

**EL COLEGIO
DE SONORA**

Sentido de Coherencia y relaciones entre pares. Una mirada desde la perspectiva de género a las situaciones de bullying y violencia juvenil entre adolescentes de una secundaria de Hermosillo, Sonora, México

Tesis presentada por:

María Carolina Palomo Rodríguez

Para obtener el grado de:

Maestra en Ciencias Sociales en la línea de investigación Estudios Socioculturales de la Salud.

Directora de Tesis: Dra. Catalina A. Denman

Hermosillo, Sonora.

Junio de 2014

Agradecimientos

A la Dra. Catalina Denman por compartir conmigo invaluable conocimientos y experiencias y por su gran paciencia y estimulante confianza al dirigir esta tesis.

A mis lectoras, la Dra. Patricia Aranda y la Dra. Ety Estévez por sus importantes aportaciones al enriquecimiento de este trabajo. A la Dra. Carmen Castro, Dra. Lucía Castro y Dr. Armando Haro por sus enseñanzas en las distintas asignaturas.

Al Colegio de Sonora por darme la oportunidad de ampliar mis conocimientos y de compartir con gente tan enriquecedora personal y académicamente. Al personal administrativo, del centro de salud, de biblioteca y de sistemas por facilitar siempre con gran disposición lo necesario para mis proyectos.

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología por la beca recibida para la realización de este proyecto de investigación.

A mis compañeros y compañeras por enriquecer la experiencia y brindarme su apoyo y amistad.

A los estudiantes y autoridades escolares de la secundaria que compartieron sus valiosas experiencias conmigo.

A mis papás por su cariño, apoyo y aliento en el proceso de la obtención de este grado.

A Eduardo por su amor, paciencia y apoyo en todo momento, sin los que hubiera sido imposible cumplir esta meta. Y a Cassandra, que me acompañó desde pequeña y me alentó a seguir con su sonrisa.

Índice

Introducción	13
Planteamiento del problema.....	14
Objetivo, hipótesis y preguntas de investigación.....	15
CAPÍTULO I. Adolescencia y el uso y padecimiento de la violencia entre pares.	21
1. La etapa de la adolescencia	22
2. Adolescencia: conflicto y género	29
3. Adolescencia y el uso de la violencia	30
3.1 Violencia entre pares en el entorno escolar	38
4. Consecuencias de la violencia entre jóvenes en la salud adolescente.....	41
4.1 Estadísticas de la violencia en adolescentes	42
4.2 Estadísticas de violencia entre pares en las escuelas.....	48
CAPÍTULO II. Hacia un estudio integral de la violencia: estructuras y sujeto.....	55
1. La violencia en la cultura	56
1.1 Tipología y estudio de la violencia.....	56
1.2 Violencia cultural y género	60
2. Violencia y sujeto.....	69
2.1 Sujeto y Sentido de Coherencia.....	73
CAPÍTULO III. Diseño metodológico y técnicas de investigación	84

1. Selección de la metodología.....	84
2. Descripción de los instrumentos principales.....	86
2.1 Cuestionario del SOC.....	86
2.2 Entrevista Semiestructurada.....	89
3. Proceso del trabajo de campo.....	92
CAPÍTULO IV: Relaciones entre pares y Sentido de Coherencia.....	99
1. Características y condiciones del entorno económico y socio-cultural.....	99
1.1 La comunidad.....	100
1.2 La Secundaria “X”.....	103
1.3 El grupo “Y”.....	121
2. Los sujetos de estudio.....	125
2.1 Selección de los sujetos a entrevistar.....	126
2.2 Perfiles de los entrevistados.....	131
3. Género, SOC y relaciones entre pares.....	159
3.1 Experiencias y recursos para construir el SOC.....	160
3.2 SOC y Violencia Escolar.....	173
4. Salud.....	210
CAPÍTULO V. Conclusiones.....	215
Bibliografía.....	232
Anexos.....	241

Anexo 1. Carta informativa previa a la firma del consentimiento informado. 241

Anexo 2. Consentimiento Informado..... 242

Índice de Cuadros y Gráficas

Cuadros

Cuadro 1. Perfil de las etapas de niñez y adolescencia.....	27
Cuadro 2. Comparación de tasa de muerte por cada 100 000 habitantes a causa de la violencia en el mundo (2000) y Sonora (2010).....	42
Cuadro 3. Tasas estimadas de homicidios entre jóvenes de 10 a 29 años de edad. 2000.	43
Cuadro 4. Hermosillo. 5 Principales causas de muerte por grupo de edad. 2010.....	45
Cuadro 5. Proporción de víctimas de bullying promediados en los 47 países de la HBSC. 2010.....	49
Cuadro 6. Proporción de perpetradores de bullying promediados en los 47 países de la HBSC.2010.....	49
Cuadro 7. Antonovsky: Fases para enfrentar un estresor.	83
Cuadro 8. Cuestionario del Sentido de Coherencia	87
Cuadro 9. Operacionalización de conceptos para entrevista semiestructurada.....	90
Cuadro 10. Guía de entrevista.	92
Cuadro 11. Resultados de la aplicación del Cuestionario del SOC. Salón “Y”. 2013.....	126
Cuadro 12. Grupo “Y”. Resultados del cuestionario del SOC. Mujeres. 2013.....	128
Cuadro 13. Grupo “Y”. Resultados del cuestionario del SOC. Hombres. 2013.....	129
Cuadro 14. Promedios. Hombres que contestaron cuestionario del SOC. 2013.....	170
Cuadro 15. Promedios. Mujeres que contestaron cuestionario del SOC. 2013.	170
Cuadro 16 . Reportes de violencia entre pares. Hombres que contestaron cuestionario del SOC. 2012- 2013	174
Cuadro 17. Reportes de violencia entre pares. Mujeres que contestaron cuestionario del SOC. 2012-2013.	175
Cuadro 18 Marco. Fases para enfrentar un estresor.....	180
Cuadro 19. Nicolás. Fases para enfrentar un estresor.....	181
Cuadro 20. Lucía. Fases para enfrentar un estresor.....	182
Cuadro 21. Gabriela. Fases para enfrentar un estresor.	183

Gráficas

Gráfica 1. Causas de muerte. 2010.....	44
Gráfica 2. Hermosillo. Muertes por homicidio de hombres y mujeres. 2010.....	46
Gráfica 3. Secundaria “X”. Distribución por sexo de reportes de conducta NO relacionados con la violencia entre pares. 2011-2013.....	110
Gráfica 4. Secundaria “X”. Distribución por tipo de reportes NO relacionados con la entre pares. Mujeres. 2011-2013.....	111
Gráfica 5. Secundaria “X”. Distribución por tipo de reportes NO relacionados con la entre pares. Hombres. 2011-2013.....	112
Gráfica 6. Secundaria “X”. Distribución por sexo de reportes de conducta relacionados con la violencia entre pares. 2011-2013	113
Gráfica 7. Secundaria “X”. Distribución por tipo de reportes relacionados con la entre pares. Mujeres. 2011-2013.....	114
Gráfica 8. Secundaria “X”. Distribución por tipo de reportes relacionados con la entre pares. Hombres. 2011-2013.....	114
Gráfica 9. Grupo “Y”. Resultados de la aplicación del cuestionario del SOC a hombres. 2013.....	127
Gráfica 10. Grupo “Y”. Resultados de la aplicación del cuestionario del SOC a mujeres. 2013.....	127

AGEB: Área Geoestadística básica

CEMEAG: Centro de Estudios para el Adelanto de las Mujeres y la Equidad de Género

CNDH: Comisión Nacional de Derechos Humanos

DF: Distrito Federal

DGIS: Dirección General de Información en Salud

HBSC: *Health Behaviour in School-aged Children*

IMPLAN: Instituto Municipal de Planeación Urbana de Hermosillo

IMSS: Instituto Mexicano del Seguro Social

INEE: Instituto Nacional de Evaluación Educativa

INEGI: Instituto Nacional de Estadística y Geografía

INMUJERES: Instituto Nacional de las Mujeres

INSP: Instituto Nacional de Salud Pública

ISSSTE: Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado

ISSSTESON: Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado
de Sonora

IUHPE: *International Union for Health Promotion and Education*

MH: Masculinidad Hegemónica

MH: Masculinidad Hegemónica

OCDE: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico

OMS: Organización Mundial de la Salud

ONU: Organización de las Naciones Unidas

OPS: Organización Panamericana de la Salud

PROBEE: Programa de Becas Educativas

SEDESOL: Secretaría de Desarrollo Social

SEES: Secretaría de Educación y Cultura del Estado de Sonora

SEP: Secretaría de Educación Pública

SESP: Secretaría Ejecutiva de Seguridad Pública del Estado de Sonora

SINAIS: Sistema Nacional de Información en Salud

SOC: Sentido de Coherencia (*Sense of Coherence*)

Resumen

La presente tesis aborda el tema de la violencia entre pares en el entorno escolar (secundaria) como un importante y prevenible problema de salud en adolescentes. Para su comprensión y manejo se analiza desde las estructuras -utilizando principalmente la teoría de género de Bourdieu (2000)- y desde la experiencia del sujeto -recurriendo primordialmente a la teoría de la Salutogénesis de Antonovsky (1987)-. Desde la primera se analiza el impacto del orden de lo masculino, asimilado en las estructuras objetivas y subjetivas, en las formas que los adolescentes utilizan para relacionarse con sus pares en la escuela.

Y desde la segunda, la experiencia de los sujetos al enfrentar los estresores relacionados con la violencia entre pares y su relación con el Sentido de Coherencia. Ante ambientes escolares en los que los episodios de violencia forman parte de la cotidianeidad, el constructo del Sentido de Coherencia se toma como mediador de los efectos de estos encuentros en la salud adolescente. Se plantea que una visión del mundo como significativo, manejable y comprensible permite que los estudiantes se relacionen de manera positiva para su salud con el medio violento en el que tienen que convivir.

Se analiza el tipo de estresores que estos jóvenes enfrentan a diario en su escuela. Se parte de la premisa de que en las estructuras se encuentra asimilado el orden de lo masculino y se diferencian las situaciones que ambos sexos enfrentan a causa de los roles de género que emergen de él. Se habla de la masculinidad hegemónica como factor de riesgo para ambos sexos por su asociación con la agresividad y con la violencia y por el

entramado social que se produce a partir de ella y que permea las condiciones en las que se relacionan los jóvenes.

La tesis tiene por objeto generar conocimiento acerca de la influencia de los roles de género y el nivel de SOC en la percepción y manera de actuar ante el conflicto y la violencia entre pares de adolescentes de secundaria. Se realiza una investigación de abordaje mixto en la que se utilizan técnicas cuantitativas y cualitativas entre las que destacan principalmente la aplicación del cuestionario de 13 ítems del Sentido de Coherencia y la conducción de entrevistas semiestructuradas a jóvenes que presentaron distintos niveles de SOC, además de observación y entrevistas a informantes claves.

La principal conclusión indica una tendencia hacia una relación positiva entre el nivel de SOC y la forma de lidiar con los conflictos entre pares, así como en torno al uso de la violencia. Los jóvenes que presentaron un alto SOC mostraron menor tendencia a utilizar la violencia como forma de relacionarse con sus pares y además ante episodios de violencia en su contra, mostraron reacciones estructuradas que les permitieron lograr que el conflicto no escalara a un nivel que representase una amenaza importante para su salud física y emocional, lo que se resume en una adaptación positiva a este tipo de estresores cotidianos. Y, por el contrario, entre quienes presentaron un nivel bajo de SOC, hubo una mayor tendencia a agredir a sus compañeros y también se observó el caso de que al ser víctima de alguien más, se tienen reacciones paralizantes que impiden manejar el conflicto de forma positiva para la salud creando situaciones de estrés incontrolable que se desbordan en una mayor problemática física y mental.

En el tipo de problemas entre pares que manifestaron los entrevistados fue evidente la relación que éstos tienen con los roles de género. Se encontró que dichas construcciones sociales tienen gran influencia sobre la problemática entre pares que les aqueja. Finalmente,

en las conclusiones también se reflexiona acerca del estado de las políticas públicas sobre el tema de la violencia entre pares, se proponen líneas de trabajo para tratar la problemática, así como también para futuras investigaciones.

Introducción

Sonora. Nunca nos imaginamos que esto podría continuar: Director: “Los padres de familia detallaron que la tarde del pasado jueves Sergio fue golpeado por dos compañeras y un hombre, mientras una de las mujeres apretaba su cuello hasta casi asfixiarlo, el compañero amenazaba de muerte al joven, para quien fue imposible defenderse.[...] Una maestra aseguró que Sergio se había acercado con ella para hablar sobre el maltrato que recibía: “Estábamos trabajando con eso, yo le dije que la carilla siempre estaría pero que debíamos aprender a ser fuertes, a soportar la carilla y después él dejó de venir conmigo”, expresó”.

Fuente: El Imparcial, 2013

Sonora. Circula video sobre caso de bullying: El video dura poco más de siete minutos y en él se observa cómo una niña es agredida por un compañero del plantel, quien a su vez recibe apoyo de los demás alumnos [...] La joven es originaria de Jalisco y esto era motivo de burlas para ella. [...] Los golpes continúan a pesar de los intentos de defensa de la menor, pero los gritos de sus compañeros piden más violencia hasta que el niño agresor golpea a su víctima y trata de estrangularla hasta que queda inconsciente.

Fuente: El Imparcial, 2013

México DF. Citan a maestros por bullying a menor mixteca: Ayer, este medio informó del caso de discriminación y agresiones sistemáticas a la joven indígena, quien por tres años ha sido violentada por sus compañeros de clase. El jueves pasado fue agredida por tres alumnos, un varón y dos mujeres, quienes la encapucharon con una sudadera, le pegaron en la cabeza, le arañaron y patearon ambos lados de la cara, situación que videograbaron y subieron a sus redes sociales, jactándose de su comportamiento agresivo. [...] La Secretaría de Desarrollo Social reprochó la actitud de los maestros que no hicieron nada para evitar la violencia, no obstante de tener antecedentes de este hecho.

Fuente: El Imparcial, 2013

Puebla. Exige castigo para los que dejaron en coma a su hijo: “El pequeño de 12 años perdió parcialmente la movilidad del cuerpo y no tiene la mitad del cráneo porque su cerebro está inflamado como consecuencia de la golpiza que le dieron cinco niños de su secundaria en Amozoc. [...] Fue trasladado a la Ciudad de México donde fue intervenido pues presentó un derrame cerebral que lo llevó al coma. La señora [madre del menor] dijo que su hijo ya había sido encerrado en el baño al inicio del curso escolar [...] Fui a la escuela y le dije al director que los niños más grandes abusaban [...] y no me hizo caso”.

Fuente: El Imparcial, 2013

Tamaulipas. Muere niño en Tamaulipas; compañeros le hacían columpio: “La señora [madre del menor] narró que cuatro compañeros molestaron a Héctor en la última clase sin que fuera auxiliado. La versión de la mamá y sus familiares es que los compañeros mecieron a Héctor sosteniéndolo de sus pies y manos, para luego aventarlo, en un juego agresivo que llaman columpio, fue en una segunda ocasión cuando se golpeó la cabeza contra la pared. [...] El niño aún pudo comentarle a su mamá lo que había sucedido, ¿me dijo que lo habían lastimado cuatro niños y que la maestra se había dado cuenta”.

Fuente: El Imparcial, 2014

Pudiera parecer amarillista incluir estos fragmentos de las notas si no fuera porque forman parte de la vida cotidiana, así como también es real que sólo ante consecuencias de esta magnitud se empiezan a cuestionar los niveles de violencia imperantes en la sociedad y sus consecuencias; y más que nada entre los jóvenes. Pero ¿qué tienen en común todas estas notas además de aludir a un nivel de violencia escandaloso? Que evidencian una tendencia por parte de adultos y menores a minimizar los efectos negativos en salud que las distintas manifestaciones de violencia entre pares (empezando por las “menos graves”) significan.

Estos eventos no hablan de violencia esporádica, sino de una secuencia de acosos de distintos tipos que venían sucediendo desde tiempo atrás, mismos que en su momento pudieron haberse controlado, pero que ante la normalización del uso de la violencia entre los adolescentes, no fueron atendidos. Según datos de la OCDE en el 2013 México fue el país que reportó mayor número de casos de bullying a nivel secundaria de entre sus miembros (Educación en movimiento 2013).

En Sonora, para el año 2013, más de 160,000 adolescentes se encontraban inscritos en las 720 secundarias del estado (INEGI 2013). Y en los últimos años este estado ha figurado repetidamente en los titulares noticiosos a nivel nacional por la gravedad de los actos de bullying y violencia entre jóvenes y de sus consecuencias. Una investigación conducida en la capital del estado reflejó que en una muestra de 236 estudiantes pertenecientes a 8 secundarias alrededor de un 15% manifestó haber sufrido algún tipo de violencia por parte de sus compañeros (Vázquez 2010,48). Sin embargo la Secretaría de Seguridad Pública del Estado de Sonora y la Comisión de Derechos Humanos hablan de 7 de cada 10 estudiantes víctimas de bullying (SESP 2011, 8). Los datos son contradictorios, reportan proporciones muy distintas de jóvenes afectados por el fenómeno de la violencia entre pares, pero lo

importante es que ambas fuentes se expresan sobre adolescentes en riesgo. De hombres y mujeres ante causas evitables de daño a su salud física y emocional.

Ante este panorama surge el presente trabajo. En el que se da voz a los principales actores del fenómeno del bullying y la violencia juvenil en el entorno escolar y se analiza la problemática desde el problema de salud que representa y desde una perspectiva de género. La violencia entre pares se aborda desde la raíz -desde la cultura y desde el individuo- y pone especial énfasis en los “pequeños” actos de agresión.

Específicamente, esta tesis tiene el objetivo de aportar conocimiento acerca de la influencia de los roles de género y el nivel de Sentido de Coherencia (en adelante SOC) en la manera de actuar ante el conflicto y la violencia escolar entre pares de adolescentes de secundaria. La finalidad es describir el tipo de problemática presente entre los jóvenes y conocer la relevancia de este constructo como mediador de su salud inmediata ante los efectos negativos de las manifestaciones cotidianas de violencia entre pares en el entorno escolar. Con la hipótesis de que hombres y mujeres enfrentan diferentes tipos de conflictos con sus pares en el entorno escolar a causa de las construcciones sociales de género y de que ante estos estresores, el SOC actúa como forma de protección de su salud al posibilitar una adaptación positiva a los mismos.

La pregunta central que guió esta investigación fue: ¿Qué relación existe entre el posicionamiento de los adolescentes ante el conflicto y la violencia entre pares en el entorno escolar y el grado de desarrollo del Sentido de Coherencia? Y las preguntas complementarias comprendieron: ¿Cómo influye la manera en que asumen su rol de género y su nivel de SOC en su forma de afrontar el conflicto y la violencia entre pares? Y ¿Cómo se ven reflejadas las construcciones de género en el tipo de estresores que enfrentan?

Para poder contestarlas, desde los estudios en salud se recurrió a la teoría de la Salutogénesis (Antonovsky 1987) que propone que ante entornos violentos las personas tienen capacidades y herramientas distintas para lidiar con los estresores que emanan de ellos provocando consecuencias diferenciadas para la salud física y psicológica. El llamado Sentido de Coherencia es el constructo que media dichas situaciones y consiste en poseer una visión del mundo que lo presenta como comprensible, manejable y significativo. La teoría plantea que el desarrollo del SOC posibilita y provoca una adaptación positiva (para la salud) a los estresores que se presentan en los diferentes ámbitos de la vida humana. En este caso se habla de que ante entornos escolares donde la violencia se encuentra normalizada y forma parte del día a día, el desarrollo del SOC representa una herramienta que permite que los estudiantes tiendan a mantenerse al margen de las consecuencias negativas en salud que suele provocar la violencia entre pares.

Desde la teoría de género, se recurre al planteamiento de Bourdieu (2000) en el que se establece que la asimilación del orden de lo masculino en las estructuras (desde los individuos hasta las instituciones) provoca la permanencia de roles socialmente condicionados a la biología humana que diferencian a “lo masculino” de “lo femenino” de acuerdo al sexo. En este ordenamiento se otorga mayor valor a las formas asociadas a lo masculino, mismas que incluyen el uso de la violencia como forma de interacción entre las personas. En esta investigación se observa que dicho orden social hace que los alumnos enfrenten situaciones de conflicto entre pares diferenciadas a partir del género en torno a su tipo, a los recursos disponibles y a sus consecuencias.

El trabajo se divide en cinco capítulos. En el primero se presentan los antecedentes. Se expone información generada por distintas disciplinas como la sociología, la psicología y la biología acerca de la adolescencia, para concluir que durante esta etapa los jóvenes

atravesan una serie de cambios físicos y psicológicos importantes que redirigen su forma de relacionarse con el mundo y con las personas. Suceden cambios en torno a su ser social a causa del proceso (también socialmente construido) de adaptación al mundo de la adultez influido por la adscripción a los roles de género. Es aquí cuando las relaciones entre pares empiezan a adquirir un alto nivel de relevancia y ante un entorno de violencia normalizada y generalizada los jóvenes recurren a ella a la hora de interactuar entre ellos. En este apartado también se habla de las diversas teorías que explican, desde distintos puntos de vista, el uso de la violencia durante esta etapa: desde los factores sociales, económicos y culturales hasta los biológicos y psicológicos. Y posteriormente, se aborda la perspectiva teórica del fenómeno de la violencia entre pares en general y en las escuelas, separando la violencia juvenil del bullying y explicando cada uno para después pasar a los resultados de distintas investigaciones empíricas que buscan medir el fenómeno.

Una vez establecidas las bases de la investigación -pues ya se conoce la problemática y a quién se va investigar y porqué- se pasa al segundo capítulo que comprende el marco teórico elegido como el más óptimo para explorar el fenómeno de la violencia entre pares adolescentes desde un enfoque novedoso y que promete ser útil para el desarrollo de soluciones.

En dicho apartado se define el concepto de violencia y se habla de las distintas formas en que se presenta en la sociedad actual, ya que encuentra sus cimientos en la cultura y la estructura y finalmente termina mostrándose como violencia directa en actos específicos entre individuos. También se habla de cómo la asimilación de la misma en las estructuras provoca su normalización y aceptación como manera de relacionarse en sociedad y de la influencia de los roles de género que surgen a partir del orden de lo masculino. Se describe cómo a partir de este ordenamiento se definen las distintas formas permitidas de conducirse

con los demás y consecuentemente los tipos de conflictos inter e intragenéricos que surgen y las posibles maneras de gestionarlos.

Un análisis de la violencia quedaría incompleto si se queda en las estructuras (Wieviorka 2011), por lo que para abordar de lleno la problemática se habla de la agencia del sujeto y de cómo éste a pesar de verse rodeado de violencia desde lo más profundo a lo más superficial de su existencia en sociedad tiene la capacidad de dirigir su experiencia ante ella. Sus posibilidades de afrontar los estresores que emergen del contacto inminente con la violencia se plantean como mediados por el principal constructo en el que se basa la teoría de la Salutogénesis: el Sentido de Coherencia (Antonovsky 1987), por lo que en este capítulo se describe ampliamente cómo es que éste se construye y cómo funciona como protector de salud física y psico-emocional.

El tercer capítulo comprende el diseño metodológico. Primeramente se expone que para alcanzar los objetivos propuestos fue pertinente realizar una investigación de metodología mixta, pues el uso de técnicas cuantitativas y cualitativas permitió acceder a los distintos niveles de análisis que se requerían para poder abordar el fenómeno de la violencia entre pares. Después se describen a fondo las principales herramientas utilizadas: 1) La aplicación del cuestionario de 13 ítems del Sentido de Coherencia, que sirvió principalmente para lograr un primer acercamiento a los sujetos que participarían en las entrevistas ya que se eligieron a hombres y mujeres cuyos resultados del cuestionario los colocaron en ambos extremos de nivel de SOC. 2) Nueve entrevistas semiestructuradas en las que se abordaron temas que apuntaban hacia los distintos aspectos de la vida de los estudiantes que pudiesen resultar constitutivos del SOC y a sus experiencias a la hora de relacionarse con sus compañeros, principalmente en torno al uso y padecimiento de la violencia entre pares.

Finalmente en dicho capítulo se habla detalladamente de la entrada a campo y de otras herramientas utilizadas en la investigación. Destacan el procesamiento de fichas socioeconómicas y de reportes de conducta de alumnos elegidos en forma aleatoria para obtener un primer acercamiento a la situación de la población estudiantil que atiende la secundaria y las dos entrevistas realizadas a autoridades escolares claves para contextualizar las formas de interacción entre pares.

El cuarto capítulo comprende el análisis de la información. Habla del procesamiento de la información obtenida en campo sobre las bases del marco teórico. Primero se aborda el contexto que rodea a los individuos que participaron en el estudio yendo desde lo más general hasta lo más específico: la comunidad y sus condiciones de vida, la población estudiantil que asiste a la secundaria y el tipo de relaciones que establecen a su interior, las características del grupo al que pertenecen los sujetos y la situación específica de los mismos desde su propia perspectiva.

Después se hacen inferencias acerca de las relaciones existentes entre el nivel de SOC y la manera de relacionarse con sus pares y de las coincidencias y diferencias que los códigos de género establecen en las formas en que interactúan hombres y mujeres con los de su propio sexo y con el sexo opuesto. Se habla de las experiencias y recursos que hacen que los individuos enfrenten de forma diferencial las situaciones de violencia que surgen con sus compañeros y de las situaciones en común que los códigos de género provocan para los distintos grupos. Para cerrar se exponen las implicaciones en salud del nivel del SOC que poseen las personas entrevistadas: la autopercepción de su salud (tanto física como emocional) y las consecuencias del uso y padecimiento de la violencia entre pares.

En el quinto capítulo se presentan las conclusiones. Contiene -de forma resumida- los principales resultados que se obtuvieron al relacionar el SOC y el género con la violencia

entre pares. Se habla de la situación actual de las políticas públicas que buscan actuar a favor de la erradicación de las distintas formas de violencia entre pares al interior de las escuelas y de la posibilidad de enriquecer dichas medidas a partir de las aportaciones de esta investigación.

Para terminar, se dice que para tener mejor oportunidad de redireccionar las relaciones entre pares hacia el respeto y la paz, debe actuarse desde diferentes trincheras. En el sentido de involucrar a los distintos actores sociales y de trabajar desde la individualidad hasta la generalidad de las estructuras. Deben fomentarse capacidades específicas en los jóvenes para lidiar positivamente con los estresores en su vida cotidiana y también visibilizar las consecuencias en salud de la violencia y su relación con los estereotipos de género, para que ésta se cuestione y se logre arraigar en los saberes culturales una forma alternativa de pensar y de relacionarse.

CAPÍTULO I. Adolescencia y el uso y padecimiento de la violencia entre pares.

Para entrar en materia de este trabajo de investigación, en este apartado se describen los distintos componentes del fenómeno que se desea estudiar. Se empieza hablando de la adolescencia -tomada como periodo de cambios físicos, psicológicos y sociales importantes en el desarrollo humano en sociedades occidentalizadas como la mexicana- ya que los sujetos que participan en esta investigación se encuentran atravesando por dicha etapa. Se trabaja con adolescentes porque durante la transición de la niñez a la adultez emergen dos temas cruciales: el conflicto social y la adscripción a los roles de género.

Durante esta etapa los jóvenes cambian su forma de relacionarse con el mundo que les rodea y las interacciones con sus pares se tornan más importantes y más conflictivas en la búsqueda de su nueva “esencia”. Hombres y mujeres establecen nuevos tipos de relaciones con su mismo sexo y con el sexo opuesto ante un entorno social y cultural regido por el orden de lo masculino¹ en el que la violencia se encuentra normalizada. Diversos estudios han abordado ya el tema del uso de la violencia entre los jóvenes, por lo que se exponen distintas visiones que han contribuido a la investigación en el tema; se habla de factores de riesgo y de las teorías del bullying y de la violencia juvenil.

Finalmente, se muestran algunas estadísticas de la violencia en la etapa adolescente. Se inicia con las consecuencias en la salud de los jóvenes que los encuentros violentos

¹ El orden de lo masculino de acuerdo a Bourdieu (2000) se define en el capítulo II en el apartado de “Violencia cultural y género”.

ocasionan y se termina con estudios especializados en el tema de la violencia escolar entre pares en forma de bullying y de violencia juvenil.

1. La etapa de la adolescencia

Etimológicamente, el término adolescencia proviene del latín *adolescere*, que significa pasar de la niñez a la madurez, y refiere a un periodo de transición en el ciclo de vida de los seres humanos que se ha ido conceptualizado de distintas formas de acuerdo al contexto histórico, cultural y social del momento (Haro y Denman 1994, 23). A lo largo del tiempo, esta etapa del desarrollo del hombre moderno² ha sido estudiada desde diversas disciplinas como la biología, la psicología y la sociología, mismas que han contribuido con sus hallazgos para una mejor comprensión integral de la misma.

La adolescencia es el periodo en el que el cuerpo humano experimenta las mayores modificaciones en cuanto a su tamaño y forma; así mismo, sus funciones orgánicas se complejizan, se logra la capacidad de reproducción y se desarrollan el pensamiento abstracto y las habilidades sociales (Pasqualini 2010, 27). Durante la vida, el cuerpo experimenta un proceso lineal de crecimiento que se divide en tres fases principales

² La adolescencia es un concepto producto de la modernidad, ya que hasta el Siglo XVII, los niños se visualizaban como adultos en miniatura que tenían los mismos intereses que sus padres. Era mediante rituales que variaban según la clase social, que éstos pasaban a ser adultos ante la comunidad (Pasqualini 2010, 40). Durante el Siglo XVIII se seguía hablando sólo de niños y adultos; aunque existía una noción de juventud, ésta era concebida como una cualidad que refería al mozo, al muchacho de pocos años en comparación con los viejos, y no como una etapa. En siglo XIX con las teorías de la evolución de Spencer y Darwin aparece la idea de etapa construida desde la biología (Urteaga 2011, 136-137). Desde las ciencias sociales, se ha concluido que “la particularidad de ser un adolescente en las sociedades occidentales está relacionada tanto con la expansión generalizada de los derechos del niño como con el proceso educativo formal” (Giddens 1991, 116). Y que para el caso del México del siglo XX, también se relaciona con el proceso de socialización asociado a los mercados de trabajo (Pérez 2010, 62). Cuando la idea de la etapa social de la adolescencia se empieza a establecer en la sociedad, solamente los hijos de burgueses y clases medias vivían esa nueva noción de juventud, la realidad de las demás clases continuaba siendo pasar automáticamente de la niñez a la adultez mediante la integración al trabajo. Fue un lujo de clase que con el paso del tiempo -por los medios de comunicación y principalmente por la integración de la mayor parte de la población a la educación formal y por la restricción de la contratación para el trabajo de menores de edad- se empieza a implantar en el resto de las clases sociales (Ibid. 84).

directamente relacionadas con la regulación de la hormona del crecimiento³: infancia, niñez y pubertad (Pasqualini et al. 2010, 44). La adolescencia coincide con la pubertad⁴, donde se da una aceleración del crecimiento asociada al aumento de la secreción de la hormona del crecimiento, de IGF-I (*insulin-simil growth factor I*) y de esteroides sexuales. Esta etapa (aunque variable de acuerdo a factores genéticos, hormonales y ambientales) inicia cuando se presentan los primeros cambios puberales⁵ y finaliza con la maduración sexual que posibilita la reproducción y con el cese del crecimiento (Ibid., 45-47). Aquí comienza el desarrollo de la sexualidad del ser humano y socialmente, es cuando empieza a exigírseles el dejar de ser niños (as) para convertirse en “verdaderos hombres o mujeres”, idea que no sólo refiere al tema de la preservación de la especie, sino que está cargada de una serie de valores culturales que van definiendo el perfil de género que deben ir asumiendo al relacionarse con los demás.

Durante la adolescencia también se desencadenan otros procesos biológicos específicos que influyen directamente en el desarrollo de las habilidades sociales. A nivel cerebral se empiezan a dar las condiciones que provocan el desarrollo de nuevas capacidades que impactan directamente el curso de las relaciones humanas y por ende entre pares. Sucede que la materia gris se desarrolla y surgen habilidades relacionadas con la memoria operativa, la concentración, la planificación a largo plazo, la capacidad de reconocer riesgos y de pensar en el propio lugar en el universo.

3 “La secreción de hormona de crecimiento estimula la producción de somatomedina-C o factor de crecimiento tipo insulina (*insulin-simil growth factor I* = IGF-I), que estimula la síntesis proteica, la proliferación celular y el crecimiento. (Pasqualini et al. 2010, 44).

4 La palabra pubertad es de origen romano, se refiere a los ‘pelos’; los cuales se vuelven más visibles en los hombres durante esta etapa. (Pasqualini 2010, et al., 45).

5 “Los adolescentes incrementan el 50% de su peso y de su masa esquelética, y el 20% de su altura, aproximadamente [...] En las mujeres, la aceleración del crecimiento comienza al aparecer el botón mamario (edad promedio 10,8 años) o aún un poco antes, y en los varones, al alcanzar un volumen testicular de 4 cm³ (edad promedio 11,8 años).” (Ibid. 47).

También se empiezan a eliminar sinapsis, proceso que se relaciona directamente con el potencial del desarrollo cognitivo, del razonamiento, de las interacciones interpersonales, del control de las emociones, de la motivación y de la capacidad de anticipar el riesgo⁶ y cuya importancia radica en que si durante esta etapa los individuos se encuentran marginados de ambientes que los promuevan, las sinapsis encargadas de ello no son utilizadas y por lo tanto son eliminadas, reduciendo así la facilidad de adquirir dichas habilidades en el futuro. Y finalmente, la transformación del cuerpo calloso que conecta las dos mitades del cerebro influye en la creatividad y la habilidad para resolver problemas y el desarrollo del cerebelo en el proceso cognitivo-social (Pasqualini 2010, 36-37). Todos estos cambios permiten que los jóvenes en teoría puedan integrarse al mundo de las personas adultas, pero es importante destacar que aunque se trate de la naturaleza, el curso de su desarrollo se ve altamente influenciado por el entorno económico, social y cultural que rodea al adolescente.

Otros muchos autores, sin ahondar tanto en los procesos biológicos, hablan de los cambios psicológicos propios de la etapa que se relacionan íntimamente con las formas de interacción con sus pares. Por ejemplo Mead (citado por Giddens 1991, 105) establece que después del desarrollo de la autoconciencia, cuando el niño aprende a distinguir el mí (que vendría siendo el yo social) del yo, viene una etapa de desarrollo que tiene lugar entre los ocho y nueve años, cuando los niños empiezan a captar al otro generalizado (los valores y las reglas morales de su cultura), participan en juegos organizados que reflejan que empiezan a comprender las reglas, las nociones de justicia y participación equitativa, los valores y la moralidad que rigen la vida social. Por su parte Piaget (Ibid., 106-107) al hablar

⁶ El alcohol y la droga también ejercen influencia en la eliminación de conexiones (Ibid.)

de las cuatro fases del desarrollo cognitivo del ser humano, sensomotriz⁷, pre-operativa⁸, operativa completa⁹ y operativa formal, describe que durante esta última, que ocurre de los once a los quince años, es cuando el adolescente desarrolla un alto grado de abstracción con el que formula conceptos que le sirven para orientar su toma de decisiones, adquiere la aptitud de pensar hipotéticamente y generalizar mediante observaciones empíricas y reconoce diferentes vías posibles de solución a los problemas que enfrenta.

Kohlberg (citado por Pasqualini 2010, 36) habla de que a partir de los 9 años, el niño empieza a abandonar la fase preconvencional (en la que se enfoca sólo en sus intereses y obedece las normas para evitar castigos) y se adentra en la posconvencional, en la que se empieza a tomar en cuenta la perspectiva de los demás y se busca imperiosamente su aprobación. Y por último, Freud plantea que con la reemergencia de la sexualidad se rompe el equilibrio del ello, el yo y el súper yo, lo que le genera angustia y propicia el desarrollo de mecanismos de defensa que permiten entender el comportamiento adolescente (citado por Haro y Denman 1994, 24). Se producen nuevas identificaciones hacia figuras del entorno social (ídolos, líderes de grupos de pertenencia, etc.) que representan algunos aspectos originalmente adjudicados a los padres como autoridad, capacidad de enseñar o cuidar y admiración (citado por Garbarino et al. 2010, 57) y hacia grupos que le reconozcan como semejante, así deja de inquietarse sobre el propio valor personal y acerca de qué debe hacer o no hacer y logra sentirse seguro (Haro y Denman 1994, 24).

7 Esta fase dura hasta los dos años, aprenden tocando y manipulando objetos de su entorno (Giddens 1994, 106)

8 Esta fase va de los 2 a los 7 años y se caracteriza porque el niño adquiere el dominio del lenguaje y asocia los símbolos a los objetos. Interpretan al mundo de manera egocéntrica, desde su posición y no son capaces de pensamiento sistemático (Ibid.).

9 La fase comprende de los 7 a los 11 años y en ella los niños ya dominan nociones lógicas abstractas y las ideas de causalidad (Ibid.).

Como se puede observar, los cambios físicos y psicológicos que suceden en la adolescencia van redefiniendo la relación de los jóvenes con las cosas y con sus semejantes. Las capacidades corporales que se generan en esta etapa impactan no solamente a su ser biológico y su psique, sino también a su ser social. Y a su vez, el entorno económico, social y cultural lo expone a circunstancias específicas que influyen de forma directa (positiva o negativamente) en el desarrollo de su “naturaleza”. Conocer estos procesos permite explicar porqué la etapa de la adolescencia es importante para este trabajo. Se trata de un periodo de cambio en el que se originan nuevas formas de conducirse en sociedad y por lo tanto nuevos conflictos sociales ya que la definición de los roles de género se acentúa con el advenimiento de la sexualidad y a su vez surgen nuevas capacidades y habilidades psicológicas para relacionarse con los demás.

Estudiar a los adolescentes permite conocer bajo qué condiciones sociales y culturales se producen estos cambios y hacia dónde los llevan durante esa etapa de riesgo¹⁰ y en el futuro, ya que ahí se definen en gran medida las formas de interacción social que se usan durante la adultez. Encontrar qué tipo de capacidades y habilidades resultan efectivas para establecer relaciones positivas -en el sentido de que protejan su salud- con sus pares, así como las condiciones del entorno que contribuyen u obstaculizan el poder lograrlo, aumenta la posibilidad de diseñar herramientas efectivas para que los jóvenes se desarrollen en ambientes que potencialicen su salud física y emocional.

