.

Benj, vardigan, (2015) Children´s Health publicado en: LimeHealth

CONAPO. Índice de marginación a nivel localidad 2005.

- Índice de marginación por entidad federativa y municipio 2010.
- Índice de marginación por localidad 2010.
- Índices de marginación por entidad federativa y municipio 2005.

Datos geocep: <http://www.snie.sep.gob.mx/geosepv2/?AspxAutoDetectCookieSupport=1>

Datos mejora tu escuela: <http://www.mejoratuescuela.org/escuelas/index/21EBH0095C>

Devalle, Susana B.Ccompiladora; Mónica Cejas Minuet...et al colaboradores, (2000), Poder y Cultura de la violencia, CM, México

Documento Base del Bachillerato General . Documento expedido por la dirección General del bachillerato en el 2011. consultado en:

<http://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCEQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.dgb.sep.gob.mx%2F02-m1%2F03-iacademica%2F01->

Enseñanza por México Teachforall<http://ensenapormexico.org/site/ensena-por-mexico-2/>

Estimaciones de CONEVAL con base en el Censo de Población y Vivienda 2010

Estimaciones del CONEVAL, con base en INEGI, II Conteo de Población y Vivienda 2005 y la ENIGH 2005.

Evans, Patricia (2000) Abuso verbal, la violencia negada, traducción de *the verbally abusive Relationship*, 1992, publicada en: LibrosTauro.com.ar

Garbarino J. Guttman E, Seeley JW(1989) The psychologically battered child. Strategies for identification, assessment and intervention. 4a ed. Jossey-Bass inc. Publishers.San Francisco.

Glaser D (2002), Emotional Abuse and Neglect (psychological Maltreatment): A Conceptual Framework. Child Abuse & neglect 2002; 26:697-702.

Gómez de Terreros G. M. (2006), Maltrato psicológico. Psychological abuse. Cuad Med Forense, número 12. Enero-Abril. Págs. 103 a 116

INEGI. Catálogo de claves de entidades federativas, municipios y localidades / Tabla de equivalencias. Abril 2014.

http://geoweb.inegi.org.mx/mgn2kData/catalogos/cat_localidad_ABR2014.zip

INEGI. Censo de Población y Vivienda 2010. Principales resultados por localidad (ITER).

- II Censo de Población y Vivienda 2005. Principales resultados por localidad en <http://www.inegi.org.mx/geo/contenidos/geoestadistica/catalogoclaves.aspx>

Jiménez Morago J, Moreno Rodríguez MC, Oliva Delgado A, Palacios González J, Saldaña

Sage D (1995) El maltrato infantil en Andalucía. Dirección general de Atención al niño. Consejería de trabajo y asuntos sociales. Junta de Andalucía, Sevilla.

Lau As, Leeb RT, English D, Graham JC, Briggs EC, Brody KE, Marshall JM, (2005) What's in a name? A comparison of methods for classifying predominant type of maltreatment. *Child Abuse & Neglect* 2005; 29: 553-551.

Ley de educación del Estado de Puebla. en:

http://normatecainterna.sep.gob.mx/work/models/normateca/Resource/222/3/images/ley_educacion_estado_puebla.pdf

Ley de educación del Estado de Puebla. en:

http://normatecainterna.sep.gob.mx/work/models/normateca/Resource/222/3/images/ley_educacion_estado_puebla.pdf

Ley de seguridad Integral Escolar para el Estado Libre y soberano de Puebla. Esta ley se expidió el 04 de febrero del 2011.

en:congresopuebla.gob.mx/index.php?option=com_k2&view=item...

Ley de seguridad Integral Escolar para el Estado Libre y soberano de Puebla. Esta ley se expidió el 04 de febrero del 2011.

en:congresopuebla.gob.mx/index.php?option=com_k2&view=item...

Ley general de la educación Cámara de diputados del H. congreso de la unión, Secretaría General, Secretaría de servicios parlamentarios. Última reforma DOF 02 de junio de 2014. Consultado en: https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/3f9a47cc-efd9-4724-83e4-0bb4884af388/ley_general_educacion.pdf

Ley general de la educación Cámara de diputados del H. congreso de la unión, Secretaría General, Secretaría de servicios parlamentarios. Última reforma DOF 02 de junio de 2014. Consultado en: https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/3f9a47cc-efd9-4724-83e4-0bb4884af388/ley_general_educacion.pdf

Litke R, (1992). Violencia y poder RICS/132 junio 1992. Págs. 161 a 172

Manual de seguridad escolar. Perteneciente al programa Escuela segura, Alianza para la calidad de la Educación, 2011. Con dirección:

www.seslp.gob.mx/.../Manual%20de%20Seguridad-Web%20290212.pdf...

Manual de Seguridad Escolar. Programa escuela segura alianza por la calidad de la educación del gobierno federal visitada en :

http://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCoQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.seslp.gob.mx%2Fpdf%2FManual%2520de%2520Seguridad-Web%2520290212.pdf&ei=_SEVOX9EIilyASLy4DABQ&usg=AFQjCNEbo55N5xL_n2t4gDOCNlamdnN6eQ&bvm=bv.80642063,d.aWw

Manual para la Convivencia en Educación Básica. Documento oficial publicado en el portal de la SEP Puebla 2012 . <https://drive.google.com/file/d/0BybUxv-wDt7qZ09WYIJ6d2ZTVms/edit?pli=1>

Municipios CNH Municipios de la Cruzada Nacional contra el Hambre, en base al Decreto publicado en el DOF el 22-Enero-2014. Fuente: INEGI. Catálogo de claves de entidades federativas, municipios y localidades, Abril 2014.

National Research Council (NRC)(1993): Understanding child abuse and neglect. National Academy Press. Washington.

Nueva ley publicada en el Diario Oficial de la Federación el 13 de julio de 1993. En:

http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lge/LGE_orig_13jul93_ima.pdf

PGJ 2013 reporte San Lorenzo Almecatla en:

<http://www.diariopuntual.com/sitio/puntual/cholula/trata-de-blancas-en-6-viviendas-de-almecatla>

R. Audi, "On the Meaning and Justification of Violence". Iolence. Ed. J.A. Shaffer. Nueva York, David McKay, 1971. Págs 45 a 99.

SEDESOL. Programa para el Desarrollo de Zonas Prioritarias (PDZP).

Sierra Koester, (2007) abuso Verbal, The types of verbal abuse, publicada en: yahooContributor Network, aug 6, 2007.

Thomas Hobbes, Leviatán. Ed. C.B. Macpherson. Nueva York, Penguin Books. 1980. Pág. 150.

Tomasini Bassols, Alejandro, (2002) Violencia, ética, legalidad y racionalidad, en Estudios sobre la violencia, Teoría y práctica, CIESAS, México.

Vissing YM, Straus MA, Gelles RJ, Harrop JW (1991) Verbal aggression by parents and psychosocial problems of Children. Child Abuse 6 neglect, 5: 223-238.