La Organización Panamericana de la Salud (Mangrulkar et al. 2001, 15), recogiendo información de las distintas disciplinas, describe los cambios que van sucediendo en los

10 De riesgo en el sentido de que la imposibilidad de gestionar el conflicto entre pares de forma positiva los lleva a nuevas situaciones de estrés y de posible enfermedad o muerte. Más adelante se detalla el tema de que se trata de una etapa de riesgo, pero además en este estudio se ve como una etapa también de oportunidad ya que por su maduración es un buen momento para aprender habilidades sociales que les protejan.

niños hasta entrar a la adolescencia a través de cuatro perfiles que a continuación se exponen:

Cuadro 1. Perfil de las etapas de niñez y adolescencia

	Edad 4-6	Edad 7-10	Edad 11-14	Edad 15-17
Contexto social	Mayormente dentro del contexto del hogar Interacción clave entre el niño y los que le cuidan/familia	Se mueve del hogar a contextos sociales más amplios Desarrolla el sentido de laboriosidad Aprende a colaborar con sus pares y con adultos	Adquiere mayor independencia Aumenta enfoque a sus pares Comprende la perspectiva de los demás	Autonomía de los padres
Conocimiento	Escoge entre múltiples ideas Explica por qué algo no es justo	Comienza a planear en forma consciente, coordina acciones, evalúa el progreso y modifica planes basado en la reflexión y evaluación	Piensa en consecuencias a corto y largo plazo Capaz de pensar cada vez más en forma abstracta considerando lo hipotético y lo real Capaz, en forma creciente, de recuperar información y usarla para solucionar nuevos problemas	Usa procesos de solución de problemas Especula sobre las mejores alternativas Identifica factores no controlables Identifica estándares externos de justicia
Concepto de sí mismo	Los niños tienden a ser muy optimistas acerca de sus habilidades	A los 10 años es capaz de reflexionar sobre sus habilidades, éxitos y fracasos Desarrolla el concepto de sí mismo	Desarrolla un sentido de sí mismo como ser autónomo	Continúa desarrollando un sentido de sí mismo como individuo autónomo

Fuente: Eccles, (1999) y Crawford y Bodine (1997), citado por Mangrulkar et al. 2001, 15

En esta tesis se trabaja con jóvenes en la adolescencia temprana, cuando las relaciones entre pares se vuelven más importantes pero aun no se observa una autonomía total de los

padres, aunque sí el surgimiento de nuevas problemáticas con ellos a causa del inicio de la búsqueda de la independencia. Los diversos estudiosos del tema coinciden en que la adolescencia en la modernidad es un periodo de transición que no sucede de forma silenciosa, tranquila e indetectable, sino más bien lo describen como una faceta difícil y muchas veces tortuosa. Desde la teoría evolucionista y posdarwiniana de Stanley Hall que la define como una etapa prehistórica entre la barbarie y la civilización dominada por las fuerzas del instinto¹¹ (citado por Urteaga 2011, 137) hasta la propuesta de Freud que atribuye al advenimiento de la genitalidad la reactivación de un nuevo complejo de Edipo¹², el común denominador es que se trata de un momento un tanto turbulento.

Sin embargo, es importante y de gran relevancia para esta tesis el tomar en cuenta que dicho proceso produce distintos grados de confusión e incertidumbre de una cultura, clase y sociedad a otra. Como plantea Giddens (1991, 115) la naturaleza del proceso queda definida en gran medida por el contexto social, cultural, económico e histórico en el que las personas se desarrollan; las condiciones estructurales en las que se desenvuelven los adolescentes determinan el impacto y manifestación social de los cambios físicos y psicológicos hasta ahora mencionados.

Una vez descritos los distintos procesos físicos, mentales y relacionales que tienen lugar durante esta etapa del crecimiento humano, se aborda el tema de lo que estos cambios producen en la forma en que los jóvenes empiezan a relacionarse con la sociedad. Ya que surge un nuevo tipo de conflicto social al tratar de adaptarse a las formas de los adultos, mismas que acontecen dentro de un orden social basado en la supremacía de lo masculino

11 Y que no debe reprimirse (en el sentido de obligar a los jóvenes a comportarse como adultos) sino dejarse pasar

12 Que se manifiesta durante la etapa fálica entre los 3 y los 5 años cuando el niño ama a su progenitor del sexo opuesto y desea la muerte de la figura de sexo contrario (Ibid.). El adolescente dirige su libido hacia objetos exogámicos pues el súper yo (representante psíquico de las normas culturales) le dicta que las relaciones incestuosas son prohibidas (Garbarino et al. 2010, 56)

(Bourdieu 2000) que define la forma en que ellos deben relacionarse con su sexo y con el sexo opuesto y cómo deben empezar a existir en su “nuevo” mundo social como “mujeres femeninas” y “hombres masculinos”.

2. Adolescencia: conflicto y género

Una característica común de las sociedades modernas es que el rol de los adolescentes no se encuentra bien definido (Haro y Denman 1994, 30). Ellos intentan copiar las formas adultas pero por ley siguen siendo tratados como niños (Giddens 1991, 116). No hay expectativas que delimiten el espacio y poder que tiene ese grupo en la estructura. Los adolescentes por un lado se encuentran con mayores responsabilidades que las que tenían de pequeños pero por otro no gozan de los mismos derechos ni oportunidades de desarrollo social que las personas mayores.

Este nuevo proceso de redefinición de roles que implica dejar la niñez y entrar a la adultez, suele ser causa de conflicto interior pero también lo es con el exterior, ya que la forma de relacionarse con la sociedad cambia y se vuelve complicada. Se reajustan las relaciones del niño para con el mundo y del mundo para con el niño. Desde el funcionalismo-estructural el conflicto se atribuye a la crisis que genera la contradicción medios-fines que los adolescentes enfrentan en sociedad. La posición que ocupan los adolescentes en el sistema los imposibilita para alcanzar los valores sociales establecidos. (Haro y Denman 1994, 26 y 27). Desde la teoría crítica, la crisis de la adolescencia se toma como una expresión de la falta de compatibilidad entre los procesos de socialización y las expectativas sistémicas impuestas sobre la familia. Bajo esa perspectiva, se establece que “la agudización de la problemática de la adolescencia es producto de las disparidades entre competencias, actitudes y motivos formuladas a través de la familia, por un lado, y las

exigencias funcionales de los roles de la edad adulta impuestos por la sociedad, por otro” (Ibid. 29).

Para este estudio resulta de gran relevancia conocer esos roles que suelen conflictuar al adolescente con él mismo y con los pares que le rodean. Y lo que se hace es abordar el tema desde la perspectiva de género, para presentar evidencia de que gran parte de los conflictos que éste enfrenta, tanto a su interior como al relacionarse con los demás emergen de las nuevas reglas de género que empiezan a aprenderse y a asumirse en esta etapa. En esta edad los individuos buscan la pertenencia, e intentan adecuar sus gustos, pensamientos y acciones al dictado cultural. En este continuo enfrentamiento entre lo anteriormente conocido y las nuevas exigencias de la realidad social que viven, los adolescentes cambian la naturaleza de su comportamiento con los pares que les rodean.

Una vez descrita la problemática que aqueja a los adolescentes en su proceso de empezar a asumirse como adultos, es importante describir las condiciones en que dicha adaptación tiene lugar. Los jóvenes enfrentan una sociedad donde la violencia representa un problema de salud general y durante esta etapa de su vida son especialmente vulnerables a ella. En el siguiente apartado se abordan investigaciones que hablan, desde distintas perspectivas, de las razones y condiciones que influyen en el fenómeno del uso y padecimiento de la violencia en los jóvenes.

3. Adolescencia y el uso de la violencia

En general las relaciones entre seres humanos son conflictivas, es común que haya diferencias de opinión todo el tiempo que conduzcan a eventos en los que se enfrenten diversos puntos de vista; que surjan conflictos. Al hablar de conflictos pareciera que éstos

traen inherentemente una connotación negativa, sin embargo esto no es así, es más bien el fracaso en la transformación positiva de un conflicto lo que suele conducir a situaciones negativas como la violencia (Galtung 1996, 74).

La violencia fue reconocida como problema de salud por la ONU en 1996 (OMS 2003, 6) y desde entonces ha sido abordada con ese enfoque desde diversas disciplinas. En relación a la violencia entre pares adolescentes, se ha hablado mayormente del bullying y de la violencia juvenil -mismas categorías que se utilizan en esta tesis- por lo que a continuación se abordan algunos resultados de investigaciones previas en dichos temas.

Para empezar con lo más sencillo se tienen las teorías que atribuyen el establecer relaciones violentas a características meramente biológicas. Pero es importante apuntar que éstas solamente pueden utilizarse para explicar casos aislados y con reservas ya que aunque se esté hablando de causas físicas se hace necesario integrar elementos del entorno. Prieto (2011) relaciona el comportamiento agresivo con tres tipos de factores: 1) los genéticos, pues se transmiten de generación en generación debido a la presencia de ciertos cromosomas; 2) los del sistema nervioso, ya que la raíz de algunas conductas agresivas o de placidez se encuentra en las diferentes capas del cerebro¹³; y 3) los factores bioquímicos, donde neurotransmisores como la dopamina, la adrenalina, la noradrenalina, la serotonina, la acetilcolina y las hormonas sexuales influyen directamente en las reacciones agresivas¹⁴. En el mejor de los casos, estas causas pueden manejarse como factores de riesgo pero no como determinantes de una conducta violenta.

13 Expone los resultados que experimentos con animales y con humanos arrojan, en los que dependiendo de la estimulación que reciban o si son manipulados a través de cirugías se producen cambios en la propensión a la agresividad y en algunas otras conductas. En otros experimentos con animales se encontró que dependiendo del tipo de estimulación al hipotálamo el animal acecha (predador), huye o se defiende. También habla del sistema nervioso parasimpático y el simpático, el sistema líbico para controlar emociones y de la pérdida del miedo y la agresividad después de una lesión de la amígdala (Ibid.).

14 Como la testosterona, aunque aclara que en ese tema aún no se tienen resultados concluyentes pues éstos han sido contradictorios (Ibid.).

Desde la psicología, diversos estudios han buscado entender el comportamiento violento de los adolescentes explicándolo como una forma cotidiana y en ocasiones hasta natural de reaccionar ante los estímulos que reciben del exterior, pero sin un análisis profundo de las condiciones estructurales que los influyen para actuar de esa manera. Por ejemplo, varias teorías se basan en el planteamiento de Freud acerca del malestar intrínseco en la cultura, el cual se refiere a la imposibilidad de los individuos de empatar las exigencias pulsionales¹⁵ con las formas culturales (citado por Filidoro 2011, 21). Dicha situación donde supuestamente la naturaleza del ser humano es confrontada, generándole sufrimiento e impulsándolo a buscar continuamente la satisfacción de deseos imposibles provoca que la persona entre en desesperación y apatía; lo cual, estudiosos del tema como Filidoro (2011), lo relacionan teóricamente con la emergencia de trastornos psicológicos en los jóvenes que los llevan comportarse de forma violenta (Ibid., 23-29). El comportamiento agresivo no se trata de una simple reacción natural a la frustración, aunque ciertas circunstancias comúnmente parezcan conducir a dicho comportamiento¹⁶, más bien cada situación y reacción acorde es socialmente construida.

Por su parte, Bandura, con su teoría del aprendizaje social, explica que en toda sociedad existen varios modelos de comportamiento con los que se pueden explicar y prever las distintas formas de acción de los adolescentes (Ibid. 16). Señala que dichos modelos -que incluyen los conocimientos, reglas y actitudes que rigen el comportamiento y sus consecuencias son observados por los demás; y si los efectos de ese tipo de

15 “La pulsión de destrucción, la agresividad, la culpa, las exigencias del súper yo, serían inherentes a la condición humana y se tramitarían en la sociedad a partir de la articulación antagónica entre pulsión de vida y pulsión de muerte. Si el malestar en la cultura es intrínseco a toda forma cultural, no hay época que no produzca sus propias formas de sufrimiento” (Ibid. 22) Filidoro 2011, 22)..

16 Como Bateson señala que el tener una respuesta agresiva ante la frustración es más bien un conocimiento y comportamiento adquirido culturalmente pues hay evidencia de que existen comunidades que reaccionan de muchas otras maneras ante ella. (Ibid. 14).

comportamiento son apreciados como deseables por los observadores éstos tienden a reproducirlos. La base de esta teoría es entonces el poder de la imitación (aprendizaje por observación de la conducta de otros) de los modelos considerados adecuados, ya que plantea que esto llega a marcar la diferencia entre la adaptación o la adquisición de una conducta desviada con tendencia a la violencia (Ibid.).

Si bien es cierto que hay una transmisión del conocimiento que genera comportamientos individuales ad-hoc para cada rol socialmente construido, la cuestión más importante (y que se aborda en esta tesis) es encontrar qué es lo que otorga el valor a cada modelo y lo plantea como deseable para cada grupo, la base de ello está en los ideales culturales que establece el orden de lo masculino. Los modelos sociales impuestos no son naturales, ni se construyen en el aire o son productos de la casualidad, sino que sirven a fines específicos de los diversos actores sociales que han ejercido el poder en las distintas épocas a través de un sistema binario que opone lo femenino y lo masculino, con el efecto de que éste se normaliza en las relaciones sociales (Conway et al. 1998, 169-171).

Desde las ciencias sociales ciertos enfoques parten de una visión que contempla que la realidad es moldeada por una serie de valores sociales, políticos, culturales y económicos que se materializan en las estructuras (Guba y Lincon 2000, 127). Establecen que las estructuras ejercen una fuerza tal sobre el individuo que le lleva a actuar de acuerdo a un número limitado de posibilidades (Ibid.). En este sentido, el ejercicio de la violencia queda condicionado al tipo de estructuras legitimadas y a las condiciones sociales que éstas producen. Desde esa perspectiva se toman en cuenta factores externos al individuo que lo llevan a interactuar de forma violenta con los demás. Las condiciones del contexto se tornan sumamente relevantes -en la forma de factores de riesgo- para predecir la vulnerabilidad de ciertas poblaciones juveniles ante el uso de la violencia. Antes de entrar

de lleno a este tipo de investigaciones cabe aclarar que éstas demuestran hallazgos y relaciones importantes, sin embargo no se puede reducir el uso de la violencia a factores únicos, ni tampoco puede atribuirse todo a la estructura ya que a pesar de que es sumamente importante para generar las condiciones generales que favorezcan el uso o no de la violencia, no puede dejarse de lado la importancia de la agencia de los sujetos.

Algunas investigaciones atribuyen el uso de la violencia a las condiciones sociales, asociando dicha conducta a factores familiares. Por ejemplo, en Estados Unidos se han relacionado la falta de vínculos afectivos, la supervisión deficiente, la agresión y los métodos disciplinarios rigurosos por parte de los padres con un mayor riesgo de condenas juveniles por actos violentos¹⁷ (OMS 2003, 37). Otros estudios alrededor del mundo señalan que la estructura familiar es un factor importante que eleva el riesgo de ser violento concluyendo que las familias monoparentales¹⁸, las familias con muchos hermanos¹⁹ o las que presentan un bajo grado de cohesión²⁰ suelen presentar un mayor número de casos (Ibid.). Así mismo, se ha encontrado que el capital social²¹ es un factor importante en la

17 El estudio propone consultar: Farrington DP. 1998. Predictors, causes, and correlates of male youth violence. En *Youth violence*, compilado por Tonry Moore, 421-475. Chicago: University of Chicago Press. McCord J. 1979. Some child-rearing antecedents of criminal behavior in adult men. *Journal of Personality and Social Psychology* 37:1477-1486. Eron LD, Huesmann LR, Zelli A. 1991. The role of parental variables in the learning of aggression. En *The development and treatment of childhood aggression*, compilado por Pepler DJ, Rubin KJ, 169-188, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum. Widom CS. 1989. The cycle of violence. *Science*: 244:160-166. Malinosky-Rummell R, Hansen DJ. Long-term consequences of childhood physical abuse. 1993. *Psychological Bulletin* 114:68-79. Y Smith C, Thornberry TP. 1995. The relationship between childhood maltreatment and adolescent involvement in delinquency. *Criminology* 33:451-481.

18 El estudio propone consultar: Wadsworth MEJ. 1978. Delinquency prediction and its uses: the experience of a 21-year follow-up study. *International Journal of Mental Health* 7:43-62. Y Henry B et al. 1996. Temperamental and familial predictors of violent and nonviolent criminal convictions: age 3 to age 18. *Developmental Psychology* 32:614-623.

19 El estudio propone consultar: Wadsworth MEJ. 1976. Delinquency, pulse rates, and early emotional deprivation. *British Journal of Criminology* 16:245-256. Y Brennan P, Mednick S, John R. 1989. Specialization in violence: evidence of a criminal subgroup. *Criminology* 27:437-453

20 El estudio propone consultar: Gorman-Smith D et al. 1996. The relation of family functioning to violence among inner-city minority youths. *Journal of Family Psychology* 10:115-129.

21 Krippner y cols (2009 163). Definen capital social como "recurso intangible y dinámico que existe en el colectivo y que abarca elementos como la confianza, la participación y la reciprocidad... y que puede dividirse en dos tipos, el cognitivo (idea y procesos mentales reforzados por la cultura, la ideología, las normas, los valores, las actitudes y las creencias que contribuyen al comportamiento corporativo) y el estructural (aspectos observables de la organización social, como el papel desempeñado por cada actor, las reglas, los precedentes, los procedimientos y la amplia variedad de redes que contribuyen a la cooperación)" (Krippner et al., 2009 163).

definición de las condiciones de vida a la hora de relacionarse con el entorno (Kripper et al. 2009, 163). Algunos estudios han establecido que el sentido de carencia del mismo ocasiona una baja cohesión social asociada con una mayor exposición de los jóvenes a situaciones que conducen al uso de la violencia²² (OMS 2003, 39).

Otros trabajos apuntan a que las condiciones económicas juegan un papel central. Investigaciones conducidas en distintos países han establecido asociaciones importantes entre las consecuencias de las crisis económicas -como el debilitamiento de la infraestructura social y la pobreza- con una propensión mayor de los jóvenes a participar en actos de violencia²³ (Ibid. 40). También se ha relacionado el estrato socioeconómico al que pertenecen las familias de los jóvenes con la probabilidad de que éstos ejerzan actos violentos contra los demás²⁴ y de convertirse en víctimas de ellos²⁵ (Ibid.). Así mismo, estudios conducidos en más de 50 países han encontrado una relación entre la desigualdad en la distribución de ingresos y la tasa de homicidios²⁶ (Ibid. 41).

22 El estudio propone consultar: Lederman D, Loayza N, Menéndez AM. 1999 Violent crime: does social capital matter? Washington, D.C.: Banco Mundial. Ayres RL. 1998. Crime and violence as development issues in Latin America and the Caribbean. Washington, D.C.: Banco Mundial. Moser C, Holland J. 1997. Urban poverty and violence in Jamaica. En *World Bank Latin American and Caribbean studies: viewpoints*, 1-53. Washington, D.C.: Banco Mundial. Y Wilkinson RG, Kawachi I, Kennedy BP. 1998. Mortality, the social environment, crime and violence. *Sociology of Health and Illness*, 20:578-597.

23 En África varios estudios muestran esas tendencias, el estudio propone consultar: Lauras-Loch T, Lopez-Escartin N. 1996. Jeunesse et démographie en Afrique. En *Les jeunes en Afrique: évolution et rôle (XIXe-XXe siècles)*, compilado por d'Almeida-Topor H et al., 66-82 París: L'Harmattan. Diallo Co-Trung M. 1992. La crise scolaire au Sénégal: crise de l'école, crise de l'autorité? En *Les jeunes en Afrique: évolution et rôle (XIXe-XXe siècles)*, compilado por d'Almeida-Topor H et al., 407-439. París: L'Harmattan. Rarrbo K. 1995. L'Algérie et sa jeunesse: marginalisations sociales et désarroi culturel. París: L'Harmattan. Y Dinnen S. 1998. Urban raskolism and criminal groups in Papua New Guinea. En *Gangs and youth subcultures: international explorations*, compilado por Hazlehurst K, Hazlehurst C. New Brunswick, NJ: Transaction.

24 El estudio propone consultar: Perales A, Sogi C. 1995. Conductas violentas en adolescentes: identificación de factores de riesgo para diseño de programa preventivo. En *Violencia, familia y niñez en los sectores urbanos pobres*, compilado por Pimentel Sevilla C, 135-154. Lima: Cecosam.

25 El estudio propone consultar: Gianini RJ, Litvoc J, Neto JE. 1999. Agressão física e classe social. *Revista de Saúde Pública* 33:180-186. Hogh E, Wolf P. 1983. Violent crime in a birth cohort: Copenhagen 1953-1977. En: *Prospective studies of crime and delinquency*, compilado por Van Dusen KT, Mednick SA., 249-267. Boston: Kluwer-Nijhoff. Y Hawkins JD et al. 1998. A review of predictors of youth violence. En *Serious and violent juvenile offenders: risk factors and successful interventions*, compilado por Loeber R, Farrington DP, 106-146. Thousand Oaks, CA: Sage.

26 El estudio propone consultar: Messner SF. 1998. Research on cultural and socio-economic factors in criminal violence. *Psychiatric Clinics of North America* 11:511-525. Y Fajnzylber P, Lederman D, Loayza N. 1999 Inequality and violent crime. Washington, D.C.: Banco Mundial.

También hay estudios que hablan de las consecuencias de las condiciones políticas: Una investigación encontró que el grado en que se hacen cumplir las leyes referentes a la violencia y el proceso penal efectivo de los delincuentes (medido como tasas de arresto) se correlacionan de manera negativa con las tasas de homicidios²⁷ (Ibid.). Un estudio en Brasil arrojó que ante un sentido de insatisfacción con la policía, el sistema judicial y las cárceles, aumentan las formas no oficiales de justicia que conducen a un sentido de impartición de la misma a mano de los ciudadanos comunes que a su vez justifica el uso regular de la violencia²⁸ (Ibid.). Otro trabajo conducido en Venezuela concluyó que la idea de una aplicación de justicia diferenciada por clase social por parte de la población de bajos recursos se convertía en un factor importante para la aparición de una cultura de violencia entre los jóvenes que pertenecían a dicha población²⁹ (Ibid.). Así mismo se ha asociado el tema de la protección social por parte del estado con las tasas de homicidios; se habla de una baja en homicidios ante la presencia de instituciones sólidas³⁰ y ante gastos elevados en asistencia social³¹ (Ibid.).

En el tema de la influencia de las condiciones culturales se señala que los medios de comunicación funcionan como instrumentos que difunden imágenes, normas y valores que incitan a la violencia³² (Ibid. 42). Así mismo, dentro de esta línea hay estudios que sugieren que las culturas que no proporcionan opciones no violentas para resolver los conflictos

27 El estudio propone consultar el trabajo de Fajnzylber anteriormente citado.

28 El estudio propone consultar: Noronha CV et al. 1999. Violência, etnia e cor: um estudo dos diferenciais na região metropolitana de Salvador, Bahia, Brasil. *Pan American Journal of Public Health* 5:268–277.

29 El estudio propone consultar: Sanjuán AM.1998. Juventude e violência em Caracas: paradoxos de um processo de perda da cidadania. En São Paulo sem medo: um diagnóstico da violência urbana, compilado por Pinheiro PS, 155-171. Rio de Janeiro: Garamond.

30 El estudio propone consultar: Pampel FC, Gartner R. 1995. Age structure, socio-political institutions, and national homicide rates. *European Sociological Review* 11:243–260.

31 El estudio propone consultar: Messner SF, Rosenfeld R.1997. Political restraint of the market and levels of criminal homicide: a crossnational application of institutional-anomie theory. *Social Forces* 75:1393–1416.

32 El estudio propone consultar: Wood W, Wong FY, Chachere G. 1991. Effects of media violence on viewers' aggression in unconstrained social interaction. *Psychological Bulletin*, 109:307–326. Y Paik H, Comstock G. 1994. The effects of television violence on antisocial behavior: a meta-analysis. *Communication Research* 21:516–546.

presentan mayores tasas de violencia juvenil ya que la violencia se acepta como medio normal de resolución de conflictos y a los jóvenes se les enseña a adoptar normas y valores que favorecen el comportamiento violento³³ (Ibid.).

En este trabajo se contempla que el orden de lo masculino se encuentra “tanto en las cosas (en la casa por ejemplo, con todas sus partes sexuadas), como en el mundo social y [...] en los cuerpos y en los hábitos de sus agentes (Bourdieu 2000, 21)³⁴. Por lo que se plantea que la organización social y sus partes contienen y favorecen formas masculinas de interacción, como el uso de la violencia ante diversos escenarios sociales, y que al no incluir ni dar valor a formas alternativas para la resolución de conflictos la violencia se presenta como un comportamiento arraigado. Sin embargo se no deja de lado la influencia del sujeto en la interpretación y transformación de los eventos que enfrenta. El uso y padecimiento de la violencia se estudia desde la individualidad y la experiencia para generar un análisis más completo del fenómeno.

En la adolescencia, son tres condiciones las que hacen aún más probable que los conflictos lleguen a la fase en la que se desbordan de manera negativa y ocasionan daños a las partes que los enfrentan: 1) La incompatibilidad entre los roles asignados y las condiciones sociales reales para asumirlos suele crear situaciones entre los jóvenes que conducen a ella. 2) El orden que establece la masculinidad hegemónica (en adelante MH) da lugar a que los varones que se adscriben a ella vean el uso de la violencia y la agresividad como forma aceptable y deseable de interacción y a que los demás perfiles masculinos y femeninos existan y se establezcan bajo esas condiciones y “valores”. Y 3) El

33Bedoya Marín DA, Jaramillo Martínez J. 1991. *De la barra a la banda*. Medellín: El Propio Bolsillo. Rodgers D. 1999. Youth gangs and violence in Latin America and the Caribbean: a literature survey. Washington, D.C.: Banco Mundial, (LCR Sustainable Development Working Paper, No. 4).

³⁴ Y que éstas a su vez se encargan de reproducir y perpetuar la vigencia ese ordenamiento.

que los diversos perfiles sociales carezcan de la consigna de aceptar las preferencias y diferencias del otro y que no se fomenten habilidades que favorezcan la negociación positiva en casos de conflicto.

El análisis de las investigaciones hasta aquí expuestas conduce a salir de las teorías en las que la violencia entre individuos se maneja como un comportamiento aislado para integrar las bases culturales y sociales que lo sostienen y lo legitiman. Hay que tomar en cuenta los factores externos pero hay que complejizarlos, no reducirlos a un sólo rubro, y reflexionar sobre la naturaleza humana, pero reducida a la conflictividad, no a la agresión. Para estudiar la violencia entre pares hay que analizar la estructura pero sin dejar de lado el valor de los recursos y experiencias que en la individualidad generan el poder de agencia de los jóvenes. Eso es lo que esta tesis busca, relacionar las condiciones del entorno con la posibilidad que se les presenta a los adolescentes de afrontarlo.

3.1 Violencia entre pares en el entorno escolar

Las escuelas son agencias de socialización en las que los estudiantes aprenden sus asignaturas, pero en las que también se enseñan las pautas de comportamiento y los valores culturales propios de cada sociedad (Giddens 1991, 111). Los niveles y patrones de violencia inmersos en este tipo de instituciones sociales reflejan las condiciones políticas, actitudes sociales, tradiciones culturales, valores y sistemas legales que prevalecen en cada sociedad (Pinheiro 2006, 111). Al interior de las escuelas, los niños aprenden que la violencia es una forma aceptable y natural de comportamiento para conseguir lo que se quiere (Ibid.). Así mismo, la violencia escolar tiende a invisibilizarse ante los ojos de autoridades y alumnos pues es común que ciertas formas de violencia entre pares se consideren normales o propias de la etapa de crecimiento por la que atraviesan los jóvenes.

Es fácil observar que en esta sociedad el uso de la violencia se encuentra presente en ámbitos muy variados de la vida, sin embargo, en este estudio se ajusta el microscopio a un sólo tipo de violencia: la violencia entre pares. Misma que de acuerdo a la tipología de la violencia que maneja la OMS (2003, 5-7) se caracteriza por ser 1) interpersonal, ya que lo ejerce un individuo o grupo pequeño de individuos; 2) comunitaria, pues se desarrolla en el ámbito de la comunidad: en la escuela; y 3) no del ámbito familiar, ya que sucede entre personas generalmente sin parentesco que por su edad poseen la misma jerarquía en sociedad, pero que ostentan una diferencia de poder entre ellos. Este tipo de violencia abarca actos de naturaleza física, sexual o psicológica-emocional. Así mismo, dependiendo de la continuidad de la acción y de la permanencia de los actores implicados se puede hablar de dos fenómenos distintos: el bullying y la violencia juvenil; donde el primero se trata de un patrón de comportamiento y el segundo de actividades aisladas (Pinheiro 2006, 120).

Antes de entrar de lleno a las investigaciones de violencia entre pares que sirven de antecedentes para esta tesis, es importante adentrarse en la base de la diferenciación entre ambas manifestaciones de violencia³⁵. La palabra bullying viene del vocablo inglés bully, que como sustantivo significa valentón o matón y como verbo maltratar o amedrentar (Loredo 2008, 211). El bullying implica a tres tipos de actores: el agresor, la víctima y el observador (y una combinación que es la víctima-agresor). Se dice que un alumno es víctima de bullying cuando por un periodo de tiempo extenso se encuentra expuesto de forma repetida a acciones que intentan deliberadamente dañarlo, herirlo o incomodarlo (Olweus citado por Paredes et al. 2008, 300). Para analizar efectivamente el fenómeno, éste

³⁵ Ya que dicha diferenciación sirve de base para el diseño de base para el diseño de la investigación de campo

debe ser abordado desde una perspectiva grupal, ya que no se trata de un evento aislado en el que participan sólo dos personas sino que es un fenómeno de carácter colectivo cuyas bases se encuentran en las relaciones en el interior del grupo ya que los estudiantes en conjunto reafirman el comportamiento de los demás con sus interacciones (Salmivalli et al. 1996, 2).

Las distintas manifestaciones de violencia entre pares abarcan: 1) La violencia física, en la que se consideran las agresiones ejercidas con el propio cuerpo del atacante o mediante la utilización de objetos (incluyendo palizas, patadas, lesiones con objetos, robo y destrozo de material escolar, ropa y otros objetos personales) (SESP 2011, 7). 2) La violencia psicológica-emocional, que incluye todas aquellas formas verbales de interacción con el afán de herir a quienes son dirigidas (como llamar por sobrenombres, proferir insultos, amenazar, hablar mal de alguien, esparcir rumores, etc.) y también las formas no verbales (como señas que son utilizadas como insultos o amenazas) (Ibid.). Este tipo es el más común y con el llamado ciberbullying³⁶ se ha extendido y acentuado aún más, ya que se trata de un espacio físico y un tiempo mayor de acoso y de violencia anónima (Tapia y Alvarado 2010, 3). 3) La violencia sexual, que abarca “cualquier forma de atención sexualmente orientada, ya sea expresada de modo verbal, físico o de otra forma no verbal, ya sea deliberada o de otra manera que no se siente como bienvenida por la persona sometida a ella [...]” (Aguilera, et al. 2007, 25).

Esta tesis parte de que los tres tipos de manifestaciones de violencia entre pares aquí presentados suelen estar íntimamente relacionados con los estereotipos de género. Así

36 el Internet y los celulares se han convertido en herramientas propias de la época moderna que han llevado el fenómeno del bullying a tomar una forma distinta, ahora el bullying se da a través de e-mails, chats, páginas webs, mensajes de texto y videos (Ibid. 123).

mismo, la academia reconoce que una forma de violencia suele conducir a otra y que muchas veces ocurren al mismo tiempo (Pinheiro 2006, 128). En este estudio se separan para facilitar el análisis, pero sin dejar de lado la relación que existe entre ellas, ya que se reconoce que la agresión física suele estar acompañada de violencia psicológica y emocional, y que la violencia sexual es tanto una forma de violencia física como de violencia psicológica y emocional.

Una vez descrito teóricamente el fenómeno de la violencia entre jóvenes, en el siguiente apartado se muestran las dimensiones del mismo. Con los datos que a continuación se presentan se logra observar la magnitud de la problemática de la violencia en esta etapa de la vida, yendo desde la generalidad hasta llegar a la especificidad de lo que sucede en el entorno escolar a nivel local.

4. Consecuencias de la violencia entre pares en la salud adolescente

A continuación se abordan investigaciones conducidas en México y el mundo que buscan dimensionar el alcance del fenómeno de la violencia entre pares en sus diferentes manifestaciones (violencia juvenil y bullying). Primeramente se habla de las consecuencias de la violencia en la salud de la población en general y en los jóvenes y se hace una diferenciación por sexo. Y después de la extensión y frecuencia del fenómeno en las escuelas.

Como se podrá observar, en estudios cuantitativos es común encontrar la información separada por sexo, pero son pocos los que están diseñados bajo la perspectiva de género y tienen el objeto de mostrar la relación de los estereotipos de género con el uso y

padecimiento de la violencia. En esta investigación se busca hacer este tipo de inferencias para relacionarlas con las experiencias de los jóvenes.

4.1 Estadísticas de la violencia en adolescentes

“La muerte no sólo es un hecho biológico, es ante todo un hecho social” (Castro 2011, 173), todas las causas de muerte y de enfermedad son producto del contexto en el que se desarrollan. En la Asamblea Mundial de la Salud de 1996 se reconoció que la violencia es un problema de salud pública que debe ser atendido por todos los países (OMS 2003, 6). El Informe Mundial sobre la Violencia y la Salud (Ibid. 10) mostró que cada año más de 1.6 millones de personas alrededor del mundo perdían la vida a causa de la violencia, lo que representa una tasa ajustada de 28,8 por cada 100,000 habitantes. De esas muertes casi la mitad correspondieron a suicidios, una tercera parte a homicidios y una quinta parte a conflictos armados (Ibid. 11) (Cuadro 2).

Cuadro 2. Comparación de tasa de muerte por cada 100 000 habitantes a causa de la violencia en el mundo (2000) y Sonora (2010)

Tipo de Violencia	Tasa mundial por 100 000 hab.	Tasa Sonora por 100 000 hab.
Homicidios	8,8	28,1
Suicidios	14,5	6,4
Acciones bélicas	5,2	0
Total	28,8	34,5

*Fuente: Elaboración propia con datos de la OMS (2003, 12), DGIS (2010) e INEGI (2010)

La violencia es un problema que alcanza a todos. Sin importar país, edad, sexo, religión, clase social o cualquier otra distinción entre seres humanos, ésta representa un riesgo; sin embargo las probabilidades de ser víctima de ella no son iguales para todos. Para

el grupo de edad de entre los 15 y los 44 años, la violencia es una de las principales causas de muerte (Ibid. 3). El riesgo que enfrentan los jóvenes se ve reflejado en las estadísticas que señalan que para el año 2000, la tasa de homicidios a nivel mundial para las edades entre 10 y 29 años fue de 9,2 por cada 100,000 habitantes, lo que significa un 0.4 más que la general; parece poco, pero en realidad indica que cada día un promedio de 565 jóvenes de esas edades morían a causa de la violencia interpersonal. La proporción para América Latina era aún mayor, era una de las más altas del mundo (junto con la de África) ya que ésta representó una tasa 36,4 muertes por cada 100,000³⁷ habitantes jóvenes (Cuadro 3) (Ibid. 27).

Cuadro 3. Tasas estimadas de homicidios entre jóvenes de 10 a 29 años de edad. 2000.

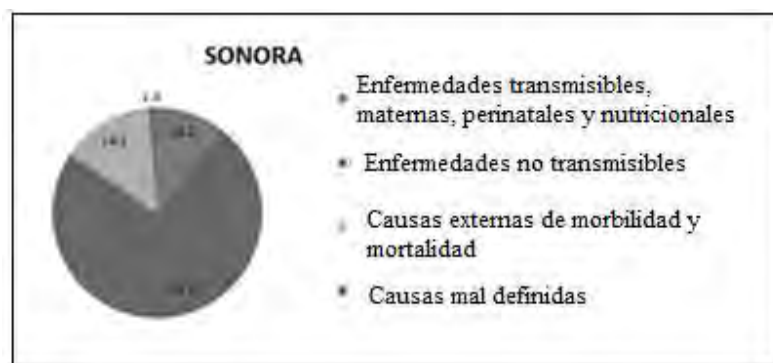


Fuente OMS (2003, 27)

³⁷ América Latina presentó tasas muy desfasadas entre países, ya que por ejemplo para ese año Colombia tenía una tasa de 84,4 por 100,000 habitantes, todos presentaron tasas mayores a 12 (Ibid.).

Para el caso de Sonora, las causas externas de mortalidad (también llamadas causas evitables pues incluyen todo tipo de accidentes y lesiones) representaron para el 2010 el 14.2 % (Gráfica 1) de las muertes totales. Si este tipo de muertes se desagregan, es posible compararlas con las estadísticas mundiales anteriormente presentadas, y quedarían de la siguiente manera: una tasa de 6,4 muertes por cada 100,000 habitantes por suicidios y 28,1 por cada 100,000 habitantes por homicidios, más de tres veces la tasa mundial. (Cuadro 2) (DGIS 2010, INEGI 2010).

Gráfica 1. Causas de muerte. 2010



*Fuente: Elaboración propia con datos DGIS (2010)

Si se sigue ajustando el microscopio hasta el nivel local, analizando las 5 principales causas de muerte por grupo quinquenal para la ciudad de Hermosillo en ese mismo año (2010) es posible observar una similitud con la tendencia mundial ya que las principales causas de muerte para el grupo juvenil fueron las provocadas por la violencia (ya sea autoinflingida o interpersonal) (Cuadro 4). Así mismo, se corrobora la idea de que la incidencia de la violencia como causa de muerte (ya sea por homicidio o autoinflingida) aumenta a partir de la adolescencia, principalmente desde de los 15 años. Los números arrojan que en esta ciudad, las muertes juveniles (habitantes entre 10 y 29 años) a causa de la violencia interpersonal, representaron una tasa de 8,8 por cada 100,000 habitantes, muy

cercana a la cifra mundial anteriormente mencionada de 9,2 por cada 100,000 habitantes (DGIS 2010, INEGI 2010). El que la violencia interpersonal, se encuentre entre las primeras 5 causas de muerte de este grupo de edad habla de un problema de salud realmente preocupante ya que se trata de una causa evitable (cuadro 4).

Cuadro 4. Hermosillo. 5 Principales causas de muerte por grupo de edad. 2010.

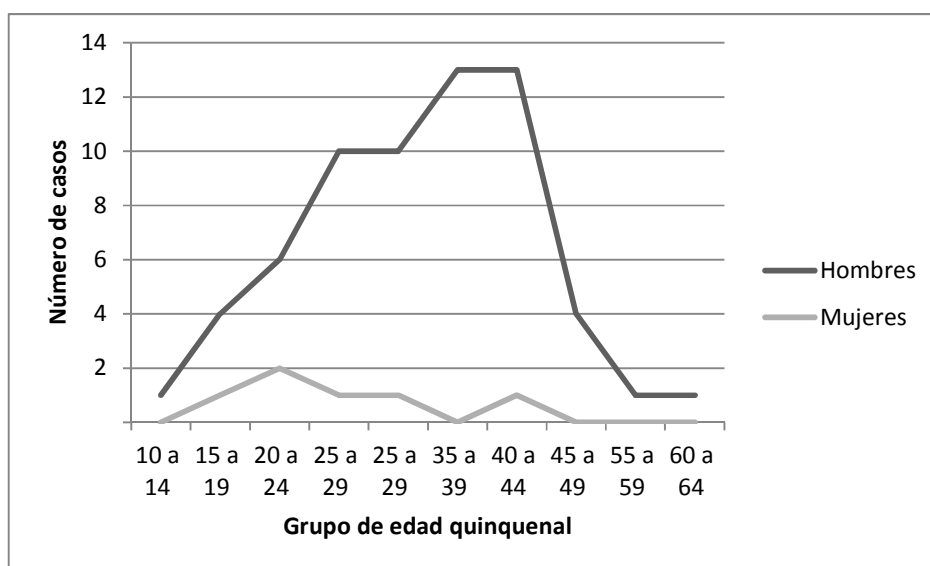
		GRUPO DE EDAD POR QUINQUENIO												
		.1-4	.5-9	.10-14	.15-19	.20-24	.25-29	.30-34	.35-39	.40-44	.45-49	.50-54	.55-59	.60-64
PRIMERAS CAUSAS DE MUERTE	1	Accidentes de vehículo de motor (tránsito) (7)	Leucemia (4)	Accidentes de vehículo de motor (tránsito) (6)	Accidentes de vehículo de motor (tránsito) (6)	Accidentes de vehículo de motor (tránsito) (18)	Agresiones (homicidios) (11)	Accidentes de vehículo de motor (tránsito) (12)	Agresiones (homicidios) (13)	Enfermedades isquémicas del corazón (15)	Diabetes mellitus (26)	Enfermedades isquémicas del corazón (31)	Diabetes mellitus (64)	Enfermedades isquémicas del corazón
	2	Malformaciones congénitas del corazón (7)	Accidentes de vehículo de motor (tránsito) (3)	Leucemia	Lesiones autoinfligidas intencionalmente (suicidios) (6)	Agresiones (homicidios) (8)	Accidentes de vehículo de motor (tránsito) (9)	Agresiones (homicidios) (11)	VIH/SIDA (11)	Agresiones (homicidios) (14)	Enfermedades isquémicas del corazón (22)	Diabetes mellitus (20)	Enfermedades isquémicas del corazón (47)	Diabetes mellitus
	3	Infecciones respiratorias agudas bajas (5)	Desnutrición calórica (2)	Caidas accidentales (2)	Leucemia (6)	Lesiones autoinfligidas intencionalmente (suicidios) (6)	Lesiones autoinfligidas intencionalmente (suicidios) (8)	Enfermedades isquémicas del corazón (5)	Lesiones autoinfligidas intencionalmente (suicidios) (10)	VIH/SIDA (12)	Cirrosis y otras enfermedades crónicas del hígado (15)	Cirrosis y otras enfermedades crónicas del hígado (17)	Cirrosis y otras enfermedades crónicas del hígado (22)	Enfermedad cerebrovascular
	4	Enfermedades infecciosas intestinales (4)	Ahogamiento y sumersión accidental (1)	Agresiones (homicidios) (1)	Agresiones (homicidios) (5)	Peatón lesionado en accidente de vehículo de motor (6)	VIH/SIDA (6)	Lesiones autoinfligidas intencionalmente (suicidios) (4)	Diabetes mellitus (7)	Cirrosis y otras enfermedades crónicas del hígado (9)	Enfermedad cerebrovascular (12)	Enfermedad cerebrovascular (11)	Enfermedad cerebrovascular (13)	Cirrosis y otras enfermedades crónicas del hígado
	5	Leucemia (4)	Enfermedades hipertensivas (1)	Dengue (1)	Peatón lesionado en accidente de vehículo de motor (2)	Leucemia (4)	Enfermedades isquémicas del corazón (3)	Leucemia (4)	Enfermedad cerebrovascular (6)	Accidentes de vehículo de motor (tránsito) (8)	Infecciones respiratorias agudas bajas (8)	Enfermedades hipertensivas (9)	Tumor maligno de tráquea, bronquios y pulmón (13)	Tumor maligno de la mama (11)

*Fuente: Elaboración propia con datos DGIS (2010)

Al desagregar por sexo las muertes por homicidios, se observa que los hombres son los más propensos a sufrirlas, sobre todo durante sus etapas más jóvenes (como lo muestra la gráfica 2). Hombres y mujeres son diferencialmente afectados por este tipo de causa. Dicha disparidad, se relaciona directamente con la mayor diferencia entre ambas poblaciones: su

sexo y las construcciones de género asignadas al mismo. Los hombres en general -no sólo al tratarse de la violencia- reflejan una sobremortalidad ante las mujeres, lo que se ha relacionado con la función social que cumplen y las consecuencias de ello en el tipo de vida que llevan. Según datos del INEGI, el índice de sobremortalidad masculina nacional para 2010 fue de 127.9 hombres por cada 100 mujeres.

Gráfica 2. Hermosillo. Muertes por homicidio de hombres y mujeres. 2010.



*Fuente: Elaboración propia con datos DGIS (2010)

Estas cifras son altas y además esconden una problemática preocupante ya que se ha demostrado que por cada homicidio juvenil alrededor de veinte a cuarenta víctimas juveniles no mortales son tratadas en hospitales a causa de la violencia interpersonal. Y que al igual que las muertes por homicidio, las tasas de traumatismos no mortales provocados por la violencia tienden a aumentar de manera considerable en la adolescencia y los primeros años de la adultez (OMS 2003, 30-31). También hay que considerar que una gran

proporción de las muertes no se registran correctamente bajo este tipo de causa y que diariamente se producen un gran número de agresiones físicas, sexuales y psicológicas no mortales, que sólo cuando son graves quedan registradas en hospitales o procuradurías (aunado a ello son pocos los países que tienen programas eficientes de vigilancia sobre este tipo de lesiones) y que generalmente permanecen ocultas en lo cotidiano y lo privado.

Hasta ahora se ha abordado la problemática más evidente que genera la violencia en la juventud, que corresponde a problemas de salud física que en el peor de los casos conducen a la muerte. Pero lo que producen otros tipos de violencia como la violencia psicológica y sexual representa un número de víctimas aún más difícil de calcular, ya que suele tratarse de una problemática pocas veces compartida, denunciada e incluso reconocida a pesar de que produce grandes problemas en los adolescentes como impedimentos para desarrollarse emocionalmente, embarazos no deseados y enfermedades mentales y sexuales (Pinheiro 2006, 128).

Además, estos tipos de violencia también producen una gran cantidad de estrés, lo que en el peor de los casos conduce al suicidio; pero que también se ha asociado a muchas otras enfermedades como el cáncer y las enfermedades isquémicas y a una sintomatología específica que apunta dolor de cabeza, de estómago y de espalda (Ibid. 129). Dentro de esa misma línea, el Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) 2004 concluyó que tanto víctimas como perpetradores tienden a auto-percibirse como sujetos poco saludables. Aseveración que a la luz de los resultados de este estudio ha de ser puesta en perspectiva pues debe diferenciarse el tipo de víctima del que se habla (Ibid.)³⁸.

³⁸ Situación que se aclara en el capítulo IV

La violencia tiene efectos visibles e invisibles, rechazados y aceptados, evitados y “justificados”. Hay violencia que no es detectada como tal por parte de quien la padece ni de quien la ejerce porque se encuentra normalizada³⁹ en la forma de interactuar. Esto hace que la naturaleza de dichas acciones no sea cuestionada, y mucho menos castigada. No todos logran detectarla y son todavía menos los que se empeñan en erradicar algunas de sus formas más escondidas. La víctimas juveniles de la violencia son atacadas por distintas personas, inclusive mayores o menores que ellos, pero en este estudio se busca hablar de una forma de violencia bastante naturalizada en las interacciones más comunes entre ellos durante esta etapa: las relaciones con sus pares. Con la evidencia de que en la etapa adolescente existe una nueva tendencia a maximizar la atención hacia los de su misma edad, es importante conocer las nuevas formas de interacción que se gestan entre ellos. Ver qué tipo de conflictos son los más comunes y bajo qué condiciones tiende a surgir la violencia permite entender cómo es que los jóvenes se relacionan con ella.

4.2 Estadísticas de violencia entre pares en las escuelas

Previamente se manifestó que las escuelas representan un espacio muy rico en cuanto a interacción social entre jóvenes y también se dijo que éstas son el reflejo de las ideas predominantes en el entorno. Siendo una sociedad en la que la violencia forma parte de la cotidianeidad, no es extraño que a su interior tengan lugar gran cantidad de episodios tanto de violencia física como de violencia psicológica-emocional y sexual entre los alumnos⁴⁰. Como las escuelas son ambientes controlados en los que se concentran los jóvenes, un gran

³⁹ El tema de la normalización de la violencia se trata a fondo en el capítulo II en “Tipología y estudio de la violencia”.

⁴⁰ La escuela es el segundo lugar donde mayormente ocurren las agresiones (24%), superada por los medios de transporte o la vía pública (58.9%) (INSP 2006, 72). Sin embargo en este estudio se habla de entorno escolar, por lo que se estudia la violencia dentro y fuera de la escuela, mientras se esté hablando del trayecto a la misma, de problemas que se gestan a su interior pero que se resuelven afuera o de que se involucren compañeros de la secundaria, se consideran parte de la misma problemática.

número de investigaciones sobre violencia entre pares han sido dirigidas en entornos escolares. A continuación se habla de algunas estadísticas generadas en estos trabajos llevados a cabo en diferentes países con los que se evidencia que la violencia escolar es un problema común, con algunas variaciones en su forma y prevalencia, pero que al final es una problemática que se comparte alrededor del mundo.

La HBSC 2010 (Currie et al. 2012, 189), que es una encuesta conducida en más 47 países y que fue aplicada a más de 1,500 estudiantes entre 11 y 15 años arrojó que cerca del 25% de los hombres y el 7% de las mujeres reportó haber estado involucrados en alguna pelea física en más de tres ocasiones en los últimos 12 meses (medida que refleja que se trata de un comportamiento habitual). Con respecto al bullying, los siguientes cuadros (5 y 6) muestran los porcentajes de estudiantes que manifestaron haber sido víctimas o perpetradores de bullying al menos en dos ocasiones durante los últimos 12 meses respectivamente.

Cuadro 5. Proporción de víctimas de bullying promediados en los 47 países de la HBSC. 2010.

Víctimas	11 años	13 años	15 años
Hombres	15%	13%	10%
Mujeres	12%	11%	7%

*Fuente elaboración propia con datos de la HBSC 2010

Cuadro 6. Proporción de perpetradores de bullying promediados en los 47 países de la HBSC.2010

Perpetradores	11 años	13 años	15 años
Hombres	10%	14%	16%
Mujeres	5%	8%	7%

*Fuente elaboración propia con datos de la HBSC 2010

En México, de acuerdo a la SEP y la CNDH, 7 de cada 10 menores son objeto de burlas y maltratos por parte de sus compañeros (SESP 2011, 8). El estudio hecho por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) titulado *Disciplina, Violencia y Consumo de Sustancias Nocivas para la Salud en Escuelas Primarias y Secundarias del País*⁴¹(Aguilera et al. 2007) arrojó que 20 de cada 100 alumnos de los encuestados en primaria externaron haber sido víctimas de actos físicos violentos en su contra por parte de sus compañeros. Y que casi el 30% manifestó haber sido víctima de burlas. A nivel secundaria, el 14.1% de los alumnos dijo haber sufrido algún daño físico por parte de sus compañeros y cerca del 13% de los chicos reportó haber sido víctima de burlas y amenazas por parte de otro compañero o de un grupo.

Con respecto a la gran variación de un nivel a otro, el documento señala que probablemente se deba a que en esta última etapa hay otra percepción de lo que es un acto violento; se señala que es posible que conforme crecen, los jóvenes vayan insensibilizándose ante la violencia por la habituación a ella durante su corta vida. Puede además agregarse el tema de la exigencia de madurar y convertirse en adultos, la presión de aparentar y encajar mejor con sus pares, la búsqueda de pertenencia al grupo y el proceso de asumir su rol como “verdaderos hombres” o “verdaderas mujeres”.

De vuelta a los datos, este estudio reportó que en su mayoría fueron hombres quienes aceptaron haber ejercido violencia en contra de sus compañeros y que también lo fueron la mayoría que dice haber sido víctima, lo que refleja que la mayor proporción de actos de violencia se da entre varones. Por su parte, las mujeres reportaron ser mayormente víctimas

41 Se aplicaron cuestionarios de contexto a alumnos y docentes de primaria y secundaria en el marco del operativo Excale 2005. Participaron 47,858 alumnos de primaria en 2,770 escuelas y 52,251 alumnos de secundaria en 2,397 escuelas distribuidas a nivel nacional.

de hombres que de otras mujeres. Los resultados de esta encuesta dan indicios de la influencia de los roles de género en el uso y padecimiento de la violencia entre pares ya que los números varían en gran proporción de un sexo a otro.

En la Encuesta Nacional de Salud y Nutrición 2006⁴² conducida por el Instituto Nacional de Salud Pública también se encuentran grandes variaciones por sexo. En el caso de las agresiones, el 66.8 % de los hombres y el 38.2% de las mujeres dijeron haber sufrido golpes, patadas y puñetazos. Y el 15.9% de las mujeres reportó haber sufrido algún tipo de agresión sexual mientras ningún hombre lo hizo. En cuanto a los que violentan, el 44.6% de los hombres y el 26.2% de las mujeres dijo haber insultado, el 26.9% de los varones y el 16.4% de las mujeres manifestó haber escondido cosas, y un 14.9% de varones y un 6.6% de mujeres haber golpeado a algún compañero (INSP 2006, 72).

En el nivel local, se tiene el estudio sobre “Maltrato e Intimidación entre Estudiantes”⁴³ conducido por la Secretaría de Educación del Distrito Federal. Mismo que arrojó que 7 de cada 10 estudiantes reconocieron ser víctimas del bullying (Citado por Tapia y Alvarado 2010, 2). Otra investigación que también tuvo lugar en el DF bajo la responsabilidad de Albores et al.⁴⁴(2011) concluyó que el 8.97% de los estudiantes había sido víctima de bullying, que el 12.27% agredió a algún compañero y que un 3.7% fue identificado como víctima-agresor. En cuanto a la distribución por sexo, las mujeres estuvieron implicadas en actos de bullying en un 13.1% siendo mayormente víctimas que perpetradoras. Otro estudio conducido en el Estado de México concluyó que el 64% de los estudiantes de bachillerato

42 Se entrevistó a 25 056 adolescentes de 10 a 19 años que, al aplicar factores de expansión, representaron a 22 874 970 jóvenes. De éstos, el 50.8% fueron hombres y el 49.2% mujeres (Ibid. 67)

43 Fue realizado por la Secretaría de Educación del Distrito Federal, entre 480 alumnos de 29 escuelas públicas (primaria y secundaria)

44 Se aplicó a un total de 1 092 escolares. En el estudio se identificó por medio del Test Bull-S a un grupo de agresores, víctimas, víctima-agresores y neutros. Y por su parte los padres contestaron la Lista de Síntomas del Niño (Child Behavior Checklist, CBCL) para determinar el rango clínico de psicopatología (Ibid.)

manifestaron haber sufrido algún abuso por parte de sus compañeros durante su trayectoria escolar (Velázquez 2005, 739).

En Guadalajara, la investigación de Prieto, Carrillo y Jiménez (2005, 1035) concluyó que el 59.8% de los estudiantes utilizaba la agresión física como forma de defensa, mientras el 50% usaba los insultos, y finalmente también un 50% empleaba las amenazas. En Mérida, el estudio de Castillo y Pacheco (2008, 834-835) sobre violencia verbal reportó que el 53.4% de los encuestados había sido sujeto de maledicencias, el 52.8% de apodos ofensivos, y el 48.8% de insultos. Y con respecto a la violencia física encontró que el 22.2% manifestó haber sufrido golpes por parte de algún compañero. Así mismo, encontraron que el 19.4% dijo que en la escuela los compañeros los obligan a hacer cosas que no quieren, el 16% manifestó que le rompen sus pertenencias y el 15.5% externó haber sido amenazado.

Por último, en Sonora, una investigación llevada a cabo en Hermosillo (Vázquez 2010 48)⁴⁵, reportó que el 13.56% de los estudiantes dijeron haber sido víctimas de bullying. Entre ellos, el 63% fueron hombres y el 37% mujeres. En cuanto a la frecuencia, el estudio concluyó que el 9.38% reportó haber sido víctima en 12 ocasiones distintas o más. Por su parte, los tipos de agresión se distribuyeron de la siguiente forma: un 46.87% verbal, un 37.5% física y un 15.63% sexual. Este estudio también proporciona información acerca de cómo los eventos de violencia permanecen invisibles ante las autoridades, pues al preguntar por la persona a la que enteraron del suceso, el 46.87% manifestó que no le dijo a nadie, el 25% que enteró a sus padres, el 21.88% a algún profesor o profesora, el 3.13% a otro

45 La muestra estuvo compuesta por 236 estudiantes adolescentes de entre 12 y 15 años de edad que cursaban el primer año de secundaria en 8 secundarias públicas de la ciudad de Hermosillo, Sonora. La distribución por sexo fue un 46% de mujeres y un 54% de hombres, la media de edad fue de 12.80 años (Ibid. 46).

familiar y el 3.12% a otros. La magnitud del problema aumenta al ver que cuando se les preguntó qué pasó una vez que reportaron el suceso sólo un 37.5% de los chicos dijo que fue defendido, mientras un 59.37 % y un 3.13 % sintió que las circunstancias permanecieron iguales o empeoraron respectivamente.

Al analizar los datos obtenidos en estas investigaciones, es interesante ver cómo los números varían tanto de un estudio a otro (inclusive hablando de una misma ciudad como se observa en el caso del DF). La discrepancia puede estar relacionada con la manera de hacer las preguntas, su interpretación por parte de los encuestados y los parámetros utilizados para la medición o con su pertenencia a diferentes grupos (de edad, nivel socio-económico, localidad, etc.) y la forma en que estructuran su visión y asimilación del fenómeno de la violencia entre pares. Es común que el tema de la violencia se considere del ámbito de lo privado y que las víctimas tiendan a esconderlo o que inclusive ya lo hayan asimilado como parte de la cotidianeidad y lo pierdan de vista, o que por lo mismo de su normalización los agresores no la detecten o minimicen la magnitud de sus actos (como se observa en el capítulo de análisis). Lo más probable es que la diferencia entre las diversas investigaciones tenga más que ver con esos factores que poder hablar de una prevalencia del fenómeno tan diferente de una población a otra⁴⁶.

El fenómeno de la violencia es un tema difícil de medir, ya que por un lado existe una tendencia a ocultar que se es víctima de ella porque significaría aceptar la vulnerabilidad que se tiene y por otro ésta se ha normalizado en lo cotidiano⁴⁷ lo que provoca que muchas de sus manifestaciones no se cataloguen en todos los casos como tal independientemente de

46 Aunque si hay variaciones entre los distintos grupos, en la realidad éstas no son tan marcadas como hablar por un lado de que 7 de cada 10 niños son víctimas y después de 1 de cada 10; ya que inclusive haciendo una observación simple y rápida del fenómeno se ve fácilmente que éste se encuentra ampliamente extendido.

47 Tema que se analiza más a fondo en el marco teórico.

que sus efectos sí dañen la salud física o psicológica de las víctimas. Es por esto que parte de la riqueza de este estudio es analizar desde una perspectiva de género lo que los jóvenes perciben como violento y lo que no identifican como tal; con esos datos se podrá conocer que tan acostumbrados están a convivir con la violencia y entender porqué en muchos casos no la ven ni la cuestionan.

Entonces, los datos sobre la diferenciación de la problemática de la violencia por sexo son un punto de entrada para analizar el papel de los roles de género al momento que los adolescentes enfrentan sus conflictos con los demás. Siendo la adolescencia un periodo de formación crucial para el perfil que se tendrá y rol que se desempeñará en la adultez, resulta importante conocer bajo qué condiciones se van formando las formas de pensar y de actuar de los hombres y mujeres del futuro en cuanto a la convivencia inter e intragéneros.

Una vez descrito el fenómeno de la violencia escolar entre adolescentes (teórica y estadísticamente) es posible pasar al cuerpo de esta tesis. Por lo que a continuación se detalla el marco teórico que comprende la perspectiva desde la que se analiza la información obtenida en campo.

CAPÍTULO II. Hacia un estudio integral de la violencia: estructuras y sujeto.

En este estudio se analiza la violencia desde dos perspectivas que se consideran complementarias, desde las estructuras⁴⁸ y desde la experiencia del sujeto. Se piensa que un análisis completo del fenómeno no podría darse sin abordar la importancia de ambos ámbitos, por lo que este marco teórico se conforma de teorías en ambos sentidos.

Primero se establece un piso común de lo que es el fenómeno de la violencia y después se describe cómo ésta se encuentra inmersa en las estructuras. Se habla de su normalización y de cómo algunas de sus formas se encuentran ya asimiladas en los saberes culturales como formas aceptadas y no cuestionadas de conducirse en sociedad. Se relata cómo el orden de lo masculino se encuentra en la base de la cultura dando forma al ordenamiento social general y se plantea como el origen y razón de la mayoría de las manifestaciones de violencia en la comunidad y por ende en la escuela.

Posteriormente se aborda el tema del sujeto y sus posibilidades ante dicho panorama. Se entra de lleno a la Salutogénesis y el constructo del Sentido de Coherencia. Tomando al SOC como mediador de la posibilidad de los sujetos adolescentes de afrontar de forma positiva para su salud los distintos estresores que emergen del contexto escolar en el que la violencia forma parte de la cotidianidad.

⁴⁸ Tanto en las estructuras objetivas (del mundo social) hasta las cognitivas o mentales (esquemas de percepción, de pensamiento y acción) (Bourdieu 2009, 98).

1. La violencia en la cultura

Esta tesis parte de que existe un entorno predominantemente violento que rodea a los adolescentes y permea su desarrollo en sociedad. La violencia está presente en la familia, los medios de comunicación, las calles, la política y en muchos otros escenarios incluyendo la escuela. Y ésta no se encuentra ahí de forma superficial, sino que está arraigada a lo más profundo, las estructuras mentales.

A continuación se hace un análisis teórico de la violencia para vislumbrar desde qué perspectiva se analizará la información generada en campo. Se habla de una tipología de la violencia directa y se establece cómo ésta termina siendo la forma visible de la violencia presente en la estructura y la cultura. Se expone cómo la normalización de la misma en las interacciones entre individuos ocasiona que deje de ser cuestionada en torno a la negatividad de sus consecuencias a causa de su perpetuación y vigencia en la cultura.

Se aborda el tema del orden de lo masculino asimilado en la cultura y de los roles de género que surgen a partir de él y los consecuentes “valores” que dan forma a los saberes y formas de conducirse en sociedad que favorecen el uso de la violencia en las interacciones sociales. La definición de los distintos roles determinan en gran medida las posibles maneras de conducirse en sociedad; establecen la forma en que se relacionan las personas con los de su mismo sexo y con los del sexo opuesto y delimitan el tipo de conflicto que surge entre ellos.

1.1 Tipología y estudio de la violencia

La OMS (2003, 5) define violencia como “el uso intencional de la fuerza o el poder físico, de hecho o como amenaza, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos,

trastornos del desarrollo o privaciones”. Esta definición resulta acertada para describir el tipo de acciones a las que se refiere este estudio al hablar de violencia entre pares, ya que señala la intencionalidad, factor que excluye cualquier lesión accidental, y además aclara que no necesariamente deberá culminar en un acto sino que la intimidación también es una forma de violencia.

Esta definición se refiere a lo que Galtung (1998, 15) expone como violencia directa, ya que habla de actos visibles que se manifiestan en forma de conductas. Las acciones de este tipo tienen raíces en una cultura de violencia y en una estructura que se caracteriza por ser en sí misma violenta al impedir el bienestar de las personas (Ibid.). Para identificar las conductas que engloba se puede hablar de conductas deletéreas, cuya característica principal es que causan algún daño, dolor o destrucción directamente en las personas o en su medio. Dicho daño puede ser tanto físico como psicológico, lo importante es la visibilidad de la acción que lo provoca (Constante 2007, 67). En esta investigación, se estudian este tipo de situaciones de violencia y el posicionamiento de los sujetos ante ellas; sin embargo la riqueza del análisis se encuentra más que nada en la conexión de ese tipo de experiencias con un nivel más profundo, el de la violencia en la estructura y en la cultura.

La violencia estructural -entendida como un tipo de violencia indirecta ya que aquí no hay un emisor intencionado que la perpetre y que se pueda identificar, sino que proviene de la estructura social (Galtung 1996, 20)- es un reflejo del orden social, de la organización de la vida social en instituciones, relaciones y prácticas que generan, preservan y reproducen poderes de un grupo sobre otro (O 2010, 64). La estructura limita las formas en que se relacionan los pares, cuando en las estructuras se encuentran legitimadas las interacciones violentas (ya sea inter o intragéneros), las probabilidades de que el abuso contra el otro prevalezca obviamente aumentan.

La dificultad para detectar las relaciones entre los dos tipos de violencia hasta ahora mencionados (directa y estructural) radica en la disociación existente entre los hechos violentos y sus representaciones ya que el vínculo se pierde al estar hablando de dos niveles distintos (Wieviorka 2011,172-173). Sin embargo, independientemente de que las partes no puedan observar fácilmente la procedencia real de su conducta violenta las consecuencias de la misma tienen lugar en un espacio y ante personas y situaciones concretas (Galtung 1990, 297). Es posible que los adolescentes ⁴⁹ejercen violencia contra sus pares de forma no premeditada e inclusive que en numerosas ocasiones no consideren que sus actos sean violentos; o que se trate de formas de violencia tan comunes en ocurrencia que socialmente hayan perdido su connotación negativa; sin embargo no por eso dejan de causar daño a sus víctimas. Esto sucede porque el uso de la violencia se encuentra legitimado y arraigado en la cultura.

Para entrar al tema de la violencia cultural se hace necesario primero establecer que, para fines de esta investigación, el término cultura refiere a “pautas de significados históricamente transmitidos y encarnados en formas simbólicas, en virtud de las cuales los individuos se comunican entre sí y comparten sus experiencias, concepciones y creencias”⁵⁰ (Giménez 2005, 67).

La violencia cultural es entonces simbólica y se encuentra en la ideología, en la religión, en el lenguaje, en el arte, la ciencia, el derecho, los medios de comunicación y en la educación y funciona como legitimadora y justificadora de la violencia directa y estructural

⁴⁹ Al igual que el resto de la gente.

⁵⁰ “Lo simbólico es el mundo de las representaciones sociales materializadas en formas sensibles, también llamadas ‘formas simbólicas’, y que pueden ser expresiones, artefactos, acciones, acontecimientos y alguna cualidad o relación. En efecto todo puede servir como soporte simbólico de significados culturales: no sólo la cadena fónica o la escritura sino también los modos de comportamiento, prácticas sociales, usos y costumbres, vestido, alimentación, vivienda, objetos y artefactos, la organización del espacio y del tiempo en ciclos festivos, etc.” (Giménez 2005, 68)

(Galtung 1996, 20). La violencia cultural llega a provocar que los otros dos tipos de violencia se vean y se sientan bien o al menos que no se conciban como malos, provoca que la violencia directa sea aceptada o por lo menos invisibilizada y redimensionada de manera que deja de ser cuestionada (Galtung 1990, 292). Con la violencia estructural institucionalizada y la violencia cultural interiorizada, la violencia directa también tiende a institucionalizarse, a repetirse, a volverse ritualista (Ibid. 302). Es este panorama en conjunto el que permite que se hable de una normalización de la violencia⁵¹ en las interacciones entre pares.

Si se analizan las condiciones sociales imperantes en esta sociedad es posible observar que la violencia se encuentra institucionalizada y arraigada y que esto crea un clima de violencia generalizado al que la población (incluidos los adolescentes) se adapta y en el que deja de percibir su anormalidad (Constante 2007, 87). Como se vio con anterioridad, la violencia provoca dolor y sufrimiento, sin embargo con su normalización, su negatividad se disuelve en la cotidianidad (Jiménez 2007, 23).

“La violencia normalizada, generalizada y ubicua no proviene de una exacerbación en la agresividad y belicosidad subjetiva, sino al revés: esta belicosidad de los hombres es su manera de adaptarse a un régimen de violencia forzosa, en el sentido de inevitable, porque ya ha sido pensada e incorporada a nuestro saber”. (Constante 2007, 88). En la sociedad la violencia no sólo se justifica sino que se normaliza hasta crear un ambiente y una forma de ser; se asimila y se transforma en cultura (Ibid. 92).

Una de las mayores preocupaciones que dan pie a este trabajo es analizar el estado de perpetuación de la violencia en las interacciones entre pares del que hablan los distintos

⁵¹ Se habla de normalización en el sentido que describe Constante (2007, 86), ya que la mayoría de las manifestaciones de violencia entre pares carecen de la “nota de excepcionalidad” y quedan invisibilizadas al formar parte de la cotidianidad.

autores mencionados. Al estudiar la cultura detrás de los hechos violentos que suceden en entre compañeros en la escuela, se dará un paso más hacia transparentar su origen y llegar cuestionar su legitimidad. Hay que dimensionar la potencialidad destructiva que albergan ciertos saberes culturales que justifican conductas que dañan a sectores amplios de la sociedad para poder desarraigarlos. Se trata de aumentar la visibilidad social de la violencia entre pares y sus raíces culturales.

1.2 Violencia cultural y género

La cultura incide directamente en la violencia social ya que enmarca, nombra, da sentido, legitima, traduce y reproduce la organización social (Lagarde 2010, 65). Si se analizan a fondo los símbolos y categorías que se comparten en la sociedad mexicana y que forman las bases de su cultura, es posible encontrar grandes rastros de la imposición de la supremacía de lo masculino que sirven como cimiento de los diferentes espacios sociales. Siguiendo a Bourdieu (2000, 21) “el orden social funciona como una inmensa máquina simbólica que tiende a ratificar la dominación masculina en la que se apoya”.

El autor define ese ordenamiento social como el “orden de lo masculino” y lo plantea como el resultado de un largo proceso de socialización basado en la oposición del hombre y la mujer. En el que a partir de la diferenciación biológica entre los sexos (basada principalmente en la visión androcéntrica de la división de la actividad sexual), se crea la “diferencia social” (que comienza con la división sexual androcéntrica del trabajo y de ahí se proyecta a todo el cosmos) que coloca al hombre y lo masculino en una posición que domina y explota a la mujer (Bourdieu 2000, 24, 37, 45, 67). “La división entre los sexos parece estar en el orden de las cosas, como se dice a veces para referirse a lo que es normal y natural, hasta el punto de ser inevitable: se presenta a un tiempo, en su estado objetivo,

tanto en las cosas (en la casa por ejemplo, con todas sus partes sexuadas), como en el mundo social y, en estado incorporado, en los cuerpos y en los hábitos de sus agentes, que funcionan como sistemas de esquemas de percepciones, tanto de pensamiento como de acción” (Ibid., 21).

Como señala Bourdieu (2000, 49), el orden de lo masculino impone esquemas mentales que condicionan los medios y las formas accesibles al ser social de las personas limitando sus acciones, su poder y circunscribiendo el espacio para su desarrollo (Ibid., 49).

Las categorías resultantes de este ordenamiento social impactan tanto a hombres como a mujeres ya que “la masculinidad se define tanto por las relaciones de subordinación de las mujeres para con los hombres como por los procesos de diferenciación entre éstos” (Vázquez y Castro 2009, 702). La masculinidad no es una categoría única y estática pues sus características difieren al hablar de los diferentes grupos sociales ordenados por raza, clase, etnia, edad, etc. (Garda 2004, 121). Sin embargo, hay un tipo de masculinidad que dicta el orden imperante de las cosas: la masculinidad hegemónica. Ese tipo de masculinidad es la que se encuentra asimilada y da forma a la cultura. Es la categoría mental y social -compartida por hombres y mujeres- que es más valorada y esperada aunque represente la base de la subordinación de los demás tipos de masculinidades y de las mujeres así como riesgos importantes para quienes se adhieren a ella. Su permanencia radica en que ante categorías construidas por los dominantes pero compartidas por todos, los dominados llegan a percibir las como naturales y a aceptarlas sin poder liberarse de ellas ya que les es imposible imaginar una realidad alterna (Bourdieu 2000, 12). La MH se impone pues encuentra su vigencia y legitimidad en prácticamente la totalidad del entramado social.

Entonces, la MH, concebida bajo las representaciones mentales de lo que significa ser un verdadero hombre, establece las pautas que dan forma a las interacciones socialmente aceptadas que lo presentan como dominante y que terminan discriminando y subordinando a la mujer y a otros varones que no siguen dicho modelo (De Keijzer 1997, 201). Para definir el perfil hegemónico, resulta acertado tomar la reflexión que Bonino (2002, 48-49) construye⁵², en la que resume las principales condiciones que lo conforman y donde es posible observar, a través de las dicotomías que presenta, las conductas aceptadas y rechazadas para los varones en virtud de la preservación del “orden legítimo”:

- No tener nada de mujer: La primera implicación que tiene el ser varón es ser diferente a la mujer, es por ello que la masculinidad busca todo lo que se contrapone a los valores, atributos y formas asociadas a lo femenino. Dicotomía: macho/afeminado, heterosexual/homosexual.
- Ser importante: El poder y la potencia son el deber tener, y la aspiración constante del varón es el éxito. La manera en que lo debe conseguir es a través de intervenciones basadas en la competencia que lo lleven a ser superior a la mujer y sus pares varones, a ser el proveedor, ser quien tiene la razón y conoce la verdad, y el que es admirado y reconocido por los demás. Dicotomía: potente/impotente, exitoso/fracasado, dominante/ dominado, admirado/ despreciado.
- Ser hombre duro: Debe ser frío, tranquilo, impasible, confiado de sí mismo, resistente, autosuficiente y sin emociones. Capaz de ser el sostén de los demás y de lidiar y soportar cualquier adversidad. Dicotomía: fuerte/débil, duro/blando.

⁵² Bonino construye estas características tomando de Brannon y David los cuatro imperativos de ser hombre y agregando uno propio, para finalizar incluyendo la dicotomía entre lo bueno y lo malo, lo aceptado y lo rechazado, lo deseado y lo temido de Kuper (Bonino, 2002)

- **Mandar a todos al demonio:** Se trata de ser y mostrarse siempre audaz y agresivo. Implica tener fuerza física, coraje, carácter fuerte, exponerse a riesgos y salir airoso, ganar, saber protegerse, no aceptar órdenes y actuar como le plazca, inclusive utilizar la violencia para resolver conflictos. Dicotomía fuerte-agresivo/débil, valiente/cobarde.
- **Respetar la jerarquía:** Incluye no cuestionar su ser, las normas, la estructura ni los ideales (que se basan en valores asociados también a lo masculino). La obediencia a la autoridad o a una causa con la ilusión de que obligándose a sacrificar lo propio podrán ser dueños de sí, de alguien o de algo. Dicotomía: pertenecer/no pertenecer a un grupo de varones.

A partir de la definición y delimitación de lo que es la MH, es que adquieren sentido y lugar los demás perfiles; las demás masculinidades y feminidades que se encuentran siempre subordinadas a ella. La dominación que ejerce la MH se encuentra normalizada en las relaciones sociales, proporcionando el deber ser de los demás y sancionando las prácticas sociales que ponen en riesgo su permanencia (Ramírez 2003, 56). Acorde con lo que establece este orden dominante, quienes reflejan coherencia con dicho modelo en sus actos, son recompensados y quienes lo trasgreden son ajusticiados socialmente, y en la medida de lo posible suelen ser reorientados a través del uso de la fuerza, la exclusión o la recriminación social hacia las bases del mismo. “El castigo social contra disidentes sociales preserva a la MH y refuerza el orden sexual establecido por la vía de la discriminación (Vázquez y Castro 2009, 704).

Cada sociedad y cada grupo, moldea y adapta versiones de esta visión, hay grupos más permisivos que otros y hay quienes adhieren más características no contenidas aquí, sin embargo no abandonan la posición dicotómica entre los roles sociales masculinos y

femeninos ni dejan de jerarquizar atribuyéndole una posición dominante al varón. En este contexto quienes nacen hombres están llamados socialmente a conducirse de esta forma hegemónica; y a quienes su cuerpo los define varones pero cuyas actitudes no cumplen con los parámetros socialmente construidos para su sexo se les obliga a permanecer subordinados ante el resto. “Los hombres también están prisioneros y son víctimas subrepticias de la representación dominante” (Bourdieu 2000, 67).

La feminidad, al igual que la masculinidad, representa la naturalización de una ética que encuentra sentido en la forzada oposición a lo masculino. Constituye una identidad social que contiene las formas de mantener el cuerpo y de comportarse apropiadas para las mujeres en el régimen masculino (Ibid. 42). La masculinidad se resume en el enfrentamiento, el poder y lo público, y por su parte, la feminidad en la docilidad, la abnegación, la resignación, el silencio y en lo privado (Ibid. 67). A la mujer se le circunscribe a un principio de inferioridad y exclusión proveniente del sistema mítico y ritual arraigado en los hábitos y las estructuras de forma inseparable. Este principio de división que se ratifica y amplifica a todo el universo establece la asimetría entre hombre y mujer hasta el terreno de lo simbólico cuyo centro es el mercado matrimonial pues se manifiesta como fundamento del orden social (Ibid. 59).

La categoría de feminidad sustentada en la dicotomía y la complementariedad de la masculinidad hegemónica es el perfil que Lagarde (2005) define como el de la madre-esposa. En él, ésta se convierte en el estereotipo deseado y salvaguardado cuyo modelo de comportamiento no se circunscribe específicamente al hogar, sino que se proyecta a las demás formas de interacción social; las mujeres maternalizan de forma simbólica, económica, social, imaginaria y afectiva y lo hacen hacia distintas personas como hermanos, amigos, esposos y compañeros de trabajo; así mismo suelen relacionarse cual

esposas con diversos personajes asumiendo roles de conyugalidad (Ibid. 364). La autora (Ibid. 433-434) resume las características de este perfil de la siguiente manera:

- Autonomía en cuanto a la consecución de satisfactores para los demás.
- Responsabilidad y posibilidad de cuidar de otros y de sí misma (entendido como el cumplimiento de los requerimientos sociales como normas de cortesía y moda para agradar a los demás)
- Mantenimiento del mundo doméstico (casa, relaciones, costumbres y tradiciones).
- Reproducción del orden y la pureza del universo y de su sentido estético en su persona, la casa y los demás.
- Ser para y de otros. La posibilidad de dar y seguir dando siempre. La mujer debe entregarse en el servicio a los demás, especialmente a los hombres que le son cercanos.
- Especialización procreadora en la monogamia con exclusividad erótica para el marido.
- La virginidad como estado previo a la conyugalidad y como símbolo de pureza. La imagen social de las mujeres se devalúa si asume cualquier forma de poder sobre su sexualidad.
- La felicidad en el espacio de la familia: de la conyugalidad y de la maternidad. Cualquier otra búsqueda es reprobada, como se reprueba también la infelicidad conyugal y maternal.
- La obediencia, la sujeción y la pertenencia al esposo a partir de su dependencia del mismo.

- Dedicación espacio-temporal a la maternidad que le impide desempeñar otras actividades, funciones, actitudes, formas de trato y maneras de ser comúnmente monopolizadas por los hombres.

Al analizar este estereotipo es fácil observar que pretende complementar al perfil de la MH y que busca conservar el orden preestablecido por ésta. Sin embargo, al igual que sucede con la masculinidad, este tipo de feminidad no es la única que existe, hay otros modelos femeninos alternos que enfrentan una subordinación y discriminación aun mayor ya que se alejan de cumplir con los fines socialmente establecidos dentro de ese rol materno-conyugal. Las mujeres que no se asumen bajo esas formas de comportamiento suelen ser discriminadas y castigadas socialmente tanto por hombres como por mujeres por no cumplir con su papel social de mantener esa relación de poder. La validez y reconocimiento del perfil de la madre-esposa se basa prácticamente en la utilidad que tiene para la MH y el rechazo de los demás perfiles obedece a la amenaza que significan para ésta.

El análisis en torno a las construcciones de género y a la dominación masculina realizado hasta ahora describe la realidad que yace bajo el escenario que se observa día a día en las interacciones inter e intragenéricas. Conocerlo permite entender el origen los comportamientos entre compañeros; y aunque las manifestaciones de violencia directa entre ellos no muestren una relación visible con las construcciones de género, el orden de lo masculino se encuentra asimilado en ellas de la misma manera que en los demás tipos de interacción.

La MH encuentra su sentido esencial en la exclusión y ruptura con lo femenino. Continuamente los varones adscritos inconsciente o conscientemente a ella buscan establecer y reafirmar que son distintos a lo que socialmente y biológicamente se asocia al ser mujer y que son superiores. El llamado social de la MH que implica para los varones

mayor independencia, agresividad y competencia los conduce a asumir conductas violentas y temerarias en distintos aspectos de su vida y en sus interacciones con los demás que los ponen en riesgo -como su relación con los vehículos motorizados, las adicciones, la violencia, la sexualidad- (De Keijzer 1997, 202). El poseer los atributos masculinos los arma de instrumentos sociales que les permiten negociar su posición y poder, y el manejarlos de forma precisa y exitosa les ayuda a garantizar su estatus social (Vázquez y Castro 2009, 702). Sin embargo, este juego de poder entre varones y su relación con el uso de la violencia trae como consecuencia inmediata una mayor exposición a lesiones y a la muerte.

Las expresiones de poder y la violencia que utilizan los varones para establecer relaciones de dominación entre ellos, los ponen en peligro a ellos y a los de su sexo, pero también a las mujeres que les rodean. Ya que aunado a las formas de violencia previamente mencionadas, coexisten diversos grados de homofobia y misoginia que también conducen a ella. Un hombre que asume prácticas culturalmente asociadas a lo femenino se encuentra en constante riesgo de ser víctima de reacciones muy negativas por parte tanto de hombres como de las mismas mujeres (las mujeres interiorizan el sexismo de la MH) y en especial quienes se reconocen como gays, al suponerse como transgresores del orden genérico que establece la heterosexualidad como mandato social (List 2007 y Cruz 2002 citados por Vázquez y Castro 2009, 711-712). Así mismo, la violencia contra mujeres y niños (manifiesta como violencia doméstica, abuso sexual, etc.) es un reflejo de los modos de sociabilización aprendidos basados en la cosificación de la mujer y en la reafirmación de la masculinidad mediante el ejercicio del poder y la dominación (De Keijzer 1997, 206), y produce serios y preocupantes daños a dichos grupos.

La supremacía de lo masculino no sólo se refleja en los comportamientos hacia o de los varones, sino también en los de las mujeres. A las mujeres se les permite adoptar algunas formas de los “valores masculinos” pues se consideran positivos, en cambio el que los hombres adopten “valores femeninos” en la mayoría de los casos los coloca en desventaja. Las formas asociadas a lo masculino como la competencia y la agresividad (entre otras), que se relacionan directamente con la conquista de los “espacios masculinos”, han sido incorporadas por las mujeres en aras lograr su inclusión (Díaz-Aguado y Martín 2011, 253). Por lo que en la cotidianeidad se encuentra que en ciertos espacios se ha permitido a las mujeres conducirse de forma “masculinizada” aunque la línea entre la permisividad y la recriminación es muy tenue.

En la escuela por ejemplo, la competencia, la agresividad, el no dejarse, la dureza, la frialdad como medios para conseguir el éxito escolar es bien vista (Ibid.), sin embargo la agresividad y el uso de la violencia física con sus pares hombres o mujeres es constantemente recriminada. No forma parte de la “normalidad femenina” pues se consideran estilos masculinos. “Las prácticas de violencia física son parte de la construcción de la masculinidad y de la jerarquía entre los chicos adolescentes”. (Mejía-Hernández y Weiss 2011, 551)

Todavía el uso de la violencia verbal, se asocia más a la feminidad (Ibid 552), pues culturalmente se supone que ellas no son físicamente fuertes ni capaces para emprender una pelea a golpes. Sin embargo es importante señalar que en algunos casos se han integrado formas masculinas en las interacciones físicas y verbales que las mujeres establecen con sus pares como la confrontación, la competencia, el uso de la fuerza física y el dominio (Ibid. 567).

De acuerdo al papel que cada género se ve forzado a desempeñar y a las formas particulares de asumirlo, enfrentarlo y vivirlo, hombres y mujeres enfrentan situaciones diferenciadas de violencia con consecuencias también distintas. Los conflictos que una mujer enfrenta en su vida suelen ser distintos a los de los varones y acarrear diferentes significados para cada uno de ellos. Así mismo, el uso y disponibilidad de estrategias y modos de enfrentarlos también tienden a diferenciarse a razón del género. La forma permitida de conducirse y relacionarse tanto intergenérica como intragenéricamente para las identidades masculinas y femeninas conducen a situaciones de vida, posibilidades y riesgos distintos. Pero ello no significa que cada situación sea exactamente igual a la otra; aunque existan fuertes y constantes coincidencias entre ellas debido a las construcciones sociales de género que les constriñen, las experiencias y recursos de cada persona también juegan un papel importante en su posicionamiento ante las situaciones de conflicto y violencia. Ante esto, se hace necesario integrar al análisis un abordaje que incluya al sujeto y su experiencia.

2. La experiencia de la violencia desde el sujeto.

Desde la perspectiva de Wieviorka (2011, 173-174) las teorías clásicas que buscan teorizar acerca de la violencia -que incluyen las que la plantean como un instrumento para alcanzar ciertos fines, como falta de vinculación entre las expectativas de las personas y el sistema social y como resultado de un proceso de socialización íntimamente ligado con la cultura- han fallado al ignorar la subjetividad de los actores y víctimas de la violencia. Por lo que le autor propone aprehender mayores herramientas para comprender la experiencia concreta de la violencia; ir de lo más íntimo a lo más general buscando entender la

violencia como construcción y destrucción de sentido por parte del sujeto que la perpetra y del que la sufre⁵³ (Wieviorka 2006, 248)

El sujeto de Wieviorka (2006, 241; 2009 244, 245) es una realidad concreta (es la persona humana) y es capaz de crear su propia existencia, de tomar decisiones y dar sentido a su experiencia. Es la capacidad de construirse creativamente, de hacerse autónomo y de defenderse, luchar, enfrentar y relacionar su pertenencia al mundo objetivo (universal, liberal, de las instituciones y cultural) con su subjetividad (sus vivencias, creencias, memoria)⁵⁴. Siguiendo al autor, en esta investigación el sujeto es la principal fuente de información, se busca conocer su experiencia particular ante las condiciones sociales de violencia que enfrentan. Se rescata el sentido que le otorgan a su experiencia y el que yace detrás de ésta ya que todo acto violento habla de un sentido (Wieviorka 2011, 40)⁵⁵.

⁵³ Desde las víctimas ha de analizarse su sufrimiento y cómo éste se relaciona con su pasado y presente; si emana de la destrucción de su identidad o si se relaciona con la subjetividad personal; con la incapacidad de ser ya sujeto por una deshumanización de su persona (la violencia extrema aniquila al sujeto pues éste es tratado como una cosa o un animal) (Ibid., 183-185). Las víctimas hablan desde la experiencia que vivieron y de las consecuencias que enfrentaron, de los traumas que subsisten el tiempo y de su manera de afrontarlos, así mismo dejan ver su proceso de construcción o desconstrucción de su subjetividad a causa de la situación enfrentada (Ibid. 172). Desde el actor o perpetrador de la misma, Wieviorka propone cinco tipos de subjetividades (Wieviorka 2011, 175-177, 190-192): 1) El sujeto flotante: que es el que por no conseguir convertirse en actor; por no poder construir su existencia al no lograr transformar sus expectativas en acción debido a que carece de espacio para actuar, pasa a la violencia y ésta se convierte en expresión de su malestar 2) El hiper-sujeto: es quien compensa la pérdida de sentido dándole un nuevo y excesivo sentido a su existencia, aquí la violencia se encuentra totalmente asociada a las convicciones y sobre-determina la acción; el sentido va mucho más allá de la situación en la que se expresa 3) El no-sujeto: aquí él actúa violentamente porque está obedeciendo órdenes o jugando un rol. No compromete su subjetividad pues no liga su responsabilidad en el acto violento. 4) El anti-sujeto: es aquél que no reconoce en el otro el derecho de ser sujeto y de esta forma niega su humanidad, él disfruta la crueldad y la violencia y ésta se convierte en un fin en sí misma. 5) El sujeto en supervivencia: es quien carece de los recursos necesarios para manejar exitosamente la situación que enfrenta por lo que siente amenazada su existencia y recurre al uso de la violencia para defenderse.

⁵⁴ Wieviorka habla de la capacidad del sujeto de manipular la estructura objetiva en nombre de sus convicciones y con la ayuda de solidaridades colectivas y de no ser víctima del dominio de las comunidades, de enfrentar la ley de grupo y la asignación de roles apoyándose en la razón y el individualismo. En este trabajo se contempla la capacidad del sujeto de dirigir su experiencia ante las condiciones sociales que enfrenta, pero a partir de los recursos y habilidades que posee producto de su lugar en el mundo. Se plantea al sujeto dotado de una capacidad de definir sus condiciones pero ante una serie de posibilidades limitadas entre las que se encuentran las que lo dirigen a relacionarse con el mundo de una forma positiva para su salud individual. Así mismo, se contempla la capacidad del sujeto (apoyado en la colectividad) de impactar e ir cambiando las estructuras –de hecho eso es lo que se busca como se logra observar en las conclusiones- en el sentido que Bourdieu plantea al hablar del habitus como estructuras estructuradoras del mundo social y estructuras estructuradas por el mundo social (Bourdieu 2009, 86), donde los cambios se generan a través de las posibilidades que las mismas estructuras van otorgando al irse modificando.

⁵⁵ Un sentido del cual el sujeto suele no estar plenamente consciente a la hora de actuar, sin embargo tampoco puede carecer totalmente de dicha consciencia. Si los sujetos fueran completamente conscientes del sentido de sus actos, las

Debe considerarse tanto la subjetividad de las víctimas como la de los perpetradores para lograr una reflexión completa sobre la violencia. Integrar esta visión a este trabajo significa que además de hablar de la cultura y de la relevancia de los roles de género en las formas de interacción entre adolescentes hay que tomar en cuenta la agencia de los sujetos. De esta manera se puede explicar porqué los jóvenes toman diversas direcciones y viven distintas experiencias ante un orden social común. La riqueza del estudio de la violencia desde el sujeto es que en él se articulan lo objetivo y lo subjetivo, lo universal y lo específico, la razón y la cultura; dimensiones que por definición son lejanas y que observadas solamente desde arriba conllevan a ignorar la fuerte influencia de las lógicas de abajo (Wieviorka 2009, 243). Así se complementa en esta investigación el estudio de la violencia, ya que el sujeto como instrumento de análisis permite encontrar las respuestas a lo que se plantea y no considerar a priori todas las respuestas que emanan de un análisis de la cultura (Wieviorka 2011, 41).

Para lograr un análisis preciso de las condiciones en las que surge la violencia entre pares escolares, es entonces indispensable integrar la experiencia del sujeto. Acceder al nivel más micro en el que se logre explicar cómo es que ciertos jóvenes se convierten en personas que recurren mayormente al uso de la violencia al relacionarse con sus pares, cómo otros suelen convertirse frecuentemente en víctimas y padecen las consecuencias negativas de la misma en su salud física y emocional y cómo hay quienes a pesar de convivir en entornos predominantemente violentos logran resolver sus conflictos de manera que no se desborden en episodios negativos para su persona.

ciencias sociales dejarían de ser una herramienta de análisis ya que con escucharlos sería suficiente para comprender sus actos, y si fueran totalmente inconscientes no tendrían ninguna responsabilidad sobre sus actos sino que quedarían totalmente a merced de las fuerzas de la estructura (Ibid., 40).

Antes de tratar de explicar las particularidades de dichos escenarios, hay que adentrarse en la antesala de la violencia: el conflicto. El conflicto es un hecho estructural y permanente en la naturaleza del ser humano y en sus relaciones interpersonales que no es ni negativo ni positivo ya que dependiendo de la forma en que se gestione tiene la misma potencialidad de representar una crisis o no para los involucrados (Galtung 1998, 14). Específicamente, Galtung (1996, 70) lo define como una contradicción entre metas, una situación en la que convergen objetivos incompatibles y cuya formación más elemental puede ser identificada de acuerdo al número de personas que participan en la experiencia: por un lado se tiene que una disputa –que es la que se aborda en este estudio- aparece cuando dos o más personas buscan un mismo fin que escasea; y por otro que un dilema tiene lugar cuando una persona persigue dos fines que en sí mismos son incompatibles.

Los conflictos no pueden ser solucionados, pero sí transformados de forma positiva o de forma negativa ya que se crea una energía que dota a las partes de la posibilidad de trascender al problema y crear un nuevo escenario beneficioso, pero también tiene el potencial de conducir hacia la destrucción del otro o hacia la auto-destrucción (Ibid.). Los adolescentes, al igual que cualquier otro individuo, los enfrentan diariamente⁵⁶; en la escuela tienen conflictos con sus pares y con las autoridades escolares, pero esto no es el problema, el problema es que en ese espacio, así como en el resto de las instituciones sociales las formas violentas de interacción forman parte la vida cotidiana.

Los conflictos surgen y se manejan en ese contexto y frecuentemente se desbordan de forma negativa y se convierten en manifestaciones de violencia entre pares. Ante un

56 Por la etapa en la que éstos se encuentran -en la que física, emocional y socialmente atraviesan por una serie de cambios que les generan confusión- este tipo de situaciones suelen estar sobrecargadas de sentimientos y de poca practicidad y madurez en cuanto a las consecuencias, lo que influye en la naturaleza de los resultados, llevándolos a enfrentar frecuentemente escenarios negativos (violentos)⁵⁶ para su salud.

panorama predominantemente violento, hay quienes logran manejar los conflictos y las situaciones de violencia de forma positiva (para su salud) y quienes no, la base de esa diferenciación, en este trabajo, se explica con los argumentos de la teoría de la Salutogénesis y el constructo del Sentido de Coherencia. Tema que a continuación se expone.

2.1 Sujeto y Sentido de Coherencia

Las posibilidades de los sujetos ante la estructura son diferenciadas. Hay personas que ante entornos predominantemente violentos poseen ciertas capacidades que les permiten adaptarse de forma positiva y no dejan que las consecuencias de dichas condiciones afecten de manera negativa sus vidas. Para el caso de este estudio significa que ciertos jóvenes logran manejar sus conflictos con sus compañeros de manera que no se conviertan en situaciones que atenten contra su integridad física y emocional inmediata o futura.

La teoría mediante la cual se describen las condiciones en las que surgen estas personas, es la de la Salutogénesis⁵⁷. El modelo salutogénico, es una propuesta de promoción de la salud que se enfoca en preparar a las personas para enfrentar los estresores inherentes a la vida y así generar interacciones que les lleven a permanecer el mayor tiempo posible en un estado de más salud a causa del manejo correcto de la tensión. Bajo esta visión, la salud es vista como un proceso dinámico en el que el continuo salud-enfermedad dista de ser una dicotomía donde la presencia de uno implica la ausencia del otro y más bien promueve la idea de que nunca se puede estar totalmente enfermo o totalmente saludable, por lo que la

⁵⁷ Que implica la raíz de la salud- por lo que para lograr su objetivo de mantener lo más saludable posible al individuo se enfoca en los orígenes que le llevan permanecer mayormente saludable.

meta es promover el movimiento del individuo hacia un estado de mayor salud a través del tiempo (Antonovsky 1993, 725).

Este modelo aborda la complejidad del ser humano como ser biológico y ser social poniendo especial énfasis en su relación con el entorno (Antonovsky 1996, 14). Explica que “la salud debe ser constantemente re-creada y que, al mismo tiempo, la pérdida de la salud es un proceso natural y omnipresente, ya que el caos y el estrés, lejos de ser realidades objetivas, son experiencias percibidas, surgidas de demandas externas o internas, que forman parte de las condiciones naturales de la vida” (Antonovsky 1987, citado por Rivera de los Santos 2011, 131). En este sentido, los conflictos entre pares y la violencia forman parte natural del día a día de los estudiantes, sin embargo el curso de los mismos y sus efectos en la salud de los adolescentes dependen de la manera en que cada sujeto los percibe y de la consecuente forma de actuar. La principal tarea de todo ser humano es adaptarse efectivamente a los estados de tensión que producen las diversas situaciones psicosociales de vida, cuando las estrategias para lograrlo son buenas, el resultado es la promoción de la salud, cuando fallan, la situación se convierte en un suceso estresante que puede tener consecuencias negativas para la salud (Bengel, Strittmatter y Willmann 1999, 30).

Los conflictos entre pares en sí mismos son estresores ya que son estímulos que generan un estado de tensión psicológica a causa de que los individuos de entrada no poseen una respuesta de adaptación automática. Sin embargo el que dicho estímulo se convierta en un estresor que atente contra la salud del individuo o no, solamente puede ser determinado a la hora de conocer el efecto que produce en él y es por ello que se afirma que su naturaleza no puede predecirse, un tipo de conflicto puede ser procesado como negativo en sus efectos para algunas personas pero para otras no (Ibid. 29). Dentro de esta teoría, los factores de

estrés no se consideran intrínsecamente negativos, más bien se plantea que dependiendo de las características del individuo, sus habilidades y de los demás recursos que tenga disponibles para resolver las diversas problemáticas que se le presentan éstos pueden llegar a provocar inclusive consecuencias benéficas para la salud (Rivera de los Santos 2011, 130).

El que los estresores se conviertan en generadores de experiencias de salud o de enfermedad por la manera en que se maneja la tensión que producen, depende de un constructo que es el mayor aporte de este enfoque, el Sentido de Coherencia. El SOC es una característica psicosocial de la persona que le permite emprender estrategias para adaptarse de forma positiva con los estresores, le permite reaccionar de forma flexible ante las distintas demandas haciendo uso de los recursos más apropiados para cada situación (Bengel, Strittmatter y Willmann 1999, 27). Su principal relación con la salud radica en su papel definitorio sobre el manejo apropiado de la tensión que los diversos estresores producen en el individuo (Antonovsky 1987,31).

Para este estudio se plantea que los adolescentes que presentan un alto SOC son quienes logran manejar los conflictos con sus compañeros de forma positiva para su salud. Se recurre a esta teoría para conocer la manera en que estos adolescentes se posicionan ante el conflicto y la violencia y cuáles son las ideas que guían su actuar; para ver si el SOC influye en la adaptación positiva de estos adolescentes a su entorno, así como para conocer las características de esta adaptación. El desarrollo del SOC define en gran medida el tipo de relaciones que los adolescentes establecen con sus pares.

El desarrollo de un alto o bajo SOC en el individuo depende directamente del patrón de experiencias ante los estresores que viva a lo largo de su vida (principalmente durante la

niñez y juventud)⁵⁸, y dichas experiencias a su vez se encuentran en gran medida determinadas por la abundancia o déficit de recursos ya que constituyen la base de sus capacidades para enfrentarlos (Ibid. 129). Haciendo una analogía con la teoría de sistemas los recursos generan un sentido bajo el cual los estímulos que bombardean al individuo tanto desde dentro como desde fuera son percibidos como información no como ruido (Antonovsky 1996, 15). Ese sentido, es el SOC; término que Antonovsky define puntualmente como sigue:

Una orientación global que expresa la medida en que uno posee una omnipresente y duradera, aunque a la vez dinámica, sensación de confianza en que 1) los estímulos derivados de nuestras vivencias, provenientes ya sea de nuestro interior o del entorno, son estructurados, predecibles y explicables; 2) los recursos necesarios para satisfacer las demandas generadas por dichos estímulos se encuentran disponibles para uno; y 3) estas exigencias son retos, dignos de la inversión de nuestro tiempo y nuestro compromiso (Antonovsky 1993,725).

Una actitud que permita a los adolescentes experimentar las tensiones de la interacción escolar con sus compañeros de forma positiva, siguiendo esta teoría deberá presentar los tres elementos principales del SOC: 1) La comprensibilidad: que se refiere a la percepción de que los estímulos provenientes del interior o del exterior poseen sentido cognitivo, se presentan como información ordenada, consistente, estructurada, clara, posible de comprender y no como ruido caótico o inexplicable. Las personas con alto sentido de comprensibilidad saben que los estímulos que enfrenten en el futuro serán

58 Durante la infancia y juventud es que se desarrolla el SOC, totalmente influenciado por las experiencias que suceden en dichas etapas. En la adolescencia son posibles los cambios más grandes con respecto al desarrollo del SOC, ya que el adolescente tiene acceso a muy distintas opciones y muchas áreas importantes en su vida aún no se encuentran del todo establecidas. Es alrededor de los 30 años que el SOC se encuentra casi totalmente formado y permanece relativamente estable (Bengel, Strittmatter y Willmann 1999, 28)

predecibles o por lo menos explicables. 2) La manejabilidad: Este componente es la parte instrumental, habla de la percepción de que es posible solucionar los problemas que se presentan. Se refiere a la sensación de que se cuenta con los recursos necesarios para satisfacer las demandas que generan los distintos estímulos, no solamente abarca la disponibilidad de los recursos, sino también la posibilidad de utilizarlos⁵⁹. 3) La significatividad: Se refiere al aspecto motivacional; a la percepción de que la vida tiene sentido emocionalmente. Quienes poseen un alto SOC hablan de áreas de su vida que son de suma importancia para ellos, y los cambios y estímulos que se presenten en dichas áreas son vistos también como significativos, como retos que merecen sus esfuerzos, compromiso, tiempo y energías; a pesar de que ciertos estímulos generen momentos de gran dolor o tristeza, estas personas sienten que vale la pena encontrarles sentido y afrontarlos para superarlos. Por el contrario, quienes presentan un bajo SOC muestran poco interés por lo que acontece en sus vidas y ven los estímulos como demandas impuestas con las que se ven obligados a lidiar (Antonovsky 1987, 17-18).

El SOC se plantea como universal, no como un constructo ligado directamente con la cultura, ya que habla de un sentido que lleva a actuar a la persona de manera que se adapte positivamente a los distintos tipos de estresores (Antonovsky 1993, 726). Quien lo posee en un nivel alto es porque se han generado las experiencias necesarias que le permiten usar los recursos apropiados para resolver las diversas situaciones de tensión que se le presentan. Sin embargo el darle sentido emocional, el definir qué tipo de recurso es el apropiado para emplear en una situación dada, en manos de quién se encuentra dicho recurso, que tanta

59 Ya sea que dichos recursos se encuentren controlados directamente por la persona que los utilizará o que se encuentren bajo el control del otro legitimado: esposo, padre, amigos, colegas, Dios, médico, líder político, etc. en los que se tenga la confianza de que les ayudarán a superar las dificultades..

información del evento se cree necesaria para comprenderlo, etc. eso sí varía de una cultura a otra (Antonovsky 1996, 15).

Los recursos a utilizar para adaptarse a los estresores se encuentran circunscritos a la cultura ya que ahí se define qué es apropiado y legítimo y qué persona puede hacer uso de ellos en una situación específica. La cultura establece los límites, dentro de esos límites es que el SOC actúa (Antonovsky 1987,148). Estos recursos van desde los físicos, la inteligencia, la autoestima, las estrategias de adaptación, el soporte social y el poder financiero, hasta los factores culturales y la cosmovisión. Y su disponibilidad depende de las circunstancias sociales y los roles sociales que éstas definen; en resumen los recursos se encuentran delimitados por el contexto social, cultural e histórico que rodea al individuo (Bengel, Strittmatter y Willmann 1999, 33).

La fuerza del SOC se define por 3 tipos de experiencias universales y específicas: la consistencia, el balance en las demandas y carga social y la participación en la toma de decisiones socialmente valoradas. Pero la forma de exposición de los individuos a dicho tipo de experiencias se encuentra en gran medida social y culturalmente definida⁶⁰. El tipo de trabajo que se desempeña y la estructura familiar -situaciones a su vez determinadas por otro tipo de factores decisivos como el género, la etnicidad o la oportunidad- son las fuentes de las experiencias generadoras del SOC, ya que definen la disponibilidad de los recursos. (Antonovsky 1996, 15).

La teoría del SOC maneja una importante injerencia del orden social en la delimitación de ciertas experiencias, pero parte de que los distintitos individuos, a pesar de encontrarse influenciados por las estructuras, experimentan situaciones diferenciadas que los conducen

⁶⁰ Sin dejar de reconocer que las personas poseen cierta capacidad de agencia y que las instituciones sociales pueden llegar a ser modificables.

a desarrollar habilidades para enfrentar sus vidas. Herramientas que les dan pauta para otorgar significado a su contexto y manejarlo a su favor. Para hablar de lo socialmente condicionado, el tema de los roles de género en el desarrollo del SOC, es de vital importancia para esta tesis.

Se parte de que el orden de lo masculino y se encuentra inscrito en las cosas y los cuerpos, en las prácticas y los pensamientos. De acuerdo a lo que éste dicta, es que se asigna un valor y un campo de acción específico para los diferentes grupos, creando una división que, basada en las diferencias biológicas del sexo, genera diferencias sociales por género (Bourdieu 2000, 39). Estas divisiones que se exponen como oposición, complementariedad y jerarquización entre lo masculino y lo femenino son las conocidas como construcciones de género. Y aunque éstas existen prácticamente desde siempre, es importante mencionar que no han permanecido inamovibles a través del tiempo. Las fronteras que se establecen entre los géneros han sido negociadas y cambiadas para cumplir con ciertas funciones sociales específicas de época (Conway, Bourque y Scott 1998, 171).

Se habla entonces de interacciones sociales diferenciadas que contienen normas de género y que son socialmente aceptadas y procuradas en una comunidad dada. A los individuos se les asignan roles específicos y patrones esperados de comportamiento a razón de su condición biológica de ser hombres o mujeres. Dichos constructos sociales, suelen ser bastante rígidos y diferenciados, por lo que crean perfiles asociados a lo que culturalmente se construye como masculino y femenino. Los cuales presentan a los varones y lo masculino como la parte activa del ejercicio del poder y a la mujer y lo femenino como la parte pasiva, la dominada (Rosales 2007, 192).

Los roles de género definen los espacios sociales en los que actúan hombres y mujeres, también limitan la manera en que lo hacen legitimando ciertos tipos de comportamientos y

devaluando otros, es por ello que es posible inferir que cada uno enfrenta diversos escenarios en los que el SOC se desarrolla y actúa. Los estresores y recursos disponibles para cada quien son socialmente diferenciados en razón de su condición de género. Ante diversos factores estresantes, los hombres tienen acceso a diferentes tipos de herramientas para afrontarlos que las mujeres y viceversa.

No sólo las posibilidades de actuar ante estresores específicos son influenciadas por los roles de género, también la definición de los mismos como estresores negativos puede estar determinada por el lugar que la persona ocupa en la estructura social debido a su género. Habrá situaciones ante las que los varones tengan mayor facilidad de manejar la tensión de manera positiva o inclusive para los que tengan una respuesta más automatizada que les reduzca la tensión, y otros que para las mujeres provoquen el mismo efecto.

El tema de los factores estresantes es un tema importante en la construcción y desarrollo del SOC, por lo que resulta útil ahondar un poco más en esto. Antonovsky (1987, 29-30) propone que para el análisis del SOC hay que diferenciar entre tres tipos de estresores. Por un lado se tienen los estresores crónicos, que son situaciones, condiciones o características que describen de forma crucial la vida de alguien, son fenómenos relativamente continuos y permanentes como el contexto histórico, la cultura, el rol social, la pertenencia a un grupo, el temperamento o una situación interpersonal, entre otros, que tienen gran impacto en la definición de las experiencias de vida de una persona y que le conducen hacia uno u otro extremo del continuo salud-enfermedad ya que son los principales determinantes del nivel de SOC.

Por otro lado se tienen los estresores de eventos de vida, que comprenden situaciones importantes que la gente experimenta en un determinado tiempo y espacio, como la muerte de un familiar, el divorcio, el ser despedido del trabajo, los logros personales, la jubilación

o retiro, por mencionar algunos. Este tipo de situaciones tienen en común que producen tensión y su importancia radica en que es la fuerza del SOC de una persona lo que determinará si los resultados del evento serán negativos, neutrales o positivos para la salud. Por último, hay eventos menores, los llamados discretos, que comprenden situaciones como un pequeño accidente o logro de un hijo, reprobación de un examen de manejo, el regaño o halago ocasional del jefe, etc. que aunque no generan respuestas de adaptación automática no impactan el SOC o la salud, y por ello hay que excluirlos del análisis a menos que por ser tan repetitivos llegaran a convertirse en estresores crónicos.

En resumen, lo que los estresores tienen en común es que son estímulos que provocan tensión en la persona pues ésta no cuenta con una respuesta automática para hacerles frente; es posible hablar tanto de eventos gratos como de situaciones desafortunadas, así mismo, su efecto al interior de una persona es variante, todo dependerá de la manera en que ésta perciba y actúe hacia los estímulos (Ibid. 130). Dicha reacción depende de la visión de la persona, de su posicionamiento social y cultural, de su lugar en la estructura desde donde mira y enfrenta los estresores y del desarrollo del SOC. Un mismo evento puede ser percibido de distinta manera por distintas personas, puede ser visto como un problema o no, y la magnitud y manejabilidad del mismo también pueden variar.

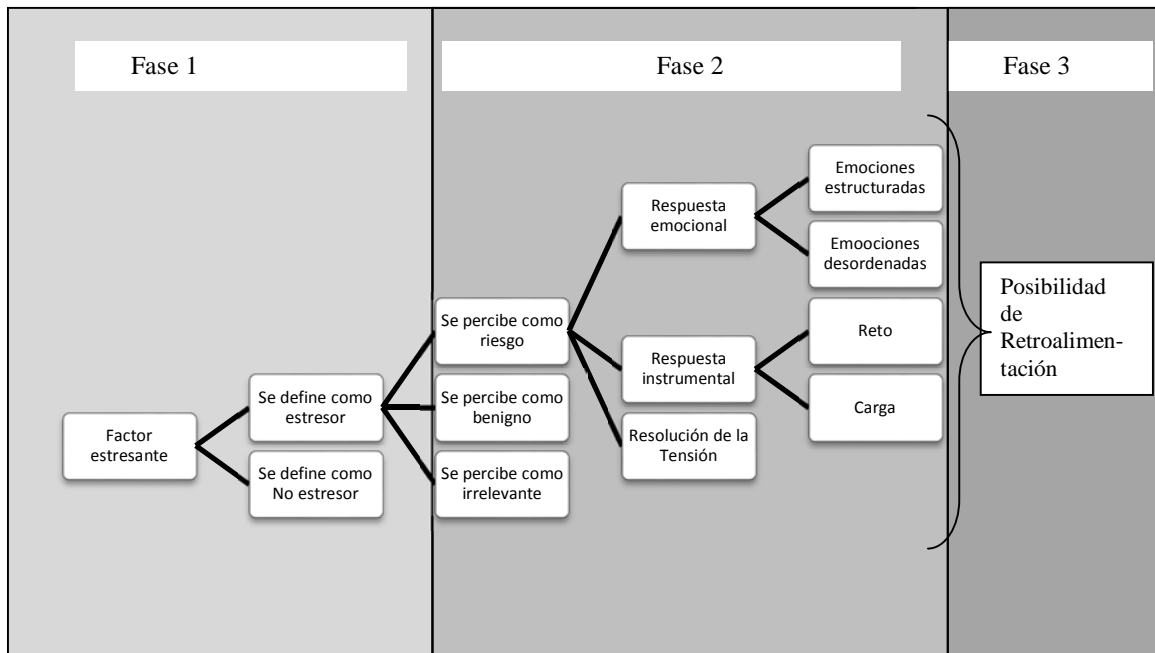
Antonovsky (1987, 132-147) habla de varias fases a través de las cuales va actuando el SOC al momento de enfrentar un estresor (Cuadro 7). La primera, es la fase en la que el individuo define si se trata de un estresor o no; una persona con alto SOC tenderá a definirlo como no estresor y asumirá que puede adaptarse automáticamente a la demanda. La segunda fase consiste en que una vez definido como estresor puede asumirse como que pone en riesgo el bienestar de la persona, como benigno o como irrelevante. Una persona con alto SOC después de haber enfrentado exitosamente varios estímulos inicialmente

percibidos como estresores tenderá a definirlos como benignos o irrelevantes y estará confiado de que la tensión desaparecerá pronto pues tiende a sentirse capaz de manejarlo exitosamente como lo ha hecho en el pasado; los percibe como menos complicados.

Dentro de este proceso entran tres más: 1) La respuesta emocional que produce dicho estresor. Una persona con alto SOC tendrá sentimientos más estructurados que conducen a la acción porque le permiten comprender el fenómeno (tristeza, miedo, dolor, enojo, culpa, preocupación o duelo) mientras alguien con bajo SOC tiende a tener sentimientos paralizantes y desordenados (ansiedad, desesperación, abandono, vergüenza, rabia, etc.). 2) Se define la parte instrumental del problema. En la que una persona con alto SOC percibe el estresor como comprensible y manejable y lo ve como un reto más que como una carga. 3) La resolución de la tensión. Una persona con alto SOC seleccionará la estrategia (recursos) más apropiada para lidiar con el estresor que enfrenta, su decisión de emprender acción emana principalmente de su sentido de significatividad (de la importancia que da a la situación y el compromiso que ello conlleva).

La tercer y última fase sucede en el momento en que se empieza a tomar acción, se trata de la retroalimentación y la corrección del curso. Una persona con alto SOC buscará la retroalimentación de la situación y será capaz de conseguirla, una con bajo SOC no está motivada a aprender de la situación y suele no encontrar nuevos caminos más benéficos para enfrentar de mejor manera las próximas eventualidades. En todas las fases por las que se pasa al enfrentar un estresor, la persona con alto SOC presenta una ventaja para prevenir que la tensión se transforme en estrés con consecuencias negativas para su salud en comparación con quien presenta un bajo SOC.

Cuadro 7. Antonovsky: Fases para enfrentar un estresor.



Fuente: Elaboración propia con datos de Antonovsky (1987, 132-147)

Con la información hasta ahora presentada se establecen las bases sobre las que se dirige este estudio. Se apunta hacia un abordaje de la violencia entre pares desde las estructuras y desde el sujeto como formas complementarias para posibilitar un análisis del fenómeno en su complejidad. En el siguiente capítulo, se habla de la forma en que se generó la información empírica necesaria para cumplir con los objetivos de este estudio, cuya orientación fueron las teorías anteriores.

CAPÍTULO III. Diseño metodológico y técnicas de investigación

1. Selección de la metodología

Según Taylor y Bogdan (1987, 20), la investigación cualitativa produce datos descriptivos pues se basa en las propias palabras de las personas y en la conducta observable. Esta investigación busca precisamente dar a conocer la realidad que observan las personas que día a día conviven con sus pares y que de forma cotidiana enfrentan los conflictos y la violencia presentes en su escuela. Se trata de exponer la situación desde el punto de vista de los involucrados. Sin embargo, también se hace uso de algunas herramientas cuantitativas que ayudan a situar y complementar el análisis.

Emplear un abordaje mixto resultó ser lo más adecuado para poder cumplir los objetivos del estudio, pues partiendo del análisis de una problemática extendida que es el uso de la violencia entre pares, se pasa a rescatar el posicionamiento ante el conflicto y la violencia entre pares de hombres y mujeres que se ubicaron en ambos extremos de desarrollo del SOC. Los hallazgos obtenidos se basan en la voz de los informantes, en los significados que ellos dan a las acciones sociales que ven y viven en el entorno escolar y en el sentido que le dan a su experiencia. No se busca cuantificar el fenómeno de la violencia entre pares sino hacer una descripción detallada de las percepciones de los jóvenes y sus casos particulares para a partir de ahí realizar una mejor interpretación del mismo. Pero para lograrlo, el uso de algunas técnicas cuantitativas fue imprescindible.

Para obtener información relevante para el estudio fue necesario usar la técnica cuantitativa del cuestionario, pues permitió seleccionar a la muestra de los informantes. Esta herramienta permitió identificar, de acuerdo a la teoría que yace bajo el constructo del

SOC, a los estudiantes con más alto y bajo SOC; pero los resultados obtenidos no se tomaron como determinantes para relacionarlos con la forma en que se relacionan con sus pares, sino que, a través de la entrevista, es que se pudo dimensionar la calidad de la información resultante de la aplicación del cuestionario. Se encontraron casos típicos (que van de acuerdo a lo que establece la teoría del SOC) pero también se abordaron casos atípicos, situación que no se hubiera podido detallar de haber recurrido solamente a métodos cuantitativos.

Entonces, el instrumento más importante del estudio fue la entrevista, y éste se eligió porque, como señala De Souza (1995, 95), a través del habla se revelan las condiciones estructurales, los sistemas de valores, las normas y los símbolos, a la vez que logra transmitir, a través de un portavoz, las representaciones de grupos en condiciones históricas, sociales y económicas específicas. Así mismo, como señala Ruiz (2012, 171), se considera al entrevistado como un actor social que construye sentidos y significados de la realidad y que posee un marco que lo identifica con otros pero que a su vez es único para él. Esta investigación se enfoca desde la perspectiva de género, pero sin perder de vista la particularidad de los entrevistados. Se basa en que las experiencias propias (influenciadas por su condición de género) proporcionan herramientas u obstáculos específicos para enfrentar su realidad personal.

Usar estos distintos métodos permitió recoger tanto datos objetivos (que pueden comprobarse consultando otras fuentes de datos duros) como subjetivos (que se refieren a las actitudes, valores y opiniones de los involucrados de esos mismos datos o de otras situaciones) (De Souza 1995, 93). Por su parte, la entrevista se utilizó como fuente de información de datos primarios y secundarios, ya que se indagó acerca de las experiencias

propias de los estudiantes seleccionados así como también sobre lo que observaban en los demás.

Finalmente, sólo resta establecer que el tipo de entrevista aplicada fue semiestructurada. Ésta contenía preguntas cerradas y abiertas y además fue flexible en cuanto al orden y forma de preguntar pues se buscaba que la experiencia pareciera una plática ya que se consideró que ello facilitaría el rapport y consecuentemente que fluyera más información relevante.

2. Descripción de los instrumentos principales

2.1 Cuestionario del SOC

El primer instrumento utilizado fue el cuestionario de 13 ítems del Sentido de Coherencia de Antonovsky (1987, 189-194). Según expone el autor (1996, 16), este cuestionario es la herramienta de medición que permite que el SOC sea medido de forma empírica. Debido a los fundamentos que ofrece⁶¹ se decidió utilizar el instrumento para que funcionase como un primer filtro para seleccionar a los entrevistados de acuerdo a su nivel de SOC. Los resultados del cuestionario después serían confrontados con la información obtenida en las entrevistas, ya que para formular las preguntas se tomaron varias de las ideas básicas que yacen detrás de la teoría del SOC.

La versión del cuestionario utilizada en esta investigación (Cuadro 8) se basó -por referencia y recomendación del profesor Bengt Lindström del *Center on Health Promotion*

61 Principalmente el hecho de que es un instrumento que se construye tras una gran serie de entrevistas realizadas por el autor.

and Resources de la Universidad de Trondheim en Noruega- en la traducción al español de la profesora Dolors Juvinya, quien actualmente funge como la coordinadora de la división en español del *IUHPE Global Working Group on Salutogenesis* en la Universidad de Girona. Sin embargo, a dicha versión se le hicieron leves adaptaciones al lenguaje coloquial propio de jóvenes de la región de Sonora para lograr que los estudiantes lo comprendieran de mejor manera; así como también se cambió el orden de la escala de respuestas en algunas preguntas para facilitar la elección.

Cuadro 8. Cuestionario del Sentido de Coherencia

<p>A continuación hay una serie de preguntas sobre varios aspectos de la vida. Cada pregunta tiene 7 respuestas posibles. Por Favor, marca el número que mejor exprese tu respuesta. Los números 1 y 7 indican las respuestas extremas. Si las palabras que aparecen debajo del 1 son ciertas para ti, haz un círculo alrededor del 1. Si las palabras que aparecen debajo del 7 son ciertas en para ti, haz un círculo alrededor del 7. Si opinas diferente, rodea el número que mejor refleje tu parecer. Por favor, da sólo una respuesta a cada pregunta.</p>						
<p>1.- ¿Qué tan seguido tienes la sensación de que realmente NO te importa lo que pasa a tu alrededor?</p>						
1	2	3	4	5	6	7
Muy rara vez o nunca						Muy frecuentemente
<p>2.- ¿Qué tan seguido te ha pasado que te sorprenda lo que hacen personas que creías conocer bien?</p>						
1	2	3	4	5	6	7
Muy rara vez o nunca						Muy frecuentemente
<p>3.- ¿Qué tan seguido te pasa que personas con las que pensabas que contabas te hayan defraudado?</p>						
1	2	3	4	5	6	7
Muy rara vez o nunca						Muy frecuentemente

4.- Hasta ahora en tu vida...						
1	2	3	4	5	6	7
No has tenido metas claras					Has tenido metas claras	
5.- ¿Qué tan seguido tienes la sensación de que se te está tratando de forma injusta?						
1	2	3	4	5	6	7
Muy rara vez o nunca					Muy frecuentemente	
6.- ¿Qué tan seguido tienes la sensación de que estás en una situación a la que NO estás acostumbrado y de que NO sabes qué hacer?						
1	2	3	4	5	6	7
Muy rara vez o nunca					Muy frecuentemente	
7.- Hacer las cosas que haces todos los días						
1	2	3	4	5	6	7
Te produce gran dolor y aburrimiento					Te produce gran alegría y satisfacción	
8.- ¿Qué tan seguido tienes sentimientos o ideas muy confusas?						
1	2	3	4	5	6	7
Muy rara vez o nunca					Muy frecuentemente	
9.- ¿Qué tan seguido te pasa que tienes sentimientos que preferirías NO tener?						
1	2	3	4	5	6	7
Muy rara vez o nunca					Muy frecuentemente	

10.- Muchas personas –incluso quienes tienen un carácter fuerte- algunas veces se vienen abajo y se sienten tristes y en desgracia ¿Qué tan seguido te has sentido así?						
1	2	3	4	5	6	7
Muy rara vez o nunca						Muy frecuentemente
11.- Cuando te pasa algo, al final te das cuenta de que...						
1	2	3	4	5	6	7
Le diste más importancia o menos de la que en realidad tenía						Le diste la importancia justa
12.- ¿Qué tan seguido tienes la impresión de que las cosas que haces normalmente todos los días son de poca importancia?						
1	2	3	4	5	6	7
Muy rara vez o nunca						Muy frecuentemente
13.- ¿Qué tan seguido sientes que NO estás seguro de poder controlarte?						
1	2	3	4	5	6	7
Muy rara vez o nunca						Muy frecuentemente

Fuente: Elaboración propia con datos de Antonovsky 1987 (189-194) y traducción de Dolores Juvinya

2.2 Entrevista Semiestructurada

Como se mencionó con anterioridad, el otro instrumento utilizado fue la entrevista semiestructurada. El primer paso para conocer los temas a incluir en el instrumento fue la operacionalización de los conceptos (Cuadro 9), ya que permitió ver de forma esquemática y puntual el tipo de información empírica que se necesitaba generar para poder trabajar con

las teorías y conceptos elegidos para estudiar el fenómeno. Todos los conceptos se abordaron con transversalidad de género para que el conocimiento generado pudiera analizarse desde dicha perspectiva. Posteriormente, las entrevistas fueron procesadas para su análisis en el programa N-VIVO.

Cuadro 9. Operacionalización de conceptos para entrevista semiestructurada

Conflicto entre pares	Violencia entre pares: violencia juvenil y bullying	Sentido de Coherencia
<p>El conflicto entendido como situación permanente e inevitable en el ser humano y en sus interacciones será estudiado en su construcción dentro del entorno escolar, específicamente aquél que tiene lugar entre pares.</p> <p>Se analizan las condiciones en las que emerge dentro de éste espacio, y las actitudes y comportamientos que suelen conducir a manifestaciones violentas haciendo diferenciaciones desde la perspectiva de género. (Implicando que el orden de lo masculino y los roles de género que emanan de él influyen en la manera en que se manifiesta el conflicto para cada grupo y en la manera en que éste puede ser abordado por cada uno de ellos).</p>	<p>La violencia entendida como el uso intencional del poder físico (de hecho o amenaza) contra un compañero que cause o tenga probabilidades de causarle daños físicos o psicológicos.</p> <p>Ante un entorno en el que la violencia entre pares forma parte de la cotidianidad, se estudian sus distintas manifestaciones diferenciando situaciones de bullying y de violencia juvenil. Se analiza la forma en que víctimas y perpetradores se relacionan con la violencia a partir su propia perspectiva buscando el sentido que éstos le otorgan distinguiendo actos aislados y situaciones de acoso estudiantil. Todo ello desde la perspectiva de género relacionando la información que ellos otorgan con manifestaciones de violencia en la cultura.</p>	<p>Entendido como la percepción que tienen los adolescentes de que los estímulos provenientes de las situaciones de conflicto y violencia que les rodean en el entorno escolar les resultan significativos e importantes así como posibles de comprender, y de que cuentan con los recursos necesarios para hacerles frente..</p> <p>Se analizan a partir de los recursos y experiencias que contribuyen a la formación del SOC. Y a la forma en que éste se manifiesta a partir de las acciones que los entrevistados emprenden para lidiar con el conflicto entre pares y la violencia, haciendo diferenciaciones por nivel de SOC.</p> <p>Se busca conocer la forma en que se manifiesta el constructo ante situaciones diferenciadas por género.</p>

Fuente: Elaboración propia.

Con dicha selección de conceptos en mente se procedió a redactar una guía de entrevista (Cuadro 10) que comprende una introducción, una sección que aborda el tema de los conflictos entre pares y la violencia y otra que recoge datos correspondientes al SOC. Con la sección de conflictos entre pares y violencia buscaba conocer: 1) Lo que los informantes catalogan como problemático y la forma en que se manifiestan y manejan los conflictos. 2) Los comportamientos asociados con la violencia y el sentido que los sujetos les dan. 3) La manera en que dimensionan la gravedad del problema y si se sienten amenazados por dichas situaciones o si les parecen normales. 3) Si toman alguna medida para protegerse y la importancia que le dan a la situación. 4) La asignación de roles de género, la forma en que éstos se manifiestan en sus respuestas y cómo es que se asocian con el cumplimiento o rompimiento con los estereotipos masculinos y femeninos. 5) Ver qué tipo de problemática es propia de cada género y qué herramientas usan para resolverlas.

En la parte del SOC, se buscaba la percepción de los estudiantes acerca de su situación personal en cuanto a sus relaciones familiares, su situación económica y escolar, sus relaciones con sus amigos, su salud, su suerte, etc. Así como también conocer posibles estresores crónicos y eventos de vida que también pudiesen resultar significativos para el desarrollo del SOC.

Cuadro 10. Guía de entrevista.

Introducción
Parte 1: Conflictos entre pares
➤ Relaciones con su mismo sexo
➤ Relaciones con el sexo opuesto
➤ Percepción del conflicto
➤ Percepción del fenómeno de la violencia entre pares
➤ Percepción de seguridad y riesgo
➤ Recursos para protegerse
Parte 2: SOC
➤ Relaciones familiares
➤ Recursos económicos
➤ Estresores crónicos de vida
➤ Situación académica y metas a futuro
➤ Relación con las autoridades escolares
➤ Relación con compañeros, amigos y pareja
➤ Actividades fuera de la escuela
➤ Relación con las autoridades escolares
➤ Percepción de su salud física y emocional
➤ Percepción de su vida y su suerte.
Cierre

Fuente: Elaboración propia

3. Proceso del trabajo de campo

Para empezar a hablar directamente del proceso de recolección de información de este proyecto de tesis es muy importante apuntar que tal y como señalan las características de la tradición cualitativa, en este estudio se toma en cuenta que la simple presencia del investigador en campo produce cambios en los sujetos de estudio (Denman y Haro 2000, 31). En ese sentido hay que considerar que antes de iniciar esta investigación hubo contacto con los informantes (mismo que se describe a continuación), lo que generó una situación especial que impactó el tipo de respuestas recibidas por parte de los informantes.

La naturaleza de la relación previa con los estudiantes (donde ellos se forman la idea de que la investigadora es una maestra⁶²) y el hecho de que en los primeros encuentros se trató el tema de la violencia de género se piensa que influyó en que en ciertos momentos éstos no dieran mucho detalle sobre su participación en actos violentos en contra de sus compañeros. Los alumnos no dejaron de ver a la investigadora como autoridad y además no dejaron de identificarla como alguien que trabajaba en contra de la violencia escolar.

Para contrarrestar estas posturas y que las respuestas que otorgaron fueran lo más transparentes posible, se buscó establecer una relación de mayor camaradería con ellos y buscar eliminar, en la medida de lo posible, su percepción de la relación de poder, así como hacer notar en el proceso de entrevistas que no se les juzgaba por haber actuado en contra de alguno de sus compañeros. Como algo de suma importancia para la generación de información confiable, siempre se buscó mostrar empatía ante la justificación que ellos daban a sus acciones.

Entrando ya en materia del proceso específico que siguió este trabajo de campo, hay que establecer que el primer contacto con la escuela seleccionada tuvo lugar a razón de un proyecto que comprende la impartición de una serie de talleres para informar a estudiantes de secundaria acerca de la violencia de género y la difusión de una página web con contenidos referentes al tema. El proyecto surge con el apoyo de la Fundación Sonorense de Liderazgo A.C. y es impartido por integrantes de Alianza y Equidad por México A.C.

Durante las pláticas con el subdirector de la escuela para iniciar con los talleres en el plantel, emerge el tema de la violencia entre pares como parte de una problemática que preocupa mucho a las autoridades escolares. Al empezar a conocer algunos casos graves

62 Hubo ocasiones que durante la entrevista se refirieron como maestra a la investigadora, por lo que se puede observar que seguían considerándolo de esa manera a pesar de las aclaraciones.

que habían tenido lugar en fechas recientes se toma la decisión de solicitar permiso para trabajar la investigación con estudiantes de esa escuela.

De octubre del 2012 a abril del 2013 se imparten los talleres a los grupos de primero y segundo año de secundaria. Así mismo durante este periodo se emprenden pláticas con la trabajadora social y algunos maestros sobre el tema de investigación y éstos señalan que el grupo con el que se estaba trabajando en ese momento era uno de los grupos más difíciles en cuanto a disciplina y era donde identificaban mayores problemas de violencia entre alumnos. Así que por dichas razones y por el reciente contacto y la camaradería generada con el grupo se decidió invitarlos a participar en el estudio.

La primera fase del trabajo de campo consistió en analizar información que permitiera la descripción de la población a estudiar. Se realizó el procesamiento aleatorio de 1) las fichas socioeconómicas de alumnos (elegidos de forma aleatoria) para conseguir datos que permitiesen describir las condiciones familiares y económicas en las que viven⁶³. Y 2) de los reportes de conducta de esos mismos alumnos para conocer el tipo de problemática que surge entre compañeros y que los maestros consideran importante como para reportarla a trabajo social y que se tomen las medidas establecidas en el reglamento escolar -que consisten en citar a los padres de familia para hablar del tema o en la suspensión temporal por temas considerados graves-. La información obtenida fue capturada en Microsoft Office Access 2007 y fue procesada en SPSS 15.0.

Para obtener información general de la comunidad que reside cerca del área en la que se encuentra la escuela, se recurrió a los datos correspondientes al censo poblacional 2010 del

63 Estos datos se tomaron como muestra para contextualizar la escuela, se utilizaron solamente datos de los grupos que cursaban el segundo año de secundaria porque esos expedientes eran los que contenían el mayor número de fichas con un mismo formato.

INEGI, que mediante la selección de áreas geoestadísticas básicas (AGEB) permite la recuperación de datos por sectores poblacionales. También se procesó la información correspondiente a las características de la escuela, misma que fue facilitada por personal de la Secretaría de Educación del Estado de Sonora.

En la segunda fase del trabajo de campo (que tuvo lugar en abril del 2013) se aplicó el cuestionario de 13 ítems del Sentido de Coherencia de Antonovsky. El cuestionario se aplicó a 22 estudiantes, 12⁶⁴ hombres y 10 mujeres que fueron quienes asistieron a la sesión ese día. La dinámica fue la siguiente: previamente, en los talleres, se había estado trabajando los días jueves en sesiones de una hora y media durante el horario de la clase de ciencias; ya que por falta de maestro los alumnos no tenían clase y solían quedarse en el patio de la escuela. Cada día destinado para trabajar con ellos, se les avisaba al final de la clase anterior que se les esperaba en otro salón para que asistieran a los talleres. Sin embargo, a pesar de que la primera invitación a los talleres y la explicación de los mismos se hizo acompañados por autoridades escolares (con la intención de que lo vieran como obligatorio, aunque no había consecuencia alguna por no asistir), no todos los alumnos atendieron las sesiones; generalmente el quórum era de entre 20 y 25 alumnos de un grupo de 33. Una vez finalizadas las 4 sesiones de los talleres, se les invitó a reunirse una vez más y en dicha reunión se aplicó el cuestionario del SOC. Mismo que fue registrado y analizado en Microsoft Office Excel 2007 y SPSS 15.0 respectivamente.

La tercera fase comenzó en octubre de 2013 y consistió en la aplicación de 9 entrevistas semiestructuradas a estudiantes. La selección de los estudiantes a entrevistar se hizo a partir de los siguientes criterios de inclusión: 1) Dos hombres y dos mujeres de ese salón que se

64 Uno de ellos no estaba completo (faltaba una pregunta) pero posteriormente fue terminado por el estudiante.

hubiesen anotado como voluntarios para la fase de las entrevistas y que hubieran obtenido los puntajes más altos como resultado de la aplicación del cuestionario del SOC. 2) Dos hombres y dos mujeres de ese salón que habiéndose anotado como voluntarios hubiesen obtenido los puntajes más bajos como resultado de la aplicación del cuestionario del SOC. Después de buscar en varias ocasiones a uno de los estudiantes varones (SOC 68) y no encontrarlo se optó por ir entrevistando al que le seguía en la lista y que fuese voluntario. Sin embargo en otra visita se pudo contactar al alumno original y se logró entrevistarlo. Al ver que éste se trataba de un caso atípico, se decidió incluir las tres entrevistas de varones de alto SOC para comparar la información.

Para aplicar las entrevistas, se pidió permiso a las autoridades escolares para hablar con los alumnos durante el horario y en el salón de su clase de historia pues no iban a tener sesión ya que el maestro contaba con permiso para faltar. Ahí se les invitó a participar en el estudio y se les explicó en qué consistiría su intervención, así como también la logística que se seguiría para irlos citando (se les dijo que se había hablado con los maestros de ciencias, matemáticas e historia para que dejaran salir a los voluntarios durante 40 minutos para que fueran entrevistados en otro salón). Posteriormente se hizo una lista de voluntarios que se cruzó con los resultados de los cuestionarios del SOC, eliminando a quienes no contaban con el cuestionario por ser de nuevo ingreso o por no haber asistido a la sesión en la que se aplicó.

En un principio se había planeado una sola entrevista por alumno de aproximadamente 40 minutos pero después se llegó a la conclusión de que se necesitaba volver a campo para platicar nuevamente con algunos de ellos y usar nuevas estrategias para ahondar más en ciertos temas. Principalmente porque en unos casos se observó que para hablar más a fondo de las experiencias negativas de los entrevistados con sus compañeros y de sus formas de

afrentar los conflictos era necesario generar mayor rapport y redireccionar algunas preguntas. La segunda entrevista no se les aplicó a todos los estudiantes, a unos porque no se consideró necesario (3) y a otros porque no accedieron a una segunda entrevista (2).

Además de los estudiantes, se consideró relevante entrevistar a algunas autoridades escolares. Se eligió entrevistar a la trabajadora social, porque ella era de las personas que tenían mayor contacto con los estudiantes y era quien poseía una visión más integral de los alumnos ya que le toca tratar temas que van desde la disciplina, hasta lo académico, su salud, su situación familiar y económica, entre muchos otros. También se entrevistó al maestro que fue el tutor del grupo durante el año en que se inicia el contacto con los alumnos, ya que además de ser su maestro los tres años de secundaria, ese año también fue encargado de los asuntos académicos generales del grupo. Por lo que pasaba varias horas más a la semana con los muchachos y se pensó que los llegó a conocer mejor que otros maestros y que estaba enterado a mayor detalle de su situación académica, personal y del comportamiento general del grupo.

A todos los estudiantes y autoridades escolares que participaron en las entrevistas se les explicaron los objetivos del estudio y las características de su participación. Además, se les entregó un documento (Anexo 1) que lo explica y que habla del carácter voluntario de la entrevista y de la posibilidad de abandonarla en el momento que lo desearan sin que esto les causase consecuencia alguna así como de la responsabilidad de la investigadora que garantiza la confidencialidad de los informantes. Para protocolizar lo anterior se les pidió que firmaran una hoja de consentimiento informado (Anexo 2) y se solicitó su autorización para grabar la conversación. Así mismo es importante comentar que todos los nombres de los entrevistados y algunas características fueron modificados con fines de mantener la

confidencialidad y que también se omitió el nombre de la secundaria y del salón al que pertenecen los entrevistados.

CAPÍTULO IV: Relaciones entre pares y Sentido de Coherencia.

En este capítulo primeramente se describen las características del entorno que rodea a los estudiantes que participan en el estudio para posibilitar una mejor comprensión de la situación personal de cada uno. Siendo de gran importancia para esta investigación la forma en que perciben los estresores que enfrentan en su vida cotidiana, resulta fundamental conocer las condiciones en las se desarrollan y viven sus experiencias sociales, económicas y culturales. Para lograrlo se describe la comunidad circundante, la escuela y el salón de clases al que pertenecen.

Después se detallan los perfiles de los estudiantes en torno a su percepción de su situación familiar, escolar y relacional con sus pares. Para conocer el tipo de recursos con los que cuentan se habla de las circunstancias que los estudiantes viven en sus familias y en la escuela, ya que el lugar que ocupan dentro de estos espacios (principalmente en la familia) influye en el tipo de experiencias desarrolladoras del SOC a las que son expuestos.

Finalmente tiene lugar la parte central del análisis, donde se hacen inferencias acerca de las relaciones existentes entre el nivel de SOC y las formas en que los adolescentes que participaron en el estudio se relacionan con sus pares y sobre del tipo de problemática que éstos enfrentan a razón de los códigos de géneros asimilados en la cultura.

1. Características y condiciones del entorno económico y socio-cultural

En este primer apartado se habla del contexto que rodea a los estudiantes sujetos de este estudio para tratar de comprender de mejor manera las condiciones en las que se desenvuelven. Empezando por la comunidad, se piensa que es importante establecer sus

peculiaridades para comprender los orígenes y dinámicas de los adolescentes. La colonia en la que tiene lugar esta investigación presenta una problemática grave en torno al uso y padecimiento de la violencia en los diferentes ámbitos sociales, así como también vulnerabilidades importantes en distintas áreas como la económica. La situación que rodea a estos jóvenes tiene implicaciones en su forma de concebir el mundo y de enfrentarse a él.

De la misma manera, el clima que se vive dentro de la escuela también influye en el tipo de situaciones que se ven obligados a enfrentar. Describir las condiciones escolares sirve para situar el lugar en el que acontecen los enfrentamientos entre los jóvenes ya que aunque cada escuela tiene su propia dinámica, los conflictos y el uso de la violencia al interactuar entre ellos son temas comunes. El escenario escolar así como sus actores propician situaciones peculiares de seguridad y riesgo entre los estudiantes, por lo que conocer tendencias en cuanto a la problemática entre estudiantes es información importante a la hora de analizar lo que los entrevistados comentaron.

Finalmente, en el grupo más pequeño al que pertenecen los estudiantes en la escuela, su salón de clases, también existen dinámicas muy particulares. La manera en que los maestros se relacionan con los alumnos tiene consecuencias positivas y negativas (según sea el caso) en las formas en que interaccionan los alumnos. A su vez, la historia de las relaciones entre estudiantes que se viene construyendo día a día produce escenarios que pueden potencializar o disminuir la problemática negativa entre pares.

1.1 La comunidad

La escuela donde se realizó el estudio se encuentra en una colonia al sur de Hermosillo. Para empezar a describir las características del área, se tomaron los datos de la AGEB en la que se encuentra ubicada ya que ésta fue la fuente de datos más pequeña que manejó el

INEGI en la presentación de la información obtenida en el censo poblacional del 2010⁶⁵. Estos números representan un primer acercamiento a la situación de vida de la población que atiende la escuela y a las condiciones del sector en el que se encuentra ubicada.

En ese año, esta AGEB estaba conformada por una población de 2,644 personas, de las cuales el 49% eran hombres y el 51% mujeres. El grado promedio de escolaridad de esta población era de 8.4 sin presentar gran variación por sexo. De los hombres, el 53% se encontraba entre la población económicamente activa y de éstos el 92% estaba ocupado. De las mujeres, un 31% pertenecía a la población económicamente activa, y de éstas el 94% estaba ocupado. En cuanto a derechohabiencia en servicios de salud el 73% se encontraba cubierto por algún tipo de servicio otorgado por el gobierno, y de éstos el 22% pertenecía al seguro popular. Del total de hogares censales contados (646) el 63% era de jefatura masculina y el 37% de jefatura femenina. En cuanto a las viviendas particulares habitadas el promedio de ocupantes era de 4 personas. En el tema de las características de las viviendas particulares habitadas el 95% contaba con pisos de material diferente a tierra y el 97% tenía luz eléctrica, agua entubada de la red pública y drenaje. Un 60% reportó tener carro, un 38% dijo tener computadora, un 50% expresó que contaba con línea de teléfono fija, un 82% con celular, un 26% con internet, un 94% con refrigerador, un 97% con televisor y un 73% con lavadora (INEGI 2010).

Los datos anteriores hablan de una mayoría de familias en las que al menos uno de sus integrantes adultos estaba empleado, así como que contaban con algún servicio de salud, vivían en casas con la infraestructura básica y poseían un acceso moderado a ciertas tecnologías; pero la realidad que esconden estas cifras es que se trata de una zona que

65 Último censo realizado al año en que se realizó la investigación.

presenta importantes problemas sociales y económicos. El tener empleo no habla de un salario suficiente, y el contar con seguro no significa acceso a un servicio de salud de calidad, así como el tener algunos artículos como televisión o celular no dice nada de que se tengan cubiertas las necesidades básicas en todo momento, como se verá al ir ajustando el microscopio y llegar hasta los sujetos que participaron en este estudio.

Esta colonia surge como una invasión que poco a poco ha ido regularizándose pero que no deja de padecer grandes carencias y olvido por parte de las autoridades y de la sociedad en general. Se trata de una zona sin total pavimentación ni alumbrado público funcionando. La SEDESOL ha señalado que se encuentra dentro de las veinte colonias que comprenden la zona de pobreza extrema del área urbana del municipio de Hermosillo, lo que para sus habitantes significa insuficiencia para disponer de la canasta básica, salud, vestido, transporte y educación (El Imparcial, 2009).

Según un estudio a cargo del IMPLAN (2008, 16), esta colonia fue identificada, por la policía municipal, como perteneciente a las zonas de mayor riesgo de Hermosillo ya que se encontraba entre las que registraron la mayor cantidad de reportes al Centro de Alerta (066) para solicitar atención y auxilio en ese año. Así mismo, en cuanto a denuncias de violencia urbana⁶⁶ fue la quinta colonia con el mayor número de llamadas registrado lo que la ha colocado entre las zonas peligrosas y/o de extrema precaución del municipio. Por su parte el DIF también ha identificado la vulnerabilidad de esta colonia en el tema de la violencia intrafamiliar ya que hasta la fecha ésta se encuentra entre las cinco colonias con mayor incidencia del municipio (Televisa Hermosillo, 2014).

⁶⁶entre las cuales se encuentran, en orden de incidencia: llamadas por música de alto volumen, violencia intrafamiliar, riñas, escándalo en la vía pública, persona agresiva, vehículo en exceso de velocidad, daño a propiedad ajena, allanamiento de morada, robo a casa habitación, riña campal, tomaren vía pública, persona ebria, asaltos, persona drogada, robo a vehículo, persona inmoral, tentativa de robo, quema de objetos en lugar prohibido, detonación de cohetes, persona armada, robo a comercio y pandillerismo (Ibid. 24)

Durante el trabajo de campo se pudo observar que en esta colonia existe un problema muy agudo de enfrentamiento entre pandillas. Ésta se encuentra dividida, a causa de las pandillas, en dos secciones -que en adelante se catalogan como sección A y sección B por cuestiones de confidencialidad-, lo que ocasiona constantes enfrentamientos entre los jóvenes que habitan ambos lados. Además, existen fuertes rivalidades con otras colonias de Hermosillo, lo que también acarrea grandes problemas de violencia juvenil.

En resumen se trata de una colonia que enfrenta una amplia problemática social debido a su vulnerabilidad económica y a la forma en que se experimenta la violencia en los distintos ámbitos. Se habla de que en general, en la sociedad, la violencia se ha asimilado en la cultura como parte de la cotidianeidad, pero esta colonia presenta niveles que sobresalen de lo común. Aquí las manifestaciones de violencia en la familia y en las calles implican un mayor riesgo para su población que en otras zonas de la ciudad. Los adolescentes que se desarrollan aquí, enfrentan un entorno más violento y ostentan mayores posibilidades de elegir la violencia como forma de interacción ya sea como comportamiento aprendido o como opción de supervivencia.

1.2 La Secundaria “X”

En medio de toda esta problemática se encuentra la Secundaria “X”, que principalmente atiende a alumnos procedentes de la colonia en la que se localiza y de colonias aledañas. Esta escuela abrió sus puertas en los noventa y por principio concentra a los alumnos graduados de los turnos matutino y vespertino de 5 primarias cercanas a su ubicación. Su propósito actual es atender a la población que asiste a las primarias de 3 kilómetros a la redonda (SEES, 2013).

Según los datos oficiales de la Secretaría de Educación Pública (SEP 2012), la secundaria se encuentra en una superficie de 12,000 mts² con 4,200 mt² de construcción y cuenta con nueve edificios que albergan veintiún aulas, dos laboratorios y cinco talleres. Tiene todos los servicios básicos como son agua, drenaje y luz. Así mismo cuenta con aires acondicionados⁶⁷ en los salones, con cerca de veinte equipos de cómputo para el uso de los alumnos y con una biblioteca. Está totalmente cercada, aunque se encontró la problemática de que hay hoyos en el alambrado por donde se salen los estudiantes y por donde también entran jóvenes ajenos al plantel, situación que, como se podrá constatar más adelante, atenta contra la seguridad de los alumnos.

El área de servicios escolares de la secundaria, comunicó que para la segunda mitad del ciclo escolar 2012-2013, que es cuando se inició el trabajo de campo, eran 894 los estudiantes inscritos en el turno matutino y 708 en el vespertino. En el primero el 46% eran hombres y el 54% mujeres y en el segundo el 53% eran hombres y el 47% mujeres. En general, en un total de 1,062 alumnos, el 49% eran hombres y el 51% mujeres. Siendo que en el turno matutino las mujeres eran mayoría, superando a los hombres en un 8% y en el vespertino los hombres las superaban a ellas en un 6%. La media de la cantidad de alumnos por salón era de 38 mientras que la moda de 43 alumnos por salón. Los rangos iban de 26 como mínimo a 46 como máximo, siendo que los grupos más grandes se encontraban en el horario de la mañana.

Los alumnos que participaron en esta investigación asisten a la institución en el turno vespertino. Y las características socioeconómicas de los mismos a la hora de entrar a

67 Aunque durante el trabajo de campo se pudo observar que no todos funcionan.

primero de secundaria fueron las siguientes⁶⁸: Cerca del 80% de los estudiantes eran originarios de la ciudad de Hermosillo. Siendo pocos de ellos los que migraron con sus familias de otras ciudades del estado o del resto de la república. Así mismo, la mayor parte de las familias tenía casa propia (82%), en el 94% de ellas habitaban entre 4 y 6 personas, siendo que en el 76% de ellas había de 1 a 3 habitaciones. En cuanto a los servicios de luz y agua cerca del 97% reportó tenerlos, mientras que sólo un 14% contaba con cable y poco más del 30% con carro.

En lo que respecta a la actividad económica, casi el 53% de los padres eran empleados y un 35% se dedicaba a algún oficio. En cuanto a ingresos, cerca del 70% ganaba como máximo \$4,000.00 mensuales, siendo que la media entre varones fue de \$3,838.74 mensuales. En cuanto a las madres de familia más de la mitad (57%) eran amas de casa, mientras casi una tercera parte (29%) eran empleadas (el resto no lo especificó). El nivel de ingresos de las mujeres trabajadoras fuera del hogar se distribuyó de la siguiente manera: el 28% ganaba hasta \$2,000.00 mensuales, le siguió un 32% que percibía entre \$2,000.00 y \$3,000.00 mensuales, y por último un 40% que obtenía de \$3,000.00 a \$4,000.00 mensuales. En los ingresos integrados por familia (sumando las percepciones de ambos padres en los casos que aplique) la media fue de \$4,226.98 mensuales.

En cuanto a protección de la salud, casi el 40% contaba con IMSS, ISSSTE o ISSSTESON, el 30% con Seguro Popular, el 24% no pertenecía a ningún sistema de salud y el otro 6% manifestó sí tener acceso a alguno de ellos pero no especificó a cual. Por otro lado, para ayudarse a permanecer en la escuela un 18% de los alumnos contaba con beca

68 Se tomaron en cuenta 63 fichas seleccionadas de forma aleatoria, de las cuales 33 fueron de hombres y 30 de mujeres, cumpliendo con la distribución representativa por sexo. La información aquí contenida tiene un índice confiabilidad del 90% y un margen de error del 10%.

del programa Oportunidades, mientras que casi el 10% poseía otro tipo de beca (como la de la Fundación de los Esposos Rodríguez o de otro programa del gobierno como PROBEE o de la SEP).

En pláticas tanto con las autoridades escolares como con el alumnado se corroboró lo que las distintas instituciones de gobierno, la prensa y la sociedad en general reconocen de esta población: se trata de un alumnado perteneciente a un sector social muy vulnerable. Durante las entrevistas salieron temas que reflejaron situaciones de alto riesgo para el bienestar físico, mental y emocional de estos jóvenes: carecer de los servicios básicos porque sus familiares no podían pagarlos, asistir a la escuela sin haber comido, experimentar situaciones de maltrato en el hogar y abandono por parte de sus padres, tener a sus familiares en la cárcel⁶⁹, entre otras.

Los alumnos de esta secundaria no solamente enfrentan problemáticas muy graves en torno a su familia y su economía, sino que también asisten a una escuela que está en medio de una gran problemática de violencia por el tema de “los cholos” que circundan la escuela. Estos pandilleros suelen asaltar, golpear, perseguir y amenazar a los alumnos. Las autoridades escolares comentan que éstos se encuentran tan cerca como la puerta de la escuela o el cerco que rodea a la escuela y los alumnos lo corroboran: en repetidas ocasiones hablaron de cómo se meten por debajo del alambrado o de cómo se ponen en ciertas calles para atacarlos cuando van camino a la escuela. En esta colonia existe un clima de mayor violencia general (en comparación con otras colonias), hay gran violencia en las casas, en las calles, en los alrededores de la escuela, y como se verá a continuación también dentro de la escuela.

⁶⁹ Situación que valdría la pena indagar más a fondo pues puede ser reflejo de la falta de acceso a la justicia que suelen padecer los sectores más pobres.

Para encontrar la primera información que hablase del tipo de situaciones de violencia entre pares que se suscita al interior de la secundaria, primeramente se realizó una sistematización de los reportes de conducta de los alumnos cuyas fichas socioeconómicas fueron las procesadas. Y de ahí se partió para luego preguntar a los alumnos entrevistados por el tipo de problemas que ellos observaban. Es importante destacar que lo que estos datos muestran es sólo un lado de la moneda y no necesariamente reflejan la realidad tal y como los alumnos la interpretan y experimentan, ya que los datos obtenidos se basan en la apreciación de las autoridades escolares, lo que puede reflejar que por cuestiones culturales o inclusive por comodidad o por su condición de empleados del plantel, ellos pongan más atención y le den más importancia a cierto tipo de eventos y dejen pasar otros. Hay que considerar que estos reportes reflejan más fielmente lo que los maestros piensan de lo que hacen los alumnos y sólo indicios del tipo de cosas que suceden entre ellos y de su magnitud.

La clasificación que se hizo al procesar los reportes y generar estadísticos fue la siguiente: se construyeron 9 variables, mismas que por los fines de esta investigación se agruparon en base a si corresponden a un acto de violencia en contra de sus compañeros o no. A continuación se describen los detalles de cada una de ellas:

Variables relacionadas con la violencia entre pares

- Violencia física contra compañeros del mismo sexo. Incluye actos como lastimar, patear, golpear, empujar y aventar piedras a compañeros de su mismo sexo.
- Violencia física contra compañeros del sexo opuesto. Se refiere a acciones como lastimar, patear, golpear, empujar o aventar piedras a compañeros del sexo opuesto.

- Violencia psicológica contra compañeros del mismo sexo. Abarca el decir groserías o palabras obscenas, el amenazar y el molestar verbalmente o con señas a compañeros de su mismo sexo.
- Violencia psicológica contra compañeros del sexo opuesto. Incluye el decir groserías o palabras obscenas, el amenazar y el molestar verbalmente o con señas a compañeros del sexo opuesto.
- Ocasionar daños a compañeros o a sus pertenencias. Abarca los reportes con la leyenda de hacer daño a compañeros, así como el escupirles, levantarles la falda, tirarles agua, tirarles limones o papeles mojados, jugar bruscamente, aventar globos con agua, picar con la pluma o con espinas, sacar el celular de la mochila y echar pica-pica.

Variables no relacionadas con la violencia entre pares

- Indisciplina. Incluye actos que no hacen daños a terceros, y abarcan reportes por indisciplina en clase, indisciplina en honores, no trabajar, andar pintada o traer pinturas (mujeres), traer el pelo largo (varones), traer el uniforme incompleto, mandar recaditos, pegarse chicles, encubrir a compañeros, no hacer el aseo, reprobar, usar el celular en clase, distraer al grupo, prender fuego a papeles, practicar parkour⁷⁰, andar con alumnos ajenos a la escuela dentro del plantel, pinteársela y tener retardos o salirse de la escuela.
- Daños a propiedad institucional. Acciones como dañar chapas, hacer huecos en las bardas, descomponer candados, rayar las aulas y desperdiciar agua.

70 “Proviene de la palabra francesa "**parcours**" y significa **recorrido**. Es una disciplina que trata básicamente sobre ir de un punto a otro superando los obstáculos que se presenten en el recorrido. La idea es desplazarse por el entorno de una manera rápida, efectiva y fluida, haciendo de esto una armonía entre el entorno y el ser” (Urban runners 2014) En este caso los estudiantes se aventaban de los edificios.

- Conductas de riesgo a su salud. Cuando se les sorprende usando drogas ilegales o fumando tabaco.
- Falta de respeto a personal de la escuela. Incluye reportes con la leyenda falta de respeto, decir groserías o golpear con objetos a maestros, personal de intendencia o de la dirección.

En lo que concierne a los datos obtenidos, se logró observar que cerca de dos terceras partes de los alumnos registrados tenían al menos un reporte de conducta en su expediente. Los hombres fueron quienes más sumaron reportes. De ellos, el 87.5% tuvo algún tipo de reporte y el 64.5% tuvo alguno relacionado con el uso de la violencia contra alguno de sus compañeros. Por su parte, el 60% de las mujeres había sido reportada al menos una vez hasta la fecha de recopilación de los datos y el 14.5% fue reportada por temas relacionados con la violencia entre pares.

Datos que en conjunto (hombres y mujeres) hablan de un 44.18% de alumnos (en su mayoría varones) reportados por ejercer algún tipo de violencia contra sus pares, lo que rebaza por mucho las cifras de los estudios citados en los antecedentes⁷¹ -en algunos casos hasta de un 30% como el del estudio de la HBSC 2010 (Currie et al. 2012), el conducido en el DF por de Albores y Cols.⁷²(2011) y el del INEE (Aguilera et al. 2007)-. Además habría que añadir los casos de alumnos cuyas interacciones violentas con sus pares ocurren cuando las autoridades escolares no son testigos o que son minimizadas y desechadas por ellos al

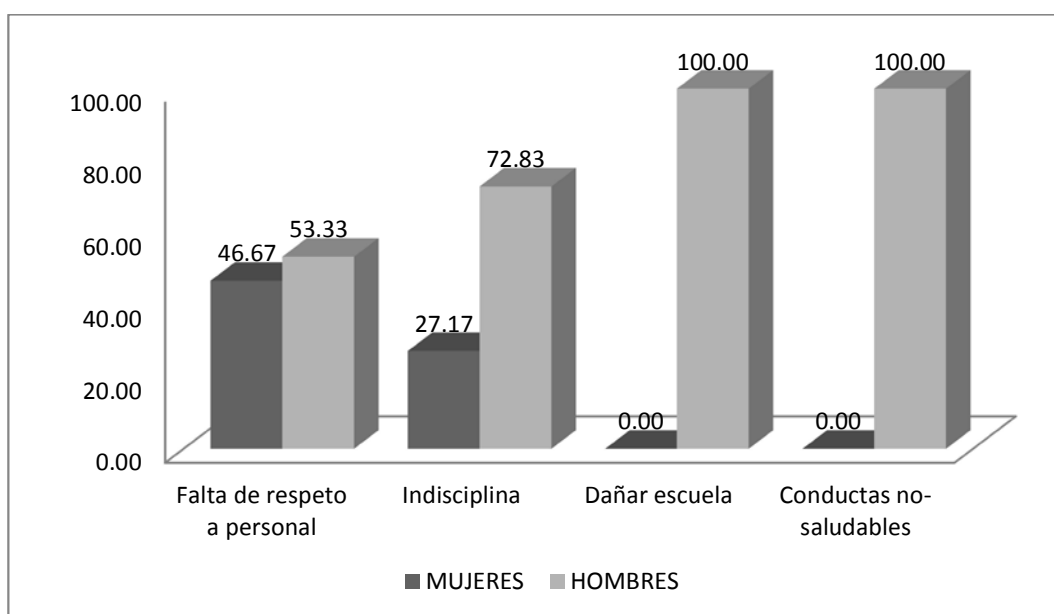
⁷¹ A diferencia de los demás estudios cuyas fuentes fueron los mismos alumnos, estos datos pueden ser se basan en la percepción de los maestros y lo que los alumnos y autoridades consideran violento puede diferir. En ocasiones los alumnos utilizan formas de violencia que a ellos les parecen no violentas o normales, por lo que no las expresan en las encuestas. Sin embargo estas manifestaciones no dejan de ser violentas y provocar daños aunque sus efectos también sean minimizados por parte algunas víctimas.

⁷² Se aplicó a un total de 1 092 escolares. En el estudio se identificó por medio del Test Bull-S a un grupo de agresores, víctimas, víctima-agresores y neutros. Y por su parte los padres contestaron la Lista de Síntomas del Niño (Child Behavior Checklist, CBCL) para determinar el rango clínico de psicopatología (Ibid.)

considerarlos “normales”⁷³. Estas cifras reflejan que el uso de la violencia en contra de algún compañero fue sustanciosamente mayor en el caso de los varones lo que coincide con lo obtenido en el estudio del INEE (Aguilera et al. 2007).

Los reportes en los demás temas también señalan que los hombres fueron reportados más frecuentemente. Como lo muestra la gráfica 3, en las conductas no saludables y de dañar la escuela la diferencia por sexo fue muy radical, ya que de la muestra, ninguna mujer presentó reporte en estas áreas. Y donde hubo más coincidencia entre sexos fue en el tema de las faltas de respeto al personal de la escuela, donde hubo una diferencia de poco más del 6%.

Gráfica 3. Secundaria “X”. Distribución por sexo de reportes de conducta NO relacionados con la violencia entre pares. 2011-2013.

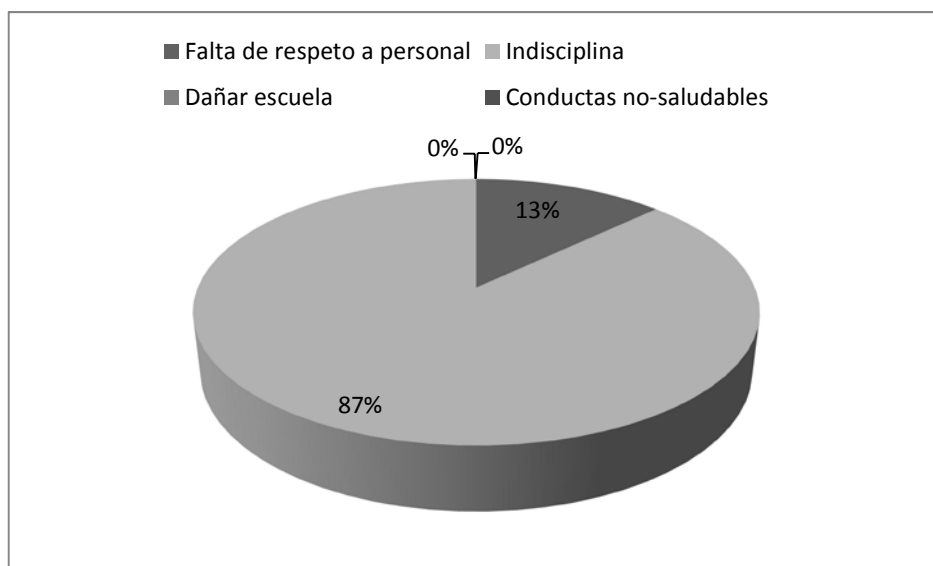


Fuente: Elaboración propia

⁷³ El estudio de Chagas (2005 1071-1072) muestra que las autoridades escolares muchas veces consideran que el comportamiento violento entre alumnos es una característica normal por la edad o de la etapa de la adolescencia o del entorno socio-cultural.

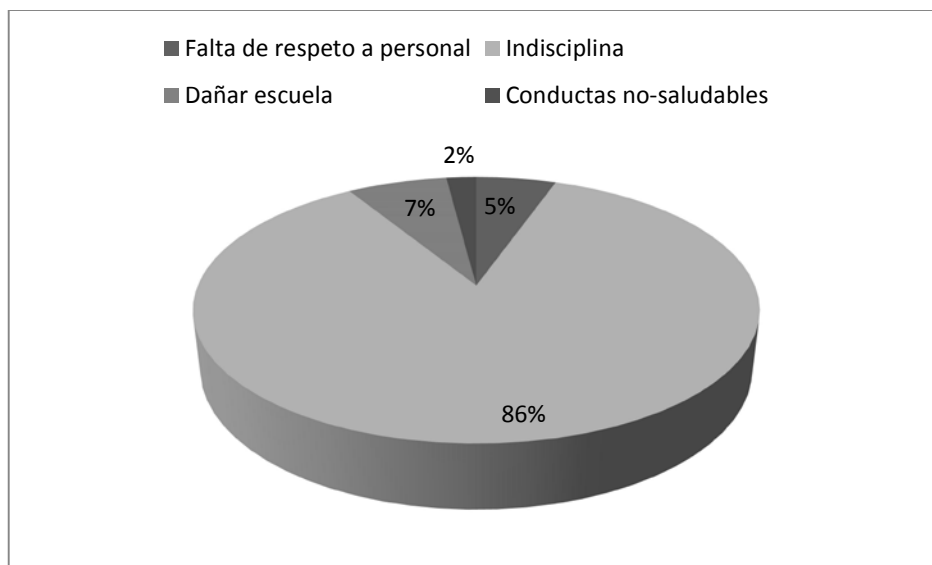
La distribución por sexo del tipo de reportes (Gráficas 4 y 5) permite observar que, tanto en el caso de los hombres como en el de las mujeres, los más populares fueron los diversos actos considerados como indisciplinas, y después les siguieron las faltas de respeto al personal de la escuela.

Gráfica 4. Secundaria “X”. Distribución por tipo de reportes NO relacionados con la entre pares. Mujeres. 2011-2013.



Fuente: Elaboración propia

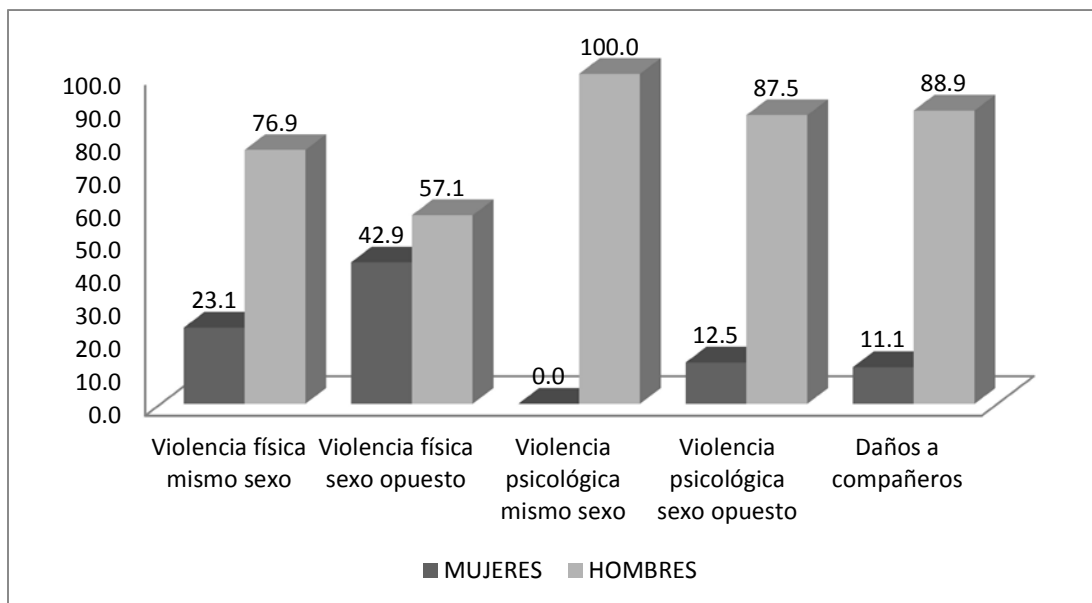
Gráfica 5. Secundaria “X”. Distribución por tipo de reportes NO relacionados con la entre pares. Hombres. 2011-2013.



Fuente: Elaboración propia

En cuanto al tipo de violencia ejercida en contra de sus compañeros y el sexo de las víctimas y agresores, se pudo observar (Gráfica 6) que en el caso de la violencia psicológica (y verbal) hay indicios de una invisibilización por parte de las autoridades escolares cuando se trata de las mujeres. Ya que a la hora de hablar con los alumnos los datos resultaron muy discordantes a lo que aquí se dibuja, pues todos refirieron casos de violencia verbal de mujeres contra mujeres, e inclusive la señalaron como la forma más recurrente de violencia entre ellas lo que va de acuerdo a lo que apuntan otras muchas investigaciones en el tema (Mejía-Hernández y Weiss 2011, 252).

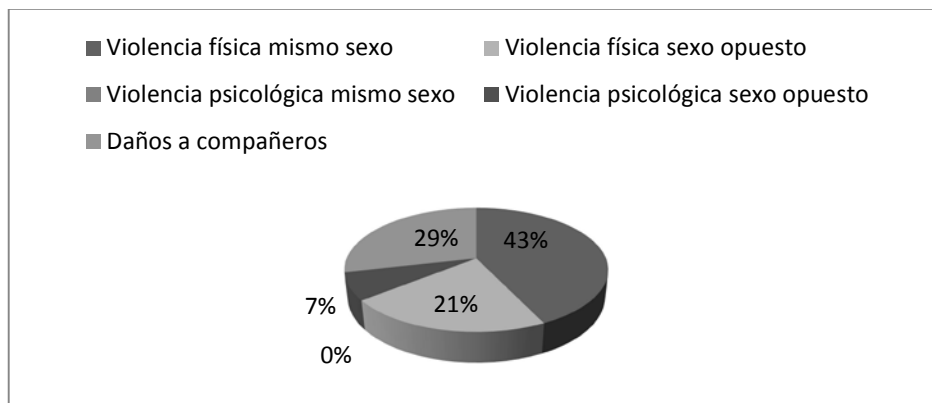
Gráfica 6. Secundaria “X”. Distribución por sexo de reportes de conducta relacionados con la violencia entre pares. 2011-2013



Fuente: Elaboración propia

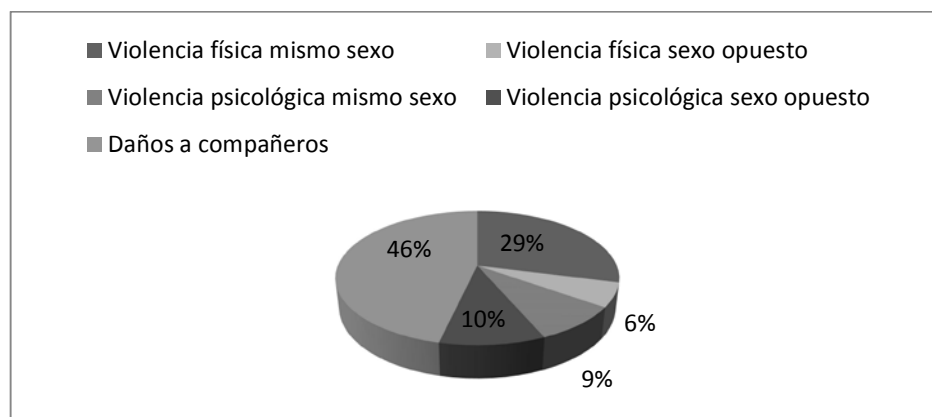
Siguiendo con el tema de la violencia entre pares, resulta interesante desagregar el tipo de reportes por sexo, para ver en qué proporción se presenta cada caso. Como la gráfica 7 muestra, en el caso de las mujeres la violencia física dirigida a otras mujeres es la que más reportan los maestros y, como dice la gráfica 8, en el de los hombres es el hacer daño a sus compañeros. El caso de las mujeres dista bastante de lo encontrado a la hora de preguntar a los alumnos qué tipo de problemas eran los más comunes entre mujeres (se señaló la violencia psicológica-verbal), pero el caso de los hombres sí coincide con lo que ellos señalaron en las entrevistas.

Gráfica 7. Secundaria “X”. Distribución por tipo de reportes relacionados con la entre pares. Mujeres. 2011-2013.



Fuente: Elaboración propia

Gráfica 8. Secundaria “X”. Distribución por tipo de reportes relacionados con la entre pares. Hombres. 2011-2013.



Fuente: Elaboración propia

Lo que además se encontró en los reportes fue que a pesar de haber varios casos de agresión física entre compañeros, sólo cerca del 2% se consideró lo suficientemente grave como para provocar la suspensión temporal del alumno o alumna; así mismo se observó que el 100% de los casos de suspensión se refieren a un reporte de alguna conducta relacionada con el uso de violencia física entre pares.

La trabajadora social comentó que en los asuntos de violencia psicológica se avisa a los padres del agresor y se reporta al alumno y en los casos en que hay evidencia (cartas firmadas) o gran recurrencia se procede a la suspensión del alumno. Sin embargo no se observó ningún reporte que hiciera referencia a un caso de este tipo, además, en este tratamiento falta contemplar alguna medida para evitar que el agresor vuelva a actuar de ese modo (como pudiera ser atención psicológica o algún método transformativo de resolución pacífica de conflictos como la mediación) y también falta incluir a la víctima y sus necesidades y a sus padres.

En los casos de violencia física dijo que en la práctica se hacen dos distinciones: “juegos bruscos” y pleitos. En los juegos bruscos (identificables por las autoridades porque cuando ellos llegan y les dicen no se peleen, los alumnos contestan “estamos jugando”, lo que en algunos casos puede ser verdad para ambos pero en otros una de las partes no lo considera juego y es la víctima) se reporta a los alumnos implicados y se les avisa a los papás con la intención de que estén enterados de que sus hijos “juegan muy pesado” y de que se pueden lastimar; esto se hace con la intención de “que quede el antecedente de que se puede volver peligroso”. Se transfiere la responsabilidad a los padres y se invisibiliza a la víctima.

En los pleitos físicos siempre procede (por reglamento) la suspensión de los alumnos agresores pero en ocasiones se les puede enviar a distancia⁷⁴ (además de que se avisa a los padres de ambos, víctimas y perpetradores). También se asesora a la víctima en cuestiones de que el agresor pague los daños o para interponer una demanda en su contra. Sin embargo, los resultados del procesamiento de los reportes no indicaron que siempre fuera

⁷⁴ Los alumnos dejan de asistir a clases y solamente van a entregar trabajos en compañía de sus padres, con la intención de que éstos (los padres) sepan siempre donde están sus hijos y controlen sus comportamientos pues representa un peligro el que asistan a la escuela, pero tratando de que no pierdan el semestre pues estas medidas se toman cuando ya faltan sólo unas semanas para salir de vacaciones.

así, sino que dependiendo de la gravedad de las consecuencias es que se aplicaba la suspensión del alumno agresor. En la práctica, estas medidas tratan los efectos físicos inmediatos de la agresión y buscan prevenir situaciones futuras al evitar contacto pero no abordan de manera integral las consecuencias de los sucesos. Por ejemplo, no incluyen la atención psicológica de las víctimas ni de los agresores (inclusive en casos de violencia “menor” en que los agresores sí siguen atendiendo la escuela).

La responsabilidad de la atención y tratamiento a los problemas entre compañeros al interior de la escuela tiene un reglamento que en palabras de la trabajadora social debería funcionar de la siguiente manera, aunque la realidad es que, como se podrá observar en el siguiente párrafo, la institución no funciona así en el día a día por diversas cuestiones que van desde la apatía y la desidia hasta la falta de confianza en los demás compañeros de trabajo, lo que ocasiona que se entorpezca el proceso.

“Lo ideal, mira, se da una situación en el aula, la debe resolver el maestro, porque hay situaciones fuera del aula también. Si no la resuelve se pasa con el prefecto, porque hay prefecto de primero, hay otro de segundo y hay otro de tercero, si no se resuelve se pasa... O [si] ve el prefecto que no puede resolverla, ni siquiera la trata a veces, se pasa con trabajo social, si no se pasa con orientación, la coordinación, después el subdirector y después el director, y el director ya toma alguna decisión. Que se supone que, el director dice lo vamos a someter a consejo pero nosotros somos el consejo pues, el consejo disciplinario [...] Lo ideal es que pase por todos pero a veces el maestro lo manda directo a la orientadora, por eso la orientadora tiene mucho trabajo, por eso ella tiene que atender de que: no entró a clases, que no se quiere sentar. [¿Y eso no le tocaría a ella atenderlo?] No, eso le toca al prefecto. [¿Y el asesor dónde está?] En la junta de boletas. [Risas] Si hay asesores que sí. [¿Los maestros le pueden referir al asesor?] Se supone que sí, porque él es el que tiene contacto con los padres de familia en las reuniones. [¿Entonces quedaría el maestro, y el asesor junto con el prefecto?] Sí. Las situaciones fuera del aula las debe de tratar [primero] el prefecto [...] Pero hay problemas que se dan en el aula que se los pasan al subdirector, entonces se brincan ¿no? [...] Y entonces, hay situaciones que resuelve el subdirector pero después... Por ejemplo participa en otra cosa el alumno

y me llega a mí y yo tengo lo de mi expediente pues y nunca supe que el subdirector lo trato ya por algo. [¿Y por qué crees que se brincan así los maestros?] Porque hay muchos maestros que dicen que nosotros no hacemos nada. [¿No por desconocimiento de cómo funciona?] No, los maestros saben bien cuál es el protocolo, porque a final de cuentas es un protocolo. [Se le siguió preguntando cómo cree que eso afecte] Por ejemplo la coordinadora deja de hacer funciones que le corresponden por manual por hacerla de orientadora. [Y así sucesivamente habló de las demás figuras que dejan de hacer funciones por atender otras que no les corresponden en este rubro].

La gravedad de lo que aquí se plantea es que por la falta de comunicación y orden se dificulta la atención apropiada a cada caso que se presenta con los alumnos y muchas conductas se quedan sin atender afectando las condiciones de aprendizaje y de seguridad del alumno en cuestión y de sus compañeros. Esta es una secundaria en la que la población estudiantil rebasa por mucho las posibilidades de atención por parte del personal y el que aunado a ello prevalezcan condiciones que obstaculicen aun más los procesos expresamente ideados para agilizar la atención de los diversos problemas de los alumnos, incluidos los temas de violencia entre pares, tiene implicaciones graves y negativas para todos.

La negativa a atender las diversas problemáticas por la vía más apta y eficiente no es sólo una forma de expresión de la falta de compromiso de algunos de los que laboran en el plantel; termina siendo un acto de negligencia en el tema de la seguridad de los alumnos ya todo el personal es responsable de trabajar en coordinación para garantizar un ambiente seguro para los estudiantes.

En esta secundaria convergen la falta de recursos y de personal, la política de los diversos grupos de presión, la apatía de algunos y la falta de compromiso de otros para consolidar un ambiente en el que la violencia entre pares forma parte del día a día de los alumnos. La trabajadora social comenta: “Es que es cuestión de prioridades pues, si para ti

no es una prioridad que lleven una vida en paz y segura aquí en la escuela o que al menos las horas que pasan aquí dentro de la escuela se sientan protegidos [...] que les des más de ser su maestro, más que lo académico [...] si hiciéramos esto eso se diera. Pero para algunos es venir, dar la clase y vámonos”. También comentó en otro momento: “A veces están en el receso peleándose ahí [los alumnos], aquí en la cancha, y pasan los maestros y ni siquiera un ¡Eit! Muchas veces, sí. [¿Y por qué crees que sea?] Pues porque no los conocen, no les dan clase o porque no les interesa [...]” El maestro entrevistado incluso lo reconoció, y lo expuso de la siguiente manera cuando contestó la pregunta de cómo deberían actuar los maestros ante actos de violencia entre los compañeros:

Por ejemplo nosotros tenemos que estar, fíjese bien, nosotros los maestros debemos de... Como los jefes, los directores y subdirectores deben de coordinarnos a nosotros porque... Que todas las horas debemos estar en vigilancia pues, constante vigilancia. Intervenir en cualquier tipo de esas acciones que tomen los muchachos pues. Entonces no tenemos nosotros porque abandonar la escuela e irnos nosotros por un refrigerio ahí a la tienda, o a la cooperativa pues, tenemos que estar nosotros aquí al pendiente, como lo hacemos en la escuela particular. Ahí hay una guardia montada cada día. [Usted da clases...] En el colegio pues. [¿Y ve muchas diferencias?] Sí, es mucha la diferencia... Demasiada [¿Es diferente el riesgo que los alumnos corren allá?] No, ellos no tienen riesgos. [¿Por qué?] Por los modos pues que tienen los alumnos y las formas de ser, la idiosincrasia del alumno pues. [¿Y los maestros?] Es otro plan de acción, es otro plan de trabajo, es otra forma, otra vigilancia en cuanto al patrón pues al maestro pues ha de cuenta pues. [¿Y qué herramientas cree que les hacen falta a los maestros para tomar ese...?] ¿Eses tipo de criterio? [Sí ¿Serán talleres, tiempo, recursos...?] Aquí más bien lo que hace falta aquí en la escuela es que nosotros tengamos una forma de ser diferente pues. Nosotros has de cuenta que nos vale pues. Los maestros aquí, como es una escuela pública, es una escuela donde hay diferentes formas de ser de los maestros. O sea, la interculturalidad que le llamamos ahí pues, no estamos nosotros... Entonces si nosotros nos pusiéramos la camiseta como debe de ser de la escuela. La actitud más bien que tuviéramos.

Esta intervención es sólo un ejemplo de cómo parte del personal no asume su rol ni la responsabilidad en torno a garantizar la seguridad de los estudiantes que conlleva el estar trabajando con estos jóvenes que ya de por sí traen grandes desventajas sociales. El párrafo anterior señala un punto muy trascendente: que se responsabiliza directamente al alumno por la situación de violencia que se suscita al interior del plantel, haciendo referencia a su condición de vulnerabilidad como forma de justificar la falta de compromiso y de trabajo por parte de algunas autoridades escolares. Como comenta Chagas (2005, 1072) y también se encontró en las pláticas con algunos maestros (dentro y fuera de entrevistas formales), éstos tienden a asignar la causalidad de la inseguridad de los estudiantes al interior de las escuelas a factores externos a ellos: a las condiciones del contexto sociocultural que rodea a los muchachos (la presencia de la violencia en la familias, en las calles, etc.), a que son características propias de la edad, entre otros; y con ello justifican su falta de intervención.

Desde aquí se pueden observar las bases de porqué los mismos alumnos reportan en repetidas ocasiones que el personal no representa un recurso efectivo para resolver la tensión y evitar las consecuencias negativas que produce la violencia entre pares. En ocasiones parte del personal se convierte en un obstáculo para que los estudiantes estén más cerca de mantener su integridad física y psicológica; en un obstáculo para su salud. Por ejemplo Marco señaló lo siguiente cuando se le preguntó qué se le ocurría que se podría hacer para evitar los pleitos cuando llega un alumno nuevo a la escuela:

Checarlos bien hasta que llevaran como una semana, los prefectos. Checarlos bien porque llega uno nuevo y nomás se voltean y se van para allá y en lo que se voltean ya van y se pelean. Checarlos bien como una semana así o dos, ya una semana o dos ya... Ya no les hacen nada. [Ok. ¿Tú sientes que los maestros, los prefectos y demás, sean de alguna ayuda ahora?] No, los prefectos no, por ejemplo, nomás dan vuelta los prefectos, si tú les dices: ¡Eit! Nomás te voltean la cara y se ponen a ver, lo único

que hacen los prefectos es cuando no estás en una clase, lo único que hacen es que te regresan a la clase o te llevan a prefectura. [Y por ejemplo, ¿a ti te ha sucedido que hayas tenido un problema con algún compañero y hayan hecho algo así?] Sí. No me acuerdo que estábamos haciendo y: ¡Eit mira me está haciendo daño! Uno grande, un morro de aquí que ya salió, de tercero, le decían “El Loco”: ¡Déjalo nomás! ¡Me está haciendo daño! ¡Ah como enfadas!, me dijo y se fue. [¿Y luego que pasó?] Me siguió haciendo daño. [¿Qué te estaba haciendo?] Me estaba pegando “El Loco”. [¿Cómo?] Feo me estaba pegando, estaba bien grandote.

Ningún alumno de los entrevistados pensó en recurrir a las autoridades escolares cuando tenían un problema, y algunos, como es el caso de Marco hablaron de haber tenido experiencias negativas en el pasado. Estos datos coinciden con los resultados obtenidos en la investigación de Vázquez (2014), que indican que cuando los alumnos llegan a informar a las autoridades escolares de problemas de violencia que han tenido con sus compañeros, más de un 60% siente que las circunstancias no mejoran.

Sin embargo, el hecho de que haya reportes de estos temas habla de que hay personal que sí ha actuado a favor de los estudiantes ante algunas situaciones de violencia. Se encontraron actitudes radicalmente distintas entre el personal con el que se tuvo oportunidad de hablar, ya sea en entrevista formal o en pláticas informales. Así como hay quienes no muestran interés por erradicar la problemática, también hay quienes están sumamente comprometidos con los alumnos, incluso mucho más de lo que su trabajo y el manual les demandan (como es el caso de la trabajadora social). Hay casos en los que se han atendido los problemas: se ha corrido a gente por pleitos constantes, se han detenido peleas, se ha fomentado el diálogo, entre otros. Pero lo importante aquí es que a pesar de algunos casos de éxito y de que el recurso pueda estar disponible, los alumnos no lo ven como tal y por lo mismo no lo utilizan a su favor; prevalece más lo negativo que lo positivo.

1.3 El grupo “Y”

Al momento de aplicar los cuestionarios, este salón estaba conformado por 33 alumnos de los cuales 15 eran hombres y 18 mujeres (aunque originalmente lo componían 17 hombres y 17 mujeres). Este salón cerró el ciclo escolar en el que se encontraba a la hora de realizar el trabajo de campo, con un promedio general de 7.8⁷⁵. Los hombres obtuvieron 7.4 y las mujeres 8.2. Reflejando una diferencia relevante. Díaz-Aguado y Martín (2011, 253) hablan de una tendencia encontrada en varios estudios que indica que la mujer, integrando las características que ha asumido del perfil masculino de agencia-instrumentalidad (que incluyen competencia, acción, agresividad, dureza) y las atribuciones tradicionalmente femeninas de expresividad-comunalidad (que incluyen empatía, ternura, pasividad, sensibilidad, dependencia, debilidad) ha conseguido superar al varón en algunos ámbitos y niveles como en el éxito académico. Sin embargo, a pesar de que es evidente que en este caso las mujeres superan en desempeño académico a los varones, lo que más ha de resaltarse es que, en general, es un salón que reporta un promedio bajo, en comparación con los demás grupos del mismo grado.

En este grupo se concentraron los alumnos que en su examen de diagnóstico⁷⁶ mostraron aptitudes para un área técnica específica. Sin embargo a lo largo del ciclo escolar, debido a la baja densidad del alumnado original y a que algunos se dieron de baja⁷⁷, fue éste el grupo al que se dirigieron algunos de los estudiantes que venían de otras escuelas y que no encontraron cupo en los salones de sus áreas técnicas de origen. Entonces, es uno de los grupos en los que se encuentran más alumnos de diferentes perfiles.

75 Tomando en cuenta a quienes se dieron de baja.

76 El examen de diagnóstico es uno de habilidades tecnológicas y de conocimientos que presentan antes de entrar a secundaria y ubicarlos en un taller (como carpintería, electricidad, contabilidad, etc.) pues la secundaria es técnica.

77 Tuvieron 12 bajas 10 por deserción y 2 por traslado.

Desde que se empezó a trabajar con ese salón (inclusive desde que se empezaron a trabajar los talleres) y conforme se inició el contacto con el personal académico del plantel, se recibieron comentarios de cómo ese grupo era uno de los más problemáticos en todos los sentidos, y principalmente en temas de violencia entre los alumnos. Entonces, con el afán de poder analizar más a fondo estas aseveraciones informales y sus consecuencias, se preguntó a las autoridades escolares entrevistadas, qué impresión tenían de ese salón. El maestro contestó lo siguiente en torno a lo académico y a la forma en que se relacionan los alumnos y los maestros:

Como grupo tienen un criterio muy amplio en cuanto a las debilidades que tienen ellos del conocimiento pues, o sea tienen muchos distractores en su mente pues... Y uno de los principales distractores es la indisciplina que ellos muestran, su incumplimiento con los trabajos y tareas... No nomás en mi materia en muchas materias [...] En ese grupo hay como unos siete que trabajan muy bien, los demás trabajan a... ¿Cómo se dice el dicho? Aruñando así como pueden pero hacen las cositas así... Es el bajo interés que tienen pues y eso es lo que más les ha afectado a ellos. [...] [En general ¿Cómo ve que los demás perciben a ese grupo? ¿Y qué consecuencias ve?] Pues mire, pero una cosa, cuando usted llegue a ser maestra o siempre en el trabajo, nunca hay que ir pensando en una mala acción del grupo. Cuando dicen: ¡Ah me toca el grupo “Y”! [tono decepcionante] [¿Y sí lo dicen?] Los maestros todos lo decimos. Y desde ahí ya valió sorbete todo. [¿Por qué maestro?] Porque de ahí ya no estás con la misma... Con esa misma... Ese mismo estímulo de uno mismo de trabajar pues. [¿Y qué consecuencia tendrá en ellos?] La actitud del maestro quiere decir muchas cosas, ellos responden. [...] [¿Entonces si yo le dijera de todos los grupos de la secundaria, cuáles son los más problemáticos?] El “Y” y el “Z”. Lejos... Es como dicen que estos grupos son los que están más cargados en desastre, siempre se cotizan así estos grados. [...] Quiero que sepa una cosa: el alumno se comporta de acuerdo a la actitud del maestro. Conmigo el grupo “Y” ni chispea. Nada. Y con otros veo que tienen un desastre.

En el párrafo anterior se puede observar que aunque el maestro trata en algunos momentos de diferenciarse de los demás maestros y de mostrar que él genera una buena

influencia en los alumnos, es posible observar una tendencia general a descalificar y desestimar al grupo constantemente, lo que produce consecuencias negativas en los alumnos mermando sus oportunidades de desarrollarse en un ambiente óptimo para el aprendizaje y la convivencia armónica. Como indican Martínez et al., (2012, 875) “se ha constatado en estudios recientes⁷⁸ que un clima positivo; es decir, cuando el alumno se siente valorado y aceptado en un ambiente fundamentado en el apoyo, la confianza y el respeto mutuo entre profesorado y alumno, configura un espacio de interacción social positivo que favorece la vinculación del alumno con la escuela y el profesorado y previene la agresión escolar”.

Po su parte, la trabajadora social comentó sobre la manera en que interactúan los alumnos entre ellos:

Pues ha sido un grupo que ha tenido muchas bajas de alumnos por deserción, entonces se ha ido reduciendo mucho y hay alumnos que tienen conductas muy negativas hacia sus compañeros, hay alumnos que no conviven con los demás, hay niñas que se la llevan demasiado así con ellos, hay alumnas que se pelean entre sí, [en] ese grupo más que cosas positivas se han presentado cosas negativas. [¿Te parece que la situación de ese grupo es especial, en comparación con otros grupos en ese aspecto?] Sí. [¿Y por qué crees que sea?] De hecho hay una maestra aquí que siempre ha dicho: ¡Es que me los juntaron a todos!, pero no es cierto, yo creo que parte de... O sea, se encontraron y vieron que a lo mejor se dejaron pasar algunas cosas aquí por parte de la escuela y por parte de los compañeros y ya no era nada más un golpecito o decirle algo ¿No? Sino que también iba acompañado del golpe o también iba acompañado de otra cosa. Entonces yo creo que así formaron su dinámica, es su dinámica de grupo.

78 Catalano, Hagerty, Oesterle, Fleming y Hawkins, 2004; Dupper y Meyer-Adams, 2002; Estévez, Murgui, Musitu y Moreno, 2008; Gottfredson et al., 2005; Murray y Murray, 2004; Khoury-Kassabri, Benbenishty, As-tor y Zeira, 2004; Payne, Gottfredson y Gottfredson, 2003; Stewart, 2003

Lo que se comenta al final de esta cita, coincide con lo que Salmivalli et al. (1996, 2) señalan acerca de que la violencia entre pares es generalmente un fenómeno grupal. Los distintos actores que lo conforman, legitiman y reafirman las dinámicas violentas que tienen lugar. Dicha condición contribuye a la permanencia del fenómeno en el grupo. Las dinámicas a su interior y la forma en que es percibido por las autoridades escolares, terminan perpetuando el fenómeno de la violencia entre pares pues se responsabiliza al mismo grupo de la situación de violencia que lo aqueja.

Como comenta Chagas, (2005, 1072) “las características de esta causalidad percibida origina una serie de consecuencias; por un lado, el patrón de concebir el maltrato entre iguales como algo normal y propio de los adolescentes conlleva a no considerar su intervención; por otro, las consecuencias psicológicas (autoestima, expectativas y experiencia emocional) que determinan las acciones conductuales son perjudiciales para toda la comunidad educativa”. Las ideas preconcebidas de los maestros hacia el grupo dictan las posibilidades de intervención de los mismos a favor de los estudiantes y marcan la pauta del tipo de ambiente que tiene lugar no sólo en el espacio del salón de clases, sino del plantel educativo en general.

Ya que se conocen las condiciones del contexto en el que se desarrollan los estudiantes, es posible llegar a comprender y conocer en la especificidad a los sujetos que participaron en el estudio. En el siguiente apartado se describe la forma en que fueron seleccionados, así como también se aborda brevemente la descripción de sus perfiles desde su propia perspectiva; para posteriormente pasar al análisis de sus historias en torno al nivel de SOC y al tipo de problemáticas que enfrentan a causa de las construcciones de género.

2. Los sujetos de estudio.

Una vez descrito el contexto en el que se desenvuelven los estudiantes que participaron en esta investigación, en este apartado se habla primeramente del proceso de selección de los entrevistados. Como se podrá observar se tuvieron que ir tomando decisiones sobre la marcha, pues a pesar de contar con parámetros de inclusión específicos, no siempre se contó con la disponibilidad de los estudiantes (principalmente en el caso de los varones). Después se hace una descripción de los perfiles de los jóvenes que participaron en las entrevistas que permite una introducción de la situación de cada uno de ellos al lector ya que contiene algunos datos objetivos como los resultados del SOC, el promedio escolar y los reportes de conducta y otros subjetivos pues los adolescentes hablan de la forma en que perciben los distintos aspectos de su vida.

Antes de entrar de lleno a esta sección es conveniente recordar brevemente que el Sentido de Coherencia es una orientación global que expresa la posesión de una sensación de confianza de que los estímulos que uno enfrenta son estructurados y comprensibles, de que se poseen los recursos necesarios para enfrentarlos y de que dichos retos son importantes como para decidir hacerles frente (Antonovsky 1993,725). Y que lo que esta investigación pretende es ver desde una perspectiva de género -que diferencia el tipo de conflictos que hombres y mujeres enfrentan a partir del ordenamiento de los roles de género- de qué manera se relaciona ese constructo en adolescentes estudiantes de secundaria con la forma de lidiar con los conflictos que surgen con sus pares en el entorno escolar, donde los episodios de violencia entre compañeros forman parte de la cotidianidad.

La selección de los sujetos a entrevistar se hizo a partir del nivel de Sentido de Coherencia que los estudiantes obtuvieron en el Cuestionario del Sentido de Coherencia. Ya que la hipótesis es que los estudiantes con mayor SOC tenderían a lidiar de forma positiva para su salud con los conflictos que enfrentasen con sus compañeros y por el contrario, quienes tuvieran un score bajo presentarían mayor problemática con consecuencias negativas tanto para su salud física como para su salud emocional.

2.1 Selección de los sujetos a entrevistar

Para escoger a los sujetos que se iban a entrevistar, se aplicó el Cuestionario del Sentido de Coherencia de 13 ítems de Antonovsky. Los resultados generales del grupo mostraron una media de 53, siendo las mujeres quienes presentaron la media más alta. Entre ellas, se localizaron los cuestionarios con mayor puntaje, pero también los de menor, estableciéndose una diferencia que alcanzó los 42 puntos entre la que obtuvo el resultado más alto y la que obtuvo el más bajo (cuadro 11).

Cuadro 11. Resultados de la aplicación del Cuestionario del SOC. Salón “Y”. 2013.

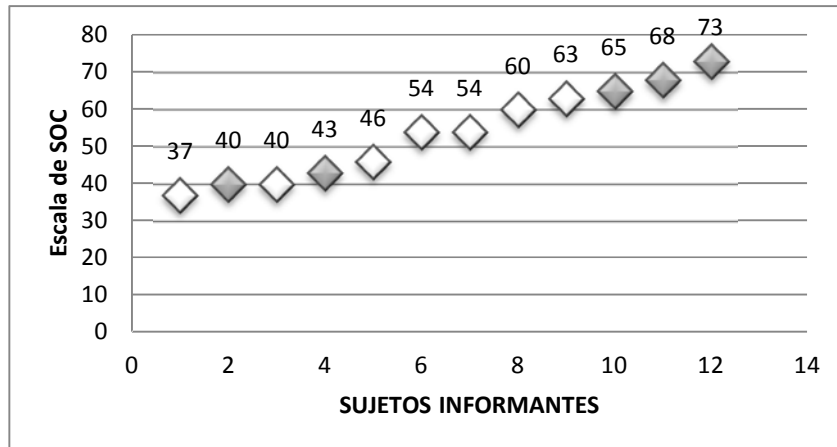
Medida	Hombres	Mujeres	General
Media	52	54	53
Mediana	54	52	54
Rango	36	42	42
Mínima	37	35	35
Máxima	73	77	77

Fuente: Elaboración propia

Al analizar y comparar las gráficas 9 y 10, es posible observar que a pesar de que entre los hombres no se ubicó el cuestionario que obtuvo el menor puntaje, hay una mayor tendencia entre ellos a niveles más bajos de SOC que entre las mujeres. Los hombres

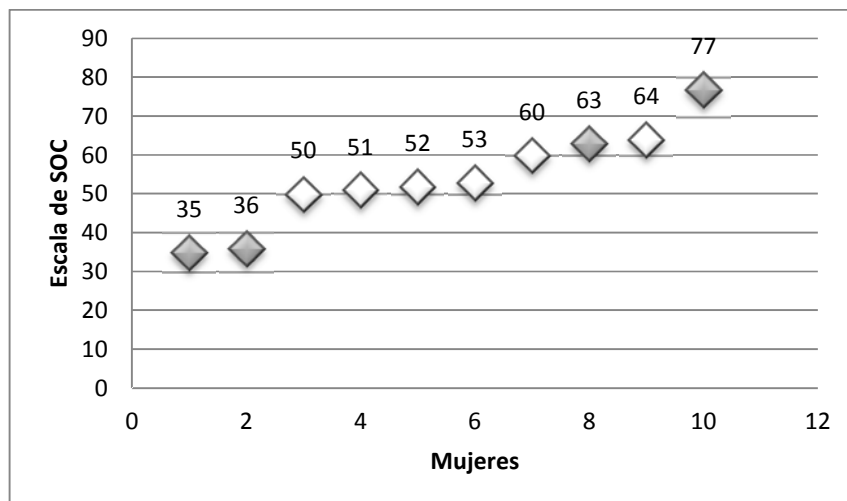
muestran más casos en los 30's y 40's y a las mujeres se les encuentra más frecuentemente arriba del 50.

Gráfica 9. Grupo "Y". Resultados de la aplicación del cuestionario del SOC a hombres. 2013.



Fuente: Elaboración propia

Gráfica 10. Grupo "Y". Resultados de la aplicación del cuestionario del SOC a mujeres. 2013.



Fuente: Elaboración propia

A la hora de iniciar el proceso de selección para entrevista, el caso de las mujeres fue el más sencillo ya que fue posible entrevistar a las dos alumnas que reportaron un score más bajo en el Cuestionario del Sentido de Coherencia y sólo en el caso de las de alto SOC Ema no se anotó como voluntaria para entrevista, pero ella reportó una diferencia de tan sólo un punto con Lucía, quien sí quiso participar. Entre las seleccionadas que reportaron un SOC bajo y las que reportaron uno alto se conservó una diferencia de al menos 27 puntos (Cuadro 12).

Cuadro 12. Grupo “Y”. Resultados del cuestionario del SOC. Mujeres. 2013.

Alumna	SOC
Gabriela	35
Ana	36
Dinorah	50
Nayely	51
Adriana	52
Rocío	53
Irasema	60
Lucía	63
Ema	64
Alejandra	77

Fuente: Elaboración propia

El caso de los hombres fue distinto, ya que no fue posible entrevistar a dos del extremo más bajo debido a que en el momento en que se llegó a esa fase ya no asistían a la secundaria. Sólo fue posible entrevistar a uno y después hubo que pasar con quien quedó cuarto en la lista de menor a mayor. A pesar de ello, se consiguió una diferencia de 23 puntos como mínimo entre los de alto y los de bajo SOC. Por su parte, en el lado de los de alto SOC no se tuvo ningún problema de este tipo, pero se encontró lo que se consideró un caso atípico, por lo que se optó por incluir también al que seguía en el listado (Cuadro 13).

Cuadro 13. Grupo “Y”. Resultados del cuestionario del SOC. Hombres. 2013

Alumno	SOC
Jorge	37
Samuel	40
César	40
Leonardo	42
Óscar	46
Esteban	54
Andrés	54
Rodrigo	60
Jaime	63
Marco	65
Álvaro (atípico)	68
Nicolás	73

Fuente: Elaboración propia

Para efectos de esta tesis, se consideró importante incluir una breve reseña de lo que se sabe de los varones que reportaron los niveles más bajos de SOC y no pudieron ser entrevistados, ya que influyeron en la dinámica del grupo. Además, conocerlos un poco ayuda a explicar la tendencia (que más adelante se describe) de la relación entre el nivel de SOC y los reportes de conducta asociados con el ejercicio de la violencia contra compañeros. A continuación se habla de lo que se encontró en sus reportes y de lo que la plática con la trabajadora social mostró:

Jorge (SOC 37) reprobó el ciclo escolar y no presentó los extraordinarios por lo que se puede considerar que desertó, situación por la que no fue posible entrevistarlo. La trabajadora social comentó que Jorge -que es quien reportó el más bajo SOC de los varones- era un alumno que faltaba mucho porque se encontraba en medio de pleitos entre sus padres que estaban separados y residían en distintas ciudades del estado. Cuando iba a visitar fuera a su madre se quedaba allí sin importar que faltara a la escuela. También dijo

que pertenecía a un grupo de alumnos problemáticos, que es el mismo grupo al que pertenecen Álvaro y Leonardo (que sí fueron entrevistados). Los reportes en su expediente mostraban: no entrar a clases, tirar piedras a alumnos, golpear puerta del aula, pelear con compañero, faltarle al respeto a compañera, indisciplinas en clase, traer cabello largo, y aventar limones. Así mismo, como se verá más adelante, una de las alumnas entrevistadas (Gabriela), habla de una ocasión en la que tuvo problemas con él porque la agredió físicamente.

Cesar (SOC 40) tampoco pudo ser entrevistado porque cuando se quiso hacer contacto, él ya no asistía a la secundaria porque lo habían corrido por pleitos con compañeros. La trabajadora social comentó que se la pasaba reportado: “tuvo muchos problemas aquí de todo, de todo, incluso aquí a veces da vueltas y trae una bolita. No cholo pero le entraba a los pleitos, buscaba pleitos muy seguido”. Sus reportes leían: haber bajado el cierre de la falda a una compañera, indisciplina en clase, reprobación, ausentismo, practicar Parkour, patear puerta del aula, pleito con compañeros y faltar al respeto a profesor.

Por su parte, sí se logró entrevistar a Samuel (SOC 40), y a Leonardo (SOC 43) sin embargo ninguno de ellos accedió a una segunda entrevista. Aunque no detallaron a fondo su experiencia se obtuvo la información necesaria para esta tesis. Si se hubiera optado por buscar a los estudiantes voluntarios que fueran los siguientes en la lista, quedaban muy lejos del extremo del bajo SOC, porque el más bajo disponible tuvo un score de 54 en el cuestionario (el de 46 tampoco se encontraba disponible pues se había transferido a otra escuela por cambio de ciudad de residencia debido al divorcio de sus padres) y se pensó que las comparaciones serían menos acertadas.

Lo hasta ahora plasmado, permite observar, inclusive en una muestra tan pequeña, que la situación escolar de los varones es más conflictiva que la de las mujeres. Se observa que

tienen más problemas con las autoridades a causa de indisciplinas. Sus reportes incluyen más frecuentemente problemas de violencia entre pares, mismos que suelen conducir primero a suspensiones temporales (que a su vez afectan su desempeño académico por la ausencia de las clases y porque no entregan trabajos y tareas) y después a la suspensión definitiva como en el caso de César. Esta tendencia a presentar mayores conflictos negativos con compañeros y autoridades en los alumnos de bajo SOC (principalmente entre los varones) será observable también en los perfiles de los alumnos entrevistados que a continuación se describen.

2.2 Perfiles de los entrevistados

Una vez descrita la forma de seleccionarlos, en esta sección se aborda el perfil de cada uno para que el lector vaya conociendo la forma en que estos jóvenes piensan acerca de su existencia. Se incluyen sus historias de vida, las dinámicas de sus relaciones familiares, su situación económica, sus relaciones al interior de la escuela (con compañeros y autoridades escolares), la percepción de su salud y finalmente las situaciones que ellos sienten que han influido fuertemente de forma negativa o positiva el curso de sus vidas⁷⁹. Así mismo se incluyen: 1) los resultados del SOC. 2) Dos parámetros de ajuste escolar que refieren el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje (promedio de calificaciones) y la adaptación a las normas sociales (reportes de conducta) (Valdés, Sánchez y Carlos, 2012 99, 101). 3) Referencias que otros entrevistados (autoridades escolares o compañeros) hayan hecho de cada alumno.

El orden de los perfiles aquí presentados es por sexo (primero hombres y después mujeres) y por resultado del nivel de SOC obtenido en el cuestionario (de más bajo a más

⁷⁹ De las respuestas obtenidas en este tema se han encontrado los estresores crónicos de algunos de ellos.

alto). Cabe también recordar que algunas características y todos los nombres fueron modificados con el fin de mantener la confidencialidad de los entrevistados.

2.2.1 Samuel

SOC: 40

Promedio 9.0

Reportes: Pelear en Aula. Decir palabras obscenas. Indisciplina. Golpear con piedra a autoridad escolar. Brincarse la barda.

Samuel vive con sus papás y dos hermanos mayores. Siente que la situación económica familiar es buena. También dice llevarse bien con sus padres y con sus hermanos, y que conviven mucho los tres; que inclusive juegan juegos de mesa entre ellos. Para él la persona en que más confía y que más lo apoya es su mamá.

En el tema de los eventos de vida, Samuel comentó una situación positiva (el reencuentro con su padre), sin embargo también hace referencia, de forma indirecta, a un estresor crónico: la violencia intrafamiliar. Cuando se le preguntó por alguna situación que hubiera influenciado de manera importante su vida dijo:

Que mi papá haya regresado. [¿Hace cuanto regresó?] Cinco meses, había estado fuera cuatro años. [¿Y qué pasó en esos 4 años?] Lo visitábamos todas las semanas. [¿Y qué es lo que cambió ahora que regresó?] Volvió mejor. [¿Por qué? ¿Antes cómo era?] Se peleaba mucho con mi mama, muy feo. [¿Y ahora?] Ya no. [¿Y contigo y tus hermanos?] También. [¿Qué pasaba?] Se enojaba mucho. [¿Era violento?] Sí. [¿Qué hacía?] Pues ahí... [¿Los agredía físicamente?] [Asiente].

Samuel no se sentía muy cómodo hablando de su situación, por lo que se refirió a las nuevas circunstancias en las que él ya no era víctima. Cuando se quiso ahondar en el tema del maltrato, éste ya no quiso hablar más de eso y se retrajo por un rato, pero al dejar el

tema de su familia de nuevo se mostró cooperativo. Con respecto a su salud dijo que se sentía bien, y que anímicamente se encontraba tranquilo y que mucho de ello se lo debe a su novia, porque a partir de que empezaron a andar empezó a sentirse relajado.

En lo que respecta a la escuela dijo que le iba bien en cuestión de calificaciones, pero cuando se le preguntó por sus planes futuros dijo que no sabía. Su problema al interior de la escuela se relaciona más bien con la exposición a la violencia y la falta de intervención de las autoridades escolares, que con su desempeño escolar. Samuel comentó que se sentía en riesgo continuamente, sobre todo por los problemas con las pandillas ya que dijo que ha enfrentado varios eventos violentos tanto dentro del plantel educativo (cuando se meten “los cholos”) como en el camino al mismo. Él fue uno de los que más habló de estos casos de violencia.

Dijo tener buenos amigos en la escuela y que se llevan bien entre ellos. Sin embargo, también señaló que suele agredir a sus compañeros y amigos, aunque lo planteó como “estar jugando” con ellos. Y además habló de ocasiones en las que agredía a sus compañeras justificándolo también como un juego aunque reconoció que en ocasiones ellas no lo tomaban con el mismo sentido. Samuel fue identificado por una de las mujeres de alto SOC (Lucía) como su agresor. Aunque las autoridades escolares externaron que es tranquilo y es buen alumno.

2.2.2 Leonardo

SOC: 43

Promedio 7.8

Reportes: Indisciplina en honores y en clase. Fumar. Llegar tarde. No hacer trabajos. Brincarse la barda. No traer uniforme. Reprobación. Ausentismo. Dibujos obscenos. Salirse de la escuela sin permiso. Pleito con compañero. Falta de corte de cabello.

Leonardo vive con su mamá, sus hermanos y su padrastro. Dijo que la situación en casa está bien en cuanto a las relaciones y también en cuanto a la economía familiar. Así mismo señaló que las personas a las que acude cuando tiene un problema y quienes lo apoyan son su madre o un amigo (dependiendo del tema): “No pues así en pleitos con el amigo o cuando andas quedando con una morra que le digas que: te manda saludos, con mi amigo [...] Y cuando tengo algún problema de la casa o que si: ¿Cómo puedo hacer algo? y así, le pido a ella que me explique y me ayude [a su mamá]”.

A pesar de sentir que las relaciones en casa son buenas, Leonardo vive una situación familiar que le entristece mucho, cuando se buscaban estresores crónicos y eventos de vida significativos, el comentó con los ojos llorosos:

Pues la enfermedad que tiene mi papá. [¿Qué enfermedad tiene?] Se quedó mal de la cabeza. [¿Qué le pasó?] Nos dicen que está enfermo. Que sabe por qué. Se caía a veces y dicen que eso le afectó. Que una vez se pegó en la cabeza y que eso le afectó. [¿Y él dónde vive?] Aquí en Hermosillo, con mis abuelos. [¿Y eso fue hace mucho tiempo?] ¿Cuándo se enfermó? [Ajá] Hace seis años. [¿Y qué cambió?] ¿Conmigo? [Sí.] Que ya no pude convivir más con él. [¿Ya casi no lo ves?] Sí, pero ya es diferente, ya no podemos estar juntos más. No podemos convivir con él, yo y mis hermanos. [¿Y cómo te hace sentir esta situación?] Triste. [¿Por qué?] Lo extraño.

Cuando se pasó al tema de la escuela, Leonardo comentó no saber que va a hacer después de la secundaria y que le va “más o menos” en cuanto a calificaciones. Así mismo dijo que en la escuela hay maestros con los que no se siente agusto, pero que en el tema de los amigos se siente muy bien. Que sus amigos son “chilos” con él ya que cuando se le

presenta un problema con otros varones ellos lo ayudan y que además salen mucho juntos. Así mismo externó que se junta con gente de diferentes lados, que tiene muchos amigos dentro y fuera de la escuela y que la mayoría son varones. Y por último señaló que no tiene novia.

En cuanto a la relación con sus compañeros, dijo que se la lleva jugando con ellos a golpearse, planteándolo como una manera de llevarse común y aceptable entre los varones. Sobre su relación con sus compañeras dijo que tiene que ser diferente que con los hombres porque éstas no juegan de esa manera sino que más bien se enojan, dando a entender que ha experimentado ese tipo de circunstancias pero no habló de ninguna de ellas en específico. También aceptó golpear a sus compañeros varones sin razón y fuera de juegos. Y expresó no sentirse en riesgo con sus compañeros ni compañeras, pero sí cuando se trataba de “los cholos” de las diferentes colonias. Habló de que en varias ocasiones ha tenido problemas debido a que él no pertenece a la colonia en la que se encuentra la secundaria “X”.

Cuando a Leonardo se le preguntó cómo se sentía con su vida comentó que normal, reflexionando que lo que a él le pasa son cosas que le pasan a cualquiera. En cuanto a su salud comentó que siente bien, pero que suelen dolerle el estómago o la cabeza.

A Leonardo (SOC 42), varios alumnos lo señalaron como “el problema del salón” y como la persona que los molesta. Los dos varones que reportaron ser molestados verbal o físicamente lo identificaron a él como su agresor. Por su parte, las autoridades escolares con las que se platicó dijeron que pertenece a un grupo de alumnos “problemáticos” (en el que también ubican a Álvaro) y que de todos, el es más indisciplinado, el que menos estudia, y el que más se involucra en peleas y en molestar y llevarse pesado con sus compañeros. Sin preguntar específicamente por él (excepto en el caso de la trabajadora social) alumnos y autoridades lo utilizaron como ejemplo de comportamientos que consideran negativos.

2.2.3 Marco

SOC: 65.

Promedio: 8.5

Reportes: Quitarle la mochila a compañera. Jugar con bolsa de agua. No traer libro. Indisciplina. Falta de respeto. Practicar Parkour.

Marco vive con su mamá, su padrastro y un hermano menor. Su padre vive fuera pero tiene contacto con él y éste le manda dinero para sus gastos. Cuando se le preguntó cómo percibe su relación con su familia dijo que bien. El comentó que su mayor soporte personal es su madre y describió que tienen una relación muy estrecha: “Mi mamá me habla de todo, por si me pasa [algo] no diga: no, mi mamá no me dijo, siempre me dice eso porque de todo me habla mi mamá. [¿Y tú a ella le platicas?] Sí todo lo que me pasa a mí, algo que... Que tenga algo mal siempre le platico. [...] Y aunque no le diga no sé cómo pero mi mamá sabe cuando me pasa algo”.

En el tema de eventos de vida habló de cómo el que su mamá se casara de nuevo le cambió la vida en dos sentidos, por un lado bueno porque tuvo un hermanito, y por otro no tanto porque no se siente del todo cómodo con su padrastro aunque ya se adaptó.

Desde que mi mamá se puso así con... Se casó con mi padrastro, no me gusta decirle padrastro pero, desde que se casó, todo así toda la casa así como bien aburrida pues, no es como antes, todo así bien apagado como que siempre está así enojado. [¿Y antes con quién vivías?] Con mi mamá nomás. [...] [¿Y cómo es que cambiaron las cosas?] Tener un hermano porque ¡Uy! yo le había dicho a mi mamá: ¡Quiero un hermanito! ¡Quiero un hermanito! Y ya pues tuve un hermano y ya nos fuimos a vivir con él. Los primeros días estuvo hablando bien él, pero como que es bipolar porque a veces está feliz y al rato todo el día está enojado, pero ya me acostumbré pues.

Marco es el único de los estudiantes entrevistados que trabaja durante las vacaciones para tener dinero para ir gastando durante el semestre y para comprarse cosas cuando su mamá no puede hacerlo, dijo sentirse conforme con su trabajo y con lo que ganaba. En cuanto a la situación económica familiar externó que la percibe “más o menos”, porque a veces a su mamá le falta dinero para algún pago, pero que al final siempre logra cubrir todos los gastos.

Él es un estudiante al que le importa mucho la escuela. Dijo que le “hecha muchas ganas” y que sus calificaciones son muy importantes, que inclusive cuando saca un ocho siente que “se le acaba el mundo” (es un tema que parece estresarle un poco pues siempre quiere obtener las mejores calificaciones). Ahondando en lo académico, externó que ve como obstáculos la actitud de algunos maestros y la de algunos de sus compañeros. Comentó que hay maestros que sólo suelen atender a las mujeres y que les dan preferencia a la hora de calificarlas. En cuanto a sus compañeros dijo que hay una bolita de compañeros que se dedica a portarse mal (refiriéndose al grupo de Álvaro y Leonardo) y que muchas veces provocan que les bajen puntos a todo el salón, situación que le parece injusta; y que a veces, cuando no quiere pasarle los trabajos a esos compañeros, le han llegado a romper las hojas ocasionando que no los entregue en tiempo y le bajen calificación.

En cuanto a las relaciones con sus compañeros dijo que tiene buenos y muchos amigos en los que confía y también que se ayudan mutuamente cuando lo necesitan. Marco habló de que él y sus amigos no hacen daño a sus compañeros, que no les gusta llevarse pesado ni con los demás ni entre ellos. También afirmó que hay un grupo de compañeros que lo molesta seguido (el de Álvaro y Leonardo) pero a pesar de ello se identifica a sí mismo como alguien a quien no le gusta involucrarse ni en pleitos ni en discusiones. El trata de evitar problemas con sus compañeros usando sus propios recursos, pero externó que en

caso de que alguien le hiciese algún daño físico sí se defendería. A Marco los conflictos entre pares le causan estrés aunque ha ideado formas de lidiar con ellos.

[¿Y tú te peleas seguido?] No una vez nomás me he peleado, el año pasado. [Se refiere a cuando le buscaron pleito porque era el nuevo del salón] [¿Y qué haces para no pelearte cuando te están molestando?] Nomás le saco al vuelta o, por ejemplo te dicen chistes acá, te hacen daño, a mi me hacen mucho daño, y ya me hacen daño y me río yo pa' que se enojen, según esto hacen pa' que me agüite pues, y me río y ya se callan porque ven que no me está doliendo, pues me río. [¿Cómo qué cosas te dicen?] Negro y todas esas cosas. [¿Y también te hacen cosas o no?] Sí, a veces. No, más que todo me dicen. Porque apagan la luz por ejemplo, para ver en el cañón: ¡El Marco! ¡El Marco! ¿Dónde está? Me dicen de adrede así: ¡Aquí estoy mira me voy a reír! Pa' que se callen. Así pues. [¿Pero en realidad a ti te vale?] No, sí... Me defiendo pues porque... Pero no, sí me agüito a veces.

A pesar de las situaciones que externó, dijo que no se siente en riesgo dentro de la escuela. Ha aprendido a protegerse de lo que sucede entre compañeros con sus propias herramientas, porque comentó que siente que a las autoridades escolares no les importa, y que inclusive minimizan lo referente a temas de maltrato entre alumnos. Cuando sí se siente muy inseguro, con miedo y en riesgo, es cuando se topa con “los cholos” ya que seguido lo persiguen o lo tratan de asaltar en el trayecto diario hacia o desde la escuela.

A Marco sólo lo mencionó Nicolás, porque dijo que era de su bolita de amigos, pero él sí habló de Leonardo y Álvaro identificándolos como agresores suyos. Las autoridades escolares lo ven como que es travieso y que a veces se la pinteá pero que no hace daño a nadie y que es buen alumno.

2.2.4 Álvaro

SOC: 68

Promedio 8.5

Reportes: Salirse a comprar a la tienda. Juegos violentos. Rayar la pared. Revisar mochila de compañera. Manchar hojas de seguimiento.

Álvaro vive con sus padres y tiene una hermana y un hermano menor. No trabaja y percibe que la situación económica familiar es buena porque le compran lo que les dice a sus papás que necesita. Así mismo siente que la relación con su familia es buena y fue el único de los entrevistados que señaló como sus personas de apoyo tanto a su mamá como a su papá. Sin embargo también reconoció que actualmente enfrenta problemas principalmente con su mamá a razón de que ésta ya no le tiene tanta confianza como antes, sin que ello signifique que se dañen las relaciones entre ellos o que esta situación adquiriera un alto nivel de importancia:

A mi mamá le avisaron que me la llevaba con los marihuanos y así. Y pues le dijeron que yo fumaba y así y mi mamá pues se enojó y ya perdió la confianza, has de cuenta, así en mí y ya acá. Por ejemplo, ahorita cuando salga voy ir a acompañar a mi novia allá a su casa y mi mamá antes me dejaba que: no que a las diez ya veinte, y ahora no, ahora a las nueve ya tengo que estar allá. O así de que: a la calle sal y a las diez te quiero aquí, y antes no me decían horas, y ahorita ya me dicen la hora y a cada ratito me dicen: ¿Dónde estás? o ¿Dónde estabas? ¿Por qué llegaste tarde? [¿Y cómo te hace sentir eso?] Pues no mal, pero tampoco me siento cómodo de que me estén vigilando y así. O a veces que tengo un problema con mi novia y no lo soluciono porque mi mamá ya me está presionando que me vaya así y ya.

Cuando se le preguntó de algún evento que sintiera que le hubiera impactado su vida para bien o para mal, se refirió a algo que ya pasó y cuyas consecuencias también quedaron ya en el pasado. Se refirió a un evento familiar en el que se sintió excluido:

Pues... Pues cambio [mi vida] cuando me fui a vivir a Guadalajara. Nos fuimos a vivir para allá y pues mi papá dejó de trabajar aquí y nos fuimos para allá. Él tenía 15 años que no veía a su papá porque se vino a trabajar para acá. Fuimos y nos quedamos un año y medio, y en ese año y medio pues, has de cuenta, aquí nos tenían a los tres iguales y allá a mí me apoyaba mi abuelo, mis abuelos y a mí ellos no me

apoyaban, casi no me apoyaban mis papás, casi siempre eran mis abuelos. [¿Apoyar en qué sentido?] Que: ¡Vamos a salir a una fiesta!, por ejemplo, y les avisaban a mis hermanos, a mi hermano y a mi hermana, mi papá y mi mamá, y a mí no me avisaban y yo me quedaba con mis abuelos. O de que en la escuela reprobé y mi papá se enojaba y ya mi abuelo me decía no que: ¿Por qué reprobaste? Y ya le contaba: no que no hice tarea y así. [¿Vivían juntos?] Sí, vivíamos todos juntos, mis abuelos, mis papás y así. [¿Hace cuánto fue eso?] Pues fue hace tres años. [¿Y cuándo volviste?] Volví el año pasado, ya cuando volví pues como que se empezó a mejorar todo, ya todos iguales otra vez y así normal de que todos iguales.

El impacto negativo de esos eventos no sólo lo relacionó con su situación familiar sino también con las relaciones con sus pares. Y por lo que comenta, se puede ver que actualmente y desde hace unos años este tipo de relaciones han adquirido un nivel de importancia considerable para él. Cuando se pasó al tema de cómo se sentía con su vida dijo:

Pues hasta hace un... Cuando llegamos me empecé a sentir ya... O sea, cuando vivía aquí me sentía así bien y cuando me fui para allá un tiempo me sentí mal, porque pues no me... No me... No encajaba así. Ya después me fui y ya fui encajando y ya encajé y ya me sentí feliz y ya otra vez nos venimos para acá y otra vez me sentí mal y ya poco a poquito voy entrando así, ya me voy acoplando así y ahorita pues ya. [¿Por qué te sentías mal?] Pues mal en que no conocía a nadie y así. [¿Y llegaste a vivir a otro lado o al mismo lugar?] Pues al mismo lugar pero pues ya todos cambian... Todo diferente. [¿Tuviste que hacer nuevos amigos o te encontraste con los mismos?] Pues nuevos amigos porque todos mis amigos están en la mañana y así y ahorita pues tuve que hacerme... Y yo quedé en la tarde y pues me tuve que ir acoplando así, pero no, pues ahorita sí me siento feliz, me siento bien.

En cuanto a su relación con sus amigos dijo que se lleva mucho con gente de la misma escuela y que siente que tiene buenos amigos ya que éstos lo apoyan cuando tiene problemas con otros varones, y además agregó que tiene muchas amigas. Dijo que tiene novia y reconoció a veces tener problemas con ella por el tema de los celos. Por sus

respuestas parece que su relación de pareja también es muy importante en su vida. Tanto lo positivo como negativo lo asocia a sus novias, sus momentos de tristeza (el habló de que en general se siente feliz con su vida, aunque haya ocasiones en que se siente enojado, triste o preocupado), su bajo desempeño académico, el consumo de drogas, etc. “Por ejemplo a veces que yo me... me pongo triste así por problemas que a veces pasan en otras relaciones que he tenido y pues me siento triste y del mismo coraje pues: a pues dame [refiriéndose que pide un cigarro de marihuana] y ya con eso sientes y el efecto hace que sientas... Que se te borre todo así y que te quedas así solo... Pero ya se pasa y otra vez así la como si fuera tristeza así vuelve”.

Con sus compañeros reconoció que “jugaba pesado”, pero que con las mujeres cuando lo hacía así era en otro tenor, más de broma y con “cariño”. También expresó que recurría a los golpes cuando se enojaba, más que nada en temas de mujeres y de pandillas. Álvaro asume la normalidad de la violencia en su paso por la secundaria, y a su vez la afronta sin sentirse en riesgo. Hablando de situaciones en las que habían habido golpes y que él había participado se le preguntó si éstas afectaban su vida, a lo que contestó: “Pues no, porque ya es normal para mí ya me acostumbre a [que] cualquier cosa que pase es un golpe y si lo regreso ya se calma y al rato otra vez un accidente, un golpe y ya”. Sólo en el tema de las pandillas se siente en riesgo por las consecuencias que pueden tener en su vida, pero lo manejó como un riesgo que está dispuesto a asumir ya que muchas veces él mismo provoca esas situaciones porque pertenece a una pandilla y para él el tema de los enfrentamientos entre colonias es relevante.

En cuanto a su salud manifestó haber tenido en quinto año de primaria una enfermedad que le fue tratada médicamente y que aún asocia a algunos eventos que le suceden; además

habló de que a veces se siente mal a causa de las drogas, inclusive cuando no ha consumido.

En torno a su situación académica, Álvaro comentó que en primer año tenía el primer lugar del grupo y externó tener sus metas claras en cuanto a su futuro cercano que es ingresar a la prepa. Sin embargo reconoció que a causa de su relación con su novia y con sus amigos se ha distraído y ha empezado a bajar mucho sus calificaciones porque no entra a clases; lo que pone en jaque el lograr entrar a la preparatoria que él quiere. Habló de estas causas que considera externas a él que lo han influido, sin embargo no parecen alarmarle en el sentido de no poder cambiar la situación ya que externó confiado que el siguiente semestre se iba a “poner las pilas” para subir su promedio.

Sin embargo lo que sí parece preocuparle es la opinión que las autoridades tienen de él pues siente que a causa de algunas situaciones de indisciplina que mostró anteriormente éstas ya no le dan la oportunidad y lo tienen “en la mira”. Por su parte las autoridades escolares expresaron que era problemático, principalmente cuando se juntaba con sus amigos. Hablaron de que no trabaja, que se involucra en pleitos, se lleva pesado con sus compañeros y que suele presentar indisciplinas aunque generalmente menores. Por último, sus compañeras mencionaron en dos ocasiones una pelea que tuvo con otro muchacho por la que ahora es su novia. Y algunos compañeros lo señalaron cuando hablaron de acciones negativas de Leonardo y su grupo de amigos, lo ven como parte del grupo pero con un papel secundario.

2.2.5 Nicolás

SOC: 73

Promedio 9.2

Reportes: Practicar Parkour. Falta de corte de cabello. Inasistencia.

Nicolás es de Obregón y allá se crió y aunque tiene poco más de un año viviendo en Hermosillo dijo que casi no le gusta. No trabaja pero siente que su situación económica familiar es buena ya que cuando le dice a su papa que necesita algo para la escuela éste siempre se lo compra. Nicolás siente que goza de buena salud pues casi no se enferma y en cuanto a la percepción de su suerte y su vida dice que se siente bien, que está agusto.

Vive con sus padres y tiene cinco hermanos, de los cuales sólo dos viven con él porque tres de ellos ya se mudaron fuera de su casa. Contó que se lleva muy bien con sus hermanos, que platican bien y que juegan en la computadora. También dijo que su relación con sus padres es buena. Identificó a su mamá como su mayor soporte personal y dijo que cuando tiene un problema se lo platica y ella le aconseja que hacer.

Nicolás no ubicó eventos de gran relevancia que hayan cambiado o influido su vida. El haberse mudado a pesar de parecerle molesto por cuestiones del clima -“un calorón” dijo-, porque “no hay a donde salir” y porque no ve tan seguido a sus amigos y primos, no figura ser de gran importancia como para provocarle mayor estrés. Muy probablemente porque la mayoría de los fines de semana va de visita a su ciudad natal. A pesar de externar que allá tiene muchos amigos y que allá están sus mejores amigos, dijo sentirse agusto con las pocas amistades que tiene en Hermosillo.

A Nicolás le gusta asistir a la escuela y para él sus calificaciones son importantes. Sin embargo aún no tiene claro hacia dónde va, sus metas a corto plazo no son claras, no sabe si entrará a la prepa, se regresará a Obregón o qué otra cosa le gustaría hacer. Actualmente enfrenta varios tipos de problemas en la escuela. Por un lado con un maestro que lo ha estado reprobando y por otro con la bolita de amigos de Álvaro y Leonardo que lo molestan. Los recursos que utiliza para resolver estas problemáticas se encuentran fuera y

dentro de él. Las situaciones con los maestros las resuelve con la ayuda de su mamá y las situaciones con los compañeros las resuelve con sus propias estrategias.

En cuanto a las relaciones entre compañeros dijo que se llevan bien con todos y que no se siente en riesgo. Esto inclusive a pesar de haber reconocido que enfrenta problemas constantes de maltrato físico con algunos alumnos que suelen hacerle daño a él y a sus amigos. Identificó sus encuentros con Leonardo y sus amigos como molestos, pero normales. Inclusive externo que son “amigos”. Señaló que esta situación no lo hace sentir mal, ni lo estresa y que la ve como manejable. Su estrategia es “no dejarse” y defenderse, respondiendo al maltrato en el mismo tenor hasta que los agresores desisten, y dijo que hasta ahora le ha resultado muy efectiva. Finalmente, se describió a sí mismo como alguien que no inicia problemas con sus compañeros, y dejó claro que él no es de los que “se llevan” (refiriéndose a llevarse pesado y molestar a hombres o mujeres).

Ni las autoridades escolares ni los demás compañeros hablaron de él excepto cuando se le preguntó directamente a la trabajadora social y externó que se trataba de un muchacho tranquilo que no había presentado problemas con sus compañeros⁸⁰. Sin embargo él sí mencionó a otros durante la entrevista: a Álvaro y a Leonardo como agresores y “amigos” y a Marco su amigo.

2.2.6 Gabriela

SOC: 35

Promedio: 9.1

⁸⁰ Aunque como se ha podido apreciar a lo largo de su perfil sí presenta problemas de bullying. En el caso de las víctimas no suele llevarse registro de las situaciones que enfrentan.

Reportes: Golpear a compañera. Escondarse. No traer uniforme. Golpear a compañero que le faltaba al respeto.

Desde que tenía 7 años, Gabriela vive con su mamá y dos hermanos menores (un niño y una niña). En cuanto a relaciones familiares se mostró muy incómoda porque habló con tristeza de que ya no ve a su papá, que éste vive fuera y que cuando llega a ir de vacaciones para allá él ni siquiera pasa a verla. Dijo que tienen muy poco contacto. Ella vive una situación sumamente negativa y complicada en casa, pues externó que además sufre de maltrato por parte de la pareja de su madre y que a pesar de haberlo comentado con ella, ésta no le cree. Dijo que su mamá no ha hecho nada para solucionar el asunto y que además ha llegado a maltratarla cuando se queja del asunto.

Gabriela habló de sentirse muy insegura en casa y de que le da miedo quedarse sola con él. Cuando se le preguntó por su persona de apoyo señaló que es un familiar que vive fuera pero que está en constante comunicación con ella vía telefónica y que ocasionalmente la visita. Dijo que ese familiar es quien la ha llegado a defender pero que por la distancia no ha podido hacer mucho.

En pláticas con autoridades escolares y al consultar su expediente, se pudo observar que se ha denunciado el maltrato ante diversas instituciones, sin embargo las instancias correspondientes dictaminaron que Gabriela tiene problemas psicológicos y que está diciendo mentiras. La resolución fue enviarla al psicólogo, quien también anotó que no dice la verdad. En la escuela ya desecharon el tema por estos resultados. Gabriela ya no visita al psicólogo, pero sigue hablando de que el maltrato continúa. Dijo que ha platicado del tema con maestros y que también ha puesto comentarios en facebook y que su mamá se enoja mucho con ella cuando lo hace porque lo defiende a él y no le cree a ella. Cuando se entró al tema de los eventos de vida y se le preguntó por alguna situación positiva o negativa

trascendental en su vida comentó: “lo de este señor, estaba muy feliz con ellos, con mi mamá y con mi papá, me cambiaron la vida de ahí [refiriéndose a cuando éstos se separaron y dejaron de vivir juntos, ya que su mamá empezó a salir con su nueva pareja y se inició el maltrato hacia ella]”.

Lo importante para este estudio es que Gabriela vive una situación de tensión muy importante en casa, misma que puede ser producto del maltrato o que esconde otros temas que la han llevado a utilizar esa historia como recurso. Su relación familiar actual es -por lo que ella ha manifestado- un gran estresor en su vida. La mala relación con esta persona permea todos los ámbitos de su vida: “[¿Cómo sientes que es la situación económica de tu casa?] Infierno. [¿Por qué?] Pues sí, por él. [¿Por qué?] Ya no quiere trabajar. [¿Y qué sientes que les hace falta en la familia?] ¡Comida! ¡La comida siempre se la traga él! Se la come como cochí, ahí tragando toda la comida, el huevo que lo deja ahí de desayuno mi mamá, se lo traga él, no deja nada pa’ comer nosotros”.

Cuando se le preguntó por su salud, dijo que es mala, que se siente mal constantemente, y cuando se quiso ahondar en la causa, salió de nuevo el tema del maltrato constante. En cuanto a su salud psicológica, dijo que se siente desdichada en su vida y que se debe al mismo asunto. En general se le vio lidiando con una gran cantidad de estrés por esa causa.

Gabriela siente que en la escuela le va más o menos, aunque también manifestó que le gusta mucho ir la escuela; lo que parece estar ligado a que le sirve de escape de su casa y de la situación que vive ahí: “Nunca quiero salir de aquí [de la secundaria] Siempre quiero venir a la escuela el día que sea. ¡Que sea lunes! ¡Que sea! [Refiriéndose a que no tolera la situación en su casa]”.

Pero la realidad es que en la escuela las cosas tampoco están muy bien, pues enfrenta varios problemas tanto con los maestros como con los compañeros. Con respecto a los

pleitos con los maestros, ella adopta distintas posiciones ya que comenta que estos la ignoran pero también acepta que se porta mal con ellos. Cuando se le preguntó si la habían reportado en alguna ocasión, dijo en tono serio y apenado: Sí, la maestra de español [¿Por qué?] Por el problema que tuve con ella, me enojé con mi mamá, me porté muy mal con ella, me porté mal con mi mamá, me porté mal con la profe. [¿Qué pasó?] Un lio que pasó, es un lio, yo no quiero recordar eso”.

Con sus compañeros sucede lo mismo, por un lado habla de situaciones de maltrato físico y psicológico constante por parte de Jorge y por otro de ocasiones en las que ella es quien agrede de alguna manera a sus compañeras, aunque lo plantea como un juego. Suele esconderles sus pertenencias o acusarlas ante las autoridades cuando se da cuenta de que incurren en una falta como pintársela, andar fumando, etc. Gabriela dijo no tener muchos amigos, sólo los de la banda de guerra y habló de relaciones problemáticas con sus compañeros a causa de su forma de proceder y de que los demás no la comprenden. Pero a pesar de vivir este tipo de situaciones con sus compañeros, dijo no sentirse en riesgo en la escuela.

Para Gabriela el tema de las rencillas entre colonias tampoco es un problema. Ese es un asunto al que ella dijo no poner atención y que tampoco le importa. Hablando de los problemas entre la A y la B (las secciones en que se divide la colonia en la que está la escuela) se le preguntó de dónde era ella y contestó en un tono molesto: ¡Ah! Yo no uso esas cosas [...] [¿Tú nunca has tenido problemas de ese tipo?] No. [¿Por qué? ¿Qué piensas de eso?] Yo no pienso nada, yo no sé cuál es la B ni la A, ese tema a mí no me viene. [¿No te importa?] No porque vienen chamacos así [y] dicen: mira de la A, hay que sacarlo de aquí y yo: es un chamaco ¿Qué tiene que ver? No, no, no, no me interesa”.

En cuanto a referencias de los demás, ninguno de los alumnos la mencionó en las entrevistas. Y por su parte, las autoridades escolares señalaron que habían tenido muchos problemas con ella a causa de su comportamiento agresivo con los maestros y las compañeras, también se mencionó que estaban a punto de referirla nuevamente a tratamiento psicológico.

2.2.7 Ana

SOC: 36

Promedio 8.2

Reportes: Pleito con compañera. No entrar a clases. Actitud irrespetuosa. Indisciplina. No realizar actividad.

Ana tiene cinco hermanos y ella es la menor de todos. Dijo tener muchos problemas económicos, principalmente porque su mamá perdió su trabajo porque se enfermaba mucho. Durante la entrevista se mostró muy preocupada por el tema porque quienes le dan soporte en ese aspecto (sus hermanos) también tienen muchos gastos con sus hijos o no les pagan bien y a tiempo; ella y su familia enfrentan constantemente dificultades como no tener electricidad por falta de pago.

Al momento de la entrevista, ella tenía cinco meses viviendo entre semana con su hermana, sus dos sobrinos y uno de sus hermanos y en el fin de semana, que es cuando su cuñado vuelve del trabajo, en casa de su abuela materna (generalmente). Antes de eso vivía con su mamá pero sus tíos y sobrinos se mudaron a su casa y como a ella no le gusta vivir con ellos principalmente porque se pelean mucho y no tiene privacidad, decidió irse a vivir con su hermana. Sigue viendo a su mamá, y durante la entrevista hace mucha referencia a los consejos que ella le ha dado, sin embargo también expresó que han tenido grandes

problemas entre ellas, que ahora las cosas están mejor, pero que durante el ciclo escolar anterior fue una relación muy problemática.

Ana confía mucho en sus hermanos y se siente muy apegada a ellos; dijo que todos ven por ella y la ayudan siempre. Inclusive cuando se le preguntó por su persona de apoyo dijo que en este momento es su hermano con el que vive; que a él le cuenta todo y él es quien la aconseja, pero que en otras etapas, otros de sus hermanos habían desempeñado ese papel. Por lo que ella comenta parece que su mamá ya no se hace ya cargo de ella (ni económicamente, ni está al pendiente de sus estudios, etc.) y ahora lo hacen sus hermanos, su madre se ha convertido más bien en una figura secundaria de apoyo. Hablando de una vez que la reportaron por faltar comentó: “Es raro que mi ma´ venga a la secundaria por problemas así de mí o algo así. [¿Por qué?] Porque... No sé, dice que ya no... Que ... Es que como tuve cinco hermanos y esos de que a cada ratito le hablaban de la dirección y pues que conmigo ya no quería y pues por eso ya no viene, y sí vienen mis hermanos pues, que vienen así a dar la cara por mí”.

Dijo no estar cómoda con la situación actual de su familia porque todos están separados y extraña mucho la relación con el resto de sus hermanos. Se siente un poco sola porque cada quien tiene sus propios asuntos y lo que más le entristece es que no la dejan ver a uno de sus hermanos porque es alcohólico y vive con su abuela paterna (a quien su mamá no le habla). En general ella expresó que sus hermanos han tenido muchos problemas: pleitos, cárcel, alcohol, etc. Sin embargo ella también habló de valores como: trabajo, terminar los estudios y apoyo familiar.

Cuando se le preguntó de algún evento de vida que la hubiera afectado habló del abandono de su padre y de los sentimientos y problemas que esto le había provocado más

que nada durante el ciclo anterior, y de cómo este tema fue también el que propició los problemas con su madre:

Todo cambio cuando supe lo de mi papá. [¿Qué le paso a tu papá?] Pues yo soy de otro papá [...] y pues quería saber más de mi pa´ porque... No sé pues, mi ma´ siempre me decía: no pues cuando tenías 5 años se fue. Pero yo quería saber más, por qué se fue y todo, mi mamá nunca me lo quiso decir. Me dijo va a llegar la hora en que tú lo sepas me dijo, pero yo digo que esta no es la hora tú me vas a decir. Tú me vas a decir: es la hora mamá y pues yo siempre a mi ma´ le tenía mucha confianza de que así y ahí fue cuando empezaron también los problemas de mi mamá; de que yo me peleaba mucho con ella y le decía no te quiero. No la quería, no la aguantaba porque me enteré de por qué se fue mi papá [...] Me comuniqué con mi papá y me dijo pues por qué se fue, entonces yo le agarré mucho rencor a mi ma´. No pues que por tu culpa no estoy con mi pa´, y era de eso de que mis amigas hablaban mucho de su papá, no pues que mi papá me va a llevar al cine y que estoy muy feliz, muy contenta y siempre hablaban también de la quinceañera. [...] Fue por eso por lo que investigué y dije... Y mi papá en la última llamada que me hizo me dijo: tal vez no estoy contigo ni todo eso pero yo sé que te pareces mucho a mí por las fotos y todo eso y sé que eres más fuerte. Entonces mi papá me dijo muchas cosas pero yo nunca me esperaba de que fuera lo último que me hubiera dicho pues, trate de comunicarme con él pero ya no pude. [¿Ya no lo encontraste?] Ya no era el mismo celular. No lo encontré. Entonces mi ma´... Ya no quería mi ma´ que lo volviera a comunicar. Me dijo que sí él me quería conocer que él me va conocer por que quiere. Una vez lloré, lloraba muy feo atrás en el patio, tenía un perrito que se llamaba Firulais y hablaba mucho con él y lloré mucho y fue cuando mi ma´ me encontró: ¿Qué tienes? me dijo, y no le quería decir, le decía: ¡Vete! Y yo odiaba a mi ma´, no la quería, me peleaba mucho con ella y fue cuando me dijo todo, me dijo no pues que ya: ¿Te acuerdas que cuando estabas bien chiquita te dije? Y pues ya me dijo: es la hora .Y me contó todo y fue algo de que ¡wow! a la bestia. Ahí fue cuando me volví más, más así, más cerrada y mi ma´ me dijo: aunque te pareces mucho a tu papá también tienes de mí, no te creas, me decía ella, así pues ahí fue cuando cambio también mi vida.

Ana es una alumna a la que le importa mucho la escuela; dijo que en su familia este tema siempre ha sido muy importante y que para ella también lo es. Ana estudia para ella y también para su familia, a ella le emociona que vayan por sus calificaciones cuando son

buenas porque recibe elogios por parte de sus hermanos, parece ser un tema que los une. Comentó que el ciclo escolar anterior sí había bajado mucho su promedio a causa de sus problemas personales (tenía promedio de 9.5), lo que le preocupa porque para ella entrar a la prepa es lo más importante y quiere entrar a la misma a la que fueron sus hermanos (por lo que tiene que conservar un buen promedio). Ahora está tratando de subir sus calificaciones de nuevo y dijo que lo está logrando.

Ana externó que tiene un círculo de amistades chico; que ha tenido problemas con algunas compañeras del salón porque habían hablado de ella a sus espaldas y que por eso ya no se lleva con ellas. Dijo que les habla a todas las de su salón y que lleva la “fiesta en paz” pero que sólo “se lleva” con dos que son a las únicas que les tiene confianza. Habló también de que a causa de estas amigas se ha visto involucrada en problemas con la dirección pero que ha sido por problemas de ellas, no suyos, lo que le parece injusto. Explicó que sus amigas hablan y se la pintean mucho, y que también suelen pelearse (en especial una de ellas) y rayar; pero que ella “les sigue el rollo” sólo para faltar a clases o en “la platicada”, en lo demás no. Ana siente que las autoridades escolares hacen juicios acerca de su persona a causa de sus amistades; que a partir de que se lleva con estas amigas, a ella también le hablan de la dirección con sospechas de indisciplina o para “sacarle la sopa”.

Cuando tuvo problemas con sus compañeras no las enfrentó, dijo que “prefiere quedarse callada” y que simplemente se aleja y deja de hablarles. Esa es su manera de lidiar con los conflictos entre pares. Comentó que ella no agrediría físicamente a ningún compañero a menos que alguien más la golpeará a ella; que entonces sí se defendería (pero agregó que espera nunca verse involucrada en algo así). Sin embargo, reconoció una ocasión en que tuvo un pleito físico con una compañera, pero lo describió como un evento único que se le

salió de las manos y del que se terminó arrepintiéndose. Dijo que con otras mujeres generalmente no se siente en riesgo, porque confía en que ella se mantiene alejada de los problemas, que los evita y que en caso de que sucedan ella opta por hablar no por golpes. Pero que sí le preocupa que pudiera suceder (aunque nunca le ha pasado algo parecido) alguna situación en la que aunque ella no quiera pelear, la otra le quiera pegar.

Ana no ve el conflicto con varones como un estresor pues se siente segura al pensar que “los hombres no le pueden hacer nada a las mujeres”. Ella ve como un juego los sopapos o coscorrones que sus amigos suelen hacerle, inclusive los ve como muestras de confianza o cariño. Al hablar de peleas entre compañeros pero fuera de la escuela, Ana tampoco se siente en riesgo, dijo que ella y sus amigas van a ver las peleas cuando es alguien que conocen y que inclusive le ha tocado que tiren piedras a los que están viendo, pero no parecía preocuparle que le dieran un golpe porque lo sigue haciendo. Lo que le preocupa de esas ocasiones es que la policía la pudiera “levantar” por estar en “la bola”.

Cuando se le preguntó como percibía su salud, dijo que más o menos buena porque le dan cólicos muy intensos cada mes, y que muchas veces la tienen que internar del dolor. Pero también aclaró que ya no le dan tan fuertes porque se cuida más. Y con respecto a la percepción de su vida y su suerte dijo que se sentía tranquila porque ya había pasado lo más duro en el tema de su relación con su padre y su madre.

Por último cabe señalar que a Ana la refirió sólo Lucía, quien dijo que antes era amiga de ella, pero que cuando Ana empezó a juntarse con “cholos” prefirió cambiar de amistades. Por su parte, las autoridades escolares la ubicaron como una alumna de buenas calificaciones que no suele tener problemas más que cuando anda con algunas “malas compañías”.

2.2.8 Lucía

SOC: 63

Promedio 9.6

Reportes: Ninguno

Lucía vive con su mamá y su papa y tiene dos hermanas más pequeñas. Ambos de sus padres trabajan. Contó entusiasmada que económicamente les va bien, que “ahí la llevan”, que últimamente habían estado batallando un poco porque su papá había tenido poco trabajo y que eso los complicó pero que la situación ya estaba mejorando. Habló de una buena relación con sus padres y hermanas. Dijo que se siente cómoda porque sus padres la tratan de acuerdo a su edad -le dan permisos pero no tantos como para que ande de “adelantada”, lo que a ella le parece bien-. La persona en la que más confía sus problemas y que más le ayuda es su mamá.

Lucía es una muchacha que siendo más pequeña fue tratada por un problema físico-estético de nacimiento y actualmente tiene una cicatriz y un ligero problema en el habla. A pesar de ello cuando se le preguntó por su salud dijo considerarse una persona sana. Además cuando se le preguntó de alguna situación que hubiera marcado su vida no hizo referencia a esta condición y habló de un evento positivo:

Pues todo bien gracias a Dios, desde que empezó a trabajar mi ma', pues ya nos empezamos a recuperar más, porque... Ya va a cumplir 3 años... Todos vivíamos en un cuarto así, así de material, pero ya como empezó a trabajar mi ma', ya mi papá metía su dinero en la casa y ma' metía para comprar que ladrillos y así empezamos a construir y ya está la cocina y tenemos un cuarto para las tres. [¿Para las hermanas?] Sí ya mi apá para allá y nosotros para acá y ya la cocina, y ya así se dan más cosas, pues de que... ¿Cómo te diré? De que a salir a comer todos los viernes, o que los domingos nos vamos a desayunar, y así, y ahí, yo creo que de ahí ya todo más leve ya más tranquilo, muy agusto.

Cuando a Lucía se le preguntó cómo se sentía con su vida dijo: “Normal [¿Qué es normal?] Feliz, a veces que sí me agarra y me enoja y a veces que sí me da... me pongo triste pero ni se la razón y así. Pero bien.” En lo que se refiere a la escuela, Lucía dijo que es una alumna de muy buenas calificaciones, que es la primera de la clase y que le gusta estudiar y mantener su promedio; para ella es muy importante. Tiene muy claro que su siguiente paso es entrar a la prepa que quiere, sólo que dijo que últimamente ha tenido problemas con un maestro y que le preocupa que eso pueda arruinar sus planes. A su parecer (aunque no es la única que lo dijo) dicho maestro no explica bien y además la califica de una forma injusta ya que suele tener preferencias hacia otros alumnos ya sea por su físico (en el caso de las mujeres) o por su popularidad (en el caso de los hombres).

En cuanto a las relaciones con sus compañeros manifestó no tener muchas amigas cercanas en la escuela, y que fuera tenía un grupo pequeño de amigos conformado por algunos de los vecinos de casa de su abuela, a quien visita los fines de semana. Dijo que hay gente de la escuela con la que dejó de juntarse porque habían empezado a salir con los “cholitos” (Ana es una de ellas) y que eso a ella no le gusta. A pesar de ello Lucía externó que se siente agusto en la escuela, y que aunque ya no se lleve mucho con todos los de su salón, cuando sucede algo, que alguien tienen un problema o está triste, la mayoría se apoya y tratan de hacerse sentir mejor; lo que a ella le agrada.

Sin embargo, Lucía también apuntó que ha tenido problemas constantes con una compañera, porque le dice cosas y habla a sus espaldas. Comentó que en esos casos ella opta por dejarles de hablar, y que le ha funcionado bien para acabar con los problemas. Aunque Lucía platicó y reconoció que suele tener ese tipo de problemas, dijo que no le afectan, que sí le molestan pero que no los considera eventos importantes que le causen mayor estrés o influyan en otros ámbitos de su vida. Por ejemplo hablando de qué sentía

cuando otras la habían criticado a sus espaldas comentó: “Nada, me valía, me da igual, o sea no voy a depender de las cosas que hablen los demás, no voy a cambiar nomás por ser como ellos quieren que yo sea. [...] [¿Y cómo te hacen sentir este tipo de cosas?] O sea no me hace sentir ni bien ni mal, pero o sea tampoco es muy agradable que te vayas a enterar por otra parte pues, que por segunda persona de que está hablando de ti [...] o sea no, no se me hace bien pero x”.

También señaló tener problemas de violencia psicológica con compañeros. Dijo que Samuel la molesta constantemente diciéndole gangosa, pero que no le afectaba en un nivel importante, que sí le da coraje, pero que no pasa de ahí. Lucía no se siente en riesgo cuando enfrenta violencia verbal por parte de sus compañeros pues se siente confiada de la manera en que maneja las diversas situaciones. Sin embargo, cuando piensa en la posibilidad de que surjan problemas de violencia física con otras mujeres, cuando ha llegado a sentirse amenazada en ese sentido, ahí sí habla de un sentimiento de inseguridad y miedo: “[...] Los hombres no buscan pleito con las mujeres, nomás es de ofenderlas y así pero no es tanto de sentirse insegura, las mujeres sí porque cualquier cosita quieren agarrar y buscar pleito para así nomás. [...] Hay algunas que... Hay algunas niñas que nomás volteas a verlas o x y ya te agarran y te buscan pleito y así”.

Lucía dijo también que ella siempre evita los pleitos (refiriéndose a violencia física), y que prefiere no estar cerca cuando suceden porque le parece que eso solamente la puede involucrar en problemas con las autoridades escolares o con la policía. Así mismo, externó que ella no es de las que empieza ningún tipo de problema con los demás. Ella más bien se mantiene al margen de los demás compañeros (excepto de sus 2 o 3 amigas).

Finalmente, las autoridades escolares la consideran una buena alumna en todos los sentidos y, de los alumnos entrevistados, sólo la mencionó Gabriela para decir que ella

también solía ser agredida por Jorge. Puede ser que ella no haya hecho mención de la situación porque era un problema que no la aquejaba más pues este alumno ya no asistía a la secundaria. Por su parte, sí señaló que ya no se lleva con Ana y que Samuel suele agredirla verbalmente.

2.2.9 Alejandra

SOC: 77

Promedio 9.7

Reportes: Llegar tarde.

Alejandra vive con su mamá y con un hermano de tres años. Su papá trabaja fuera y rara vez lo ve, pero nunca han vivido juntos. Identifica que la situación económica en su casa es mala y ese es un tema que le incomoda y le preocupa. A lo largo de la entrevista se pudo observar que la falta de dinero es un tema recurrente que permea otras áreas de su vida de forma negativa. Se vio que afecta su relación con su madre y con sus amigos ya que a veces no alcanza para comprar comida ni tampoco para que le den dinero para salir o para gastar en la escuela.

Cuando se le preguntó cómo se sentía en su relación familiar ella reconoció, en medio de una risa un poco nerviosa, tener problemas con su madre. Dijo: “Pues, a la vez bien y a la vez mal. [¿Por qué?] Porque a la vez bien porque de repente sí estoy bien y todo, y a la vez porque hago algo mal y ya se enojan conmigo. [¿Quién?] Mi ma’: que ¡no hagas esto! y no le gusta y pues a mí no me gusta que me anden callando ni a ella tampoco y de ahí empieza todo pues. [¿Y qué pasa?] Y pues ya nos empezamos a decir cosas y ya salgo enojada yo y en veces enojada ella.

Alejandra externó que no confía mucho en su mamá y que su mayor soporte personal es una amiga de la escuela que vive en su misma calle. Comentó que aunque no le platica absolutamente todo, es a ella a quien acude cuando tiene un problema; principalmente cuando se trata de temas de su casa. Parece que la relación con su madre y el dinero son los problemas que más le preocupan ya que fueron los temas más recurrentes en la entrevista cuando se tocaron asuntos personales.

Cuando se le preguntó de algún evento que hubiera influido de gran manera en su vida, ella no identificó alguna situación en específico como el resto de los alumnos sino que dijo:

Mmm que yo crea que es importante, pues, que haya afectado mi vida así, pues, antes era más diferente y no sé la... como que la gente me fue cambiando porque me decían: ¡Ay eres bien gritona! y dije ya no voy a ser gritona o de que: ¡Ay eres bien inteligente! o algo así, algo... ¿Cómo le diré?... Que ponía atención nomás así en la escuela, y ya dije: ya me voy a calmar poquito, voy a ser divertida también y a la vez le voy a poner atención a la maestra. Y luego pues ya, me empezaban a decir cosas así. Y también tuve veces de que salía mucho y dije: Ay ya no voy a salir para que no me regañen porque si voy a estar así me van a estar reganando y regañando. Y hasta ahorita sí ha cambiado mi vida porque ya no salgo y ya no me regañan por las salidas. Por ejemplo en las vacaciones dije yo: ya no voy a salir a ver qué pasa, y desde que... Hace como... Desde agosto, septiembre, octubre, hace como dos meses que dije ya no voy a salir y no había salido y ya no me regañaron porque salía por las fiestas, y dije: a pues ya no voy a salir así, sí puedo... sí voy a salir pero no como antes así y ya no me van a regañar pues.

Alejandra también comentó que se considera una persona insegura, cuando se le preguntó si se sentía segura de venir a la escuela ella pensó que se estaba hablando en otro sentido y dijo: “Segura no soy, soy insegura...en todo soy insegura. [¿Por qué?] No sé es que... Se me hace que así me hicieron en mi casa. [risa nerviosa] [¿Por qué?] Porque hacía algo y: ¡Ah! ¡No está bien! ¡No está bien! ¡No lo hagas! Y ya no lo hacía y... Por la casa empezó todo porque soy insegura”.

Alejandra otorga gran valor a las opiniones de los demás, tiene un grupo nuevo de amigas que parecen causarle sentimientos encontrados porque a veces le han traído problemas en casa y en la escuela pero al mismo tiempo constituyen su red de pertenencia y le gusta y siente la necesidad de identificarse con ellas:

[¿Cómo consideras que es tu relación con tus amigas?] Pues en veces me divierto bien y en veces ya cuando veo que están haciendo otras cosas que a mí no me gustan, las dejo a ellas ahí que hagan lo suyo para que no me involucren a mí. [¿Como qué cosas?] Por ejemplo que se la pintean o andan rayando algo así, y pues si te cachan pues ya te llevan junto con ellas... o que están rayando la pared y tú estás ahí viendo y te cachan a todos los llevan, como si yo también fuera estado rayando las paredes y por eso mejor me voy. [...] En veces me siento sola, no sé, siento que a nadie conozco. [¿Por qué?] No sé porque, porque... No sé... Es que cuando me llevo con ellas me siento que: ¡ay que la gran cosa! Así. [risa nerviosa] y cuando no vienen me siento acá sola, cuando no están así siento que no soy nadie [risa nerviosa].

Para ella los conflictos entre pares no parecen significar un estresor pues los identificó más que nada ajenos a ella. Así mismo dejó ver que no se siente en riesgo porque piensa que los problemas de violencia son entre hombres y son principalmente con “los cholos de afuera”; y que por su condición de mujer y porque ella no tienen problemas con ellos, no le va a pasar nada. El riesgo en su persona lo ve solamente en cuanto a que la vayan a regañar o reportar las autoridades escolares si ella se encuentra cerca de alguna pelea, pero no en que ella pudiera verse involucrada en algún pleito con algún compañero o compañera.

Alejandra dijo que ella no molesta ni tampoco la molestan. Sin embargo habló de dos ocasiones en las que tuvo problemas con compañeras. Pero también se expresó en el sentido de que en ninguno de los casos había empezado ella sino que la molestaron y se enojó y además los refirió como eventos aislados y que no son comunes en su forma de interactuar con sus compañeras.

Con respecto a lo académico, Alejandra dijo tener buenas calificaciones pero a la vez señaló que a veces no le gusta la escuela porque se aburre y por eso a veces no pone atención y no trabaja, lo que pudiera estar relacionado con el hecho de que no quiere que la cataloguen como muy aplicada para ser más popular con sus compañeros, pues externó que espera poder entrar a la prepa. Finalmente, ninguno de sus compañeros expresó algo acerca de ella, ni ella de los demás y por su parte, las autoridades escolares manifestaron que la consideran una buena alumna a la que le gusta cooperar y ayudar cuando le piden algo.

Como se puede observar, a pesar de ser historias de vida tan distintas, ya empiezan a destacar algunas coincidencias por sexo, como por ejemplo el tema de que las relaciones familiares de las mujeres entrevistadas refleja mayor problemática o que los hombres obtienen de sus madres el mayor soporte personal siendo éstas las personas en las que más confían y se apoyan. Así como también se pueden hacer algunas primeras inferencias de coincidencias en torno al nivel de SOC como por ejemplo que los de alto SOC reportan mejor autopercepción de su salud, o que los de bajo SOC hablan de situaciones traumáticas relacionadas con su familia. En este tenor es que a continuación se realiza el análisis de lo que estos adolescentes platicaron en sus entrevistas. En el siguiente apartado se hacen comparaciones por sexo y nivel de SOC y éstas comprenden las bases de las conclusiones de este trabajo.

3. Género, SOC y relaciones entre pares

Una vez que se conocen los perfiles de cada uno de los entrevistados, en este apartado se abordan las semejanzas y diferencias a razón del nivel de SOC (obtenido en el cuestionario) y del sexo (relacionándolas con los estereotipos de género) en la búsqueda de

características comunes en su forma de relacionarse con sus pares y en el uso y padecimiento de la violencia entre ellos. Se describe su situación familiar y escolar para relacionarla con las experiencias desarrolladoras del SOC y con la forma en que éste actúa en su entorno.

Después de hablar de los orígenes del nivel de SOC que presenta cada entrevistado, se observan las relaciones que establecen con sus pares en el entorno escolar. Mismas que se analizan por sexo y se confrontan con los estereotipos de género para conocer los tipos de conflictos a los que cada grupo –a razón de su género- se enfrenta. Finalmente, cabe señalar que en este capítulo la información se separa de acuerdo al tipo de violencia entre pares que representa: casos de bullying (que implican un fenómeno repetitivo y constante de acoso) y de violencia juvenil (que son casos aislados de violencia entre pares).

3.1 Experiencias y recursos para construir el SOC.

Como se comentó en el capítulo III, Antonovsky (1996, 15) señala que el desarrollo del SOC depende de la exposición de las personas a tres tipos de experiencias universalmente fortalecedoras: 1) consistencia en las experiencias de vida, que permiten percibir los eventos como ordenados y estructurados; 2) balance entre las demandas y los recursos para hacerles frente, lo que permite que el individuo confíe en que los estresores pueden ser manejados exitosamente; y 3) balance entre la carga social y la participación en la toma de decisiones socialmente valoradas, que otorga al individuo la percepción de que juega un papel importante en la definición de su vida y destino.

El autor también refiere que la exposición a ese tipo de experiencias está altamente influenciada por el lugar que ocupa la persona dentro de la estructura familiar y en el trabajo que desempeña. Con esto en mente, y pensando también en que los entrevistados se

encuentran en la etapa adolescente de su vida, surgen dos temas importantes a analizar en este capítulo: las experiencias y recursos que surgen de su situación familiar y las que emanan de su situación escolar. Todas ellas constitutivas del SOC.

Durante la adolescencia, la sociedad hace un llamado a los individuos para desempeñar favorablemente su rol de hijos y de estudiantes. Por lo que a continuación se analizan sus experiencias como hijos: examinando la relación con sus padres y la situación familiar en general -incluyendo la económica por la gran influencia que tiene en otros ámbitos de sus vidas-. Y sus experiencias como alumnos⁸¹, adentrándose a las relaciones con las autoridades escolares, con los compañeros y al éxito o fracaso académico.

3.1.1 La familia

“La familia parece ser uno de los contextos de desarrollo más influyentes en la construcción del Sentido de Coherencia de los adolescentes” (García-Moya et al. 2013; 483). Antonovsky (1987, 138) refirió que si todo lo demás permaneciese igual, aquellos que fueran criados en ambientes estables y con apoyo desarrollarían un mayor SOC que aquellos que no. Y por su parte estudios han establecido que quienes reportan alguna circunstancia traumática en su niñez tienden a reportar menor SOC que los demás (Grayson 2008, 476).

La primera coincidencia importante se da en ese sentido. Ya que cuando a los entrevistados se les preguntó por algún evento que hubiese influenciado de manera muy importante su vida se encontró que todos los adolescentes entrevistados señalaron algo relacionado con las relaciones familiares. Lo que indica que para estos adolescentes, la

81 Durante esta etapa se concibe que los adolescentes se están preparando para integrarse después a la fuerza trabajadora, por lo que se espera que para hacerlo exitosamente en ese momento se desempeñen como buenos estudiantes.

familia sigue siendo la parte medular de sus vidas a pesar de encontrarse en la etapa en la que su atención se empieza a dirigir cada vez más hacia los pares, como se señaló en los antecedentes.

Los alumnos hablaron tanto de eventos positivos como de eventos negativos, y fue a partir del análisis de éstos últimos, que se encontraron indicios de estresores crónicos entre los estudiantes de más bajo SOC. De todos los factores estudiados, el único que definitivamente logró separar a los alumnos con alto y bajo SOC fue el de estas situaciones negativas que pudiesen describirse como eventos traumáticos que influyen de forma crucial sus vidas. En el caso de los estudiantes de bajo SOC se encontró que todos han vivido por periodos largos de su vida situaciones muy negativas al interior de la familia relacionadas con su figura paterna, y que como ellos mismos reconocen, han afectado su salud emocional y en dos de los casos también en su salud física⁸².

Tres de los alumnos entrevistados que obtuvieron un nivel bajo de SOC mencionaron un estresor de vida crónico relacionado con la pérdida de la relación con su padre. Leonardo señaló de la enfermedad psiquiátrica de su padre, Ana el abandono de su padre y Gabriela el maltrato por parte de la pareja de su madre que relaciona directamente con la separación de su papá a causa del divorcio de sus padres.

Los tres hablaron de un momento de felicidad en el que estaban juntos y de la desdicha que significó el que ya no fuera así. Dicha separación y los sentimientos y experiencias a partir de ella, han influido a través de los años en un bajo desarrollo de su SOC. Ana recordó con tristeza los momentos en que su papá, su mamá y sus hermanos estaban juntos,

82 Gabriela habla de ser maltratada físicamente por parte de la pareja de su madre y de que su mamá la golpea y Samuel también habla de haber sufrido lo mismo por parte de su padre de que su madre también enfrentaba dicho tipo de situación.

dijo que extraña mucho a todo la familia reunida y habló con coraje del momento en que pensó que su mamá había tenido la culpa del abandono de su padre. Por su parte Gabriela habló de lo feliz que fue cuando su papá y su mamá estaban juntos y de cómo su separación le cambió la vida, haciéndolos directamente responsables de su desdicha y de haberse convertido en víctima de maltrato. Por último, Leonardo habló con tristeza de que él y sus hermanos ya no puedan convivir como antes con su papá y de cómo lo extraña.

El cuarto estudiante de bajo SOC, Samuel, se expresó con vergüenza sobre la situación de maltrato por parte de su padre que había vivido junto con sus hermanos y su madre en años pasados. Mostrando una situación parentofilial deplorable así como un relación problemática y violenta entre progenitores, factores que según García-Moya et. al. (2013, 484) influyen de forma negativa en la promoción del SOC. Sin embargo, él es el único de bajo SOC que mencionó una situación negativa de vida que ha llegado a su fin y que ve con optimismo su nueva realidad.

Sería interesante analizar en otro estudio casos como el de él, y ver si ante cambios positivos en sus situaciones de vida (que impliquen sus estresores crónicos) el SOC de adolescentes como Samuel se ve fortalecido. En teoría su nueva situación hace más probable su exposición a experiencias fortalecedoras del SOC en comparación con los demás alumnos de bajo SOC que aun se encuentran frente a escenarios negativos. Todos están dentro del periodo en el que aún se producen variaciones significativas en el SOC, ya que de acuerdo a lo que Antonovsky (1987, 120) señala, es a partir de los 30 años que el SOC tiende a estabilizarse. Además hay investigaciones que apuntan que independientemente de la edad, después de eventos de vida negativos el SOC baja o por el contrario, ante nuevas circunstancias positivas, este tiende a fortalecerse (Lövhheim et.al. 2013, 13).

Por otro lado, cuando a los estudiantes de alto SOC se les preguntó por eventos trascendentales en su vida, éstos coincidieron en que no señalaron estresores crónicos. Álvaro y Nicolás refirieron a una mudanza. Situación que ha ocurrido por un periodo corto de tiempo y que además en sí misma no es negativa pues nunca ha puesto en riesgo directo su integridad física ni emocional; sólo ha provocado en ellos momentos de tristeza y desconcierto, no estados de ánimo negativos agudos y prolongados que pongan en riesgo su salud. Álvaro habló de que duró un año y medio fuera y de que experimentó la falta de apoyo de sus padres, sin embargo también dijo que contó con el apoyo de sus abuelos y que la situación mejoró en cuanto volvieron a Hermosillo. Nicolás comentó una situación reciente, que acontece desde hace también un año y medio, pero que no es definitiva, pues a pesar de haberse mudado suele volver a su ciudad natal los fines de semana. Alejandra no pudo señalar un evento que la hubiese influido de gran manera, ni negativo ni positivo sino que habló de cómo iba cambiando aspectos de su modo de vida y de su personalidad para irse adaptando a las nuevas situaciones; para no tener problemas con su madre y para agradar a sus amigas. Por último, Lucía y Marco señalaron eventos positivos: el nuevo trabajo de su madre y el nacimiento de su hermano menor respectivamente.

La coincidencia del tema de la familia entre estudiantes con alto y bajo SOC habla su centralidad y de que no hay diferencia por sexo en este tema. Tanto hombres como mujeres coincidieron en darle gran importancia. Al existir una diferenciación que indica que los entrevistados de alto SOC carecen de estresores crónicos relacionados con la familia y que los de bajo SOC presentan estresores crónicos de carácter familiar, se observa que ambos sexos ven mediada su exposición a experiencias fortalecedoras del SOC por su situación familiar como indican Marsh et al. (2007, 282) en su estudio.

Por otro lado, Antonovsky señala que el dinero y la estabilidad económica figuran entre los recursos importantes que facilitan la exposición de los individuos a experiencias fortalecedoras del SOC (1993, 725) por lo que se suele presentar la privación económica como un estresor crónico. En este caso, todos los entrevistados y sus familias carecen, en mayor o menor manera, de este recurso y presentan problemas económicos importantes. Sin embargo, sólo tres de ellos hicieron referencia a la problemática como negativa y la plantearon como un estresor que permea otros ámbitos de sus vidas como el familiar⁸³. Varios estudios coinciden en que una economía próspera ayuda a desarrollar el SOC, mientras el pasar por una crisis económica tiene el efecto contrario en las personas (Grayson 2008, 476).

En ese sentido, con este estudio, se obtuvo información que indica que la percepción de la problemática de la situación económica familiar es un factor importante en la manera en que se desenvuelven las relaciones familiares. Es de destacarse que los adolescentes que externaron vivir una situación económica familiar mala, también dijeron que las relaciones en el entorno familiar eran malas. Y por su parte, quienes dijeron que su situación económica era buena o que “batallaban” pero que al final del día no les faltaba nada, coincidieron en señalar que las relaciones al interior de su familia también eran buenas.

Al desagregar las respuestas por nivel de SOC, se encontró una tendencia evidente con los de alto SOC pero no con los de bajo SOC. Ya que de entre los cinco estudiantes de alto SOC sólo Alejandra percibió que padecía una mala situación económica y una relación

⁸³ La realidad es que el espectro puede llegar a ser amplio en el sentido del tipo de carencias que presente y percibe cada uno, por lo que cabe señalar la existencia de una parte objetiva a la que no se tuvo acceso y una parte subjetiva que refiere a la percepción de cada uno de su situación económica que es con la que se trabaja en este estudio.

familiar del mismo tipo y los demás externaron estar bien en ambos rubros⁸⁴. Pero entre los de bajo SOC, las dos mujeres pensaron que su situación económica era deplorable y reportaron una mala relación familiar, y los dos hombres manifestaron percibir tanto su situación económica como la familiar como buena. Sin embargo, las respuestas de Samuel y Leonardo esconden dos temas importantes: Samuel está hablando de las nuevas relaciones en casa, ahora que su padre regresó a su familia y ya no los violenta y Leonardo se expresa de la nueva familia que ha formado con su padrastro, dejando el problema de la enfermedad mental de su padre fuera de ese entorno al que se refiere al hablar de relaciones familiares.

Viendo las coincidencias entre la mayoría de los de alto SOC es posible hablar que el dinero funge como un recurso importante en el desarrollo del SOC ya que probablemente facilitó la exposición a experiencias desarrolladoras del SOC al no enfrentarlos al estrés de las carencias y al facilitar las relaciones familiares. Sin embargo por sí sólo no resulta definitorio, ya que al ver a los estudiantes de bajo SOC, es posible observar que Samuel y Leonardo hablaron una situación económica favorable, así como relaciones familiares también favorables, y sin embargo no reportaron un alto SOC. Y en el caso de Alejandra, ésta mostró un reporte negativo en ambos aspectos pero su nivel de desarrollo del SOC es alto. Con esto se logra observar lo ya anotado anteriormente, el factor de los estresores crónicos relacionado con una situación traumática familiar (en este caso en torno a la figura paterna) es el determinante.

84 Sólo Marco habló de que la económica estaba más o menos, pero después señaló que siempre la solucionaban por lo que en general se sentía bien. Marco fue el único de los estudiantes que habló de que él trabajaba en vacaciones para tener dinero para sus gastos del semestre, situación con la que se sentía muy cómodo.

Es importante también destacar, que fueron tres mujeres y ningún hombre las que refirieron una situación económica mala: Alejandra, Gabriela y Ana. Las tres expresaron un nivel alto de preocupación al respecto y también dejaron ver la forma en que su mala situación económica permea otras áreas de su vida:

Pues de hecho ahora me enojé con ella [con su mamá] y me vine enojada, aventé la puerta y me vine enojada [¿Por qué te enojaste con ella?] ¡Ah! porque no me daba dinero, no me quiso dar dinero pues para venir para acá. [¿Para qué?] Para comprar o... pero no gasto el dinero yo, sino que estoy juntando dinero para el viernes y yo le pido dinero así a fuerzas. [¿Qué vas a hacer el viernes?] Es que hay una quince y tenemos que juntar para el taxi ese y por eso. [¿Y te da permiso tu mamá de ir?] Sí me dio permiso, pero me dijo si sigues así ya no te voy a dejar ir me dijo y ya; y no le hago caso es lo bueno. (Alejandra)

De las cuatro mujeres entrevistadas, sólo Lucía habló de una buena relación familiar (y también fue la única que dijo tener una buena situación económica). Y todos los hombres reportaron una situación económica aceptable y una buena relación familiar, datos que coinciden con lo que Cassidy (2009, 65) señala en su estudio en torno a que las mujeres suelen presentar mayores problemas familiares. Todos los que dijeron tener relaciones familiares favorables coincidieron en señalar a su madre como su figura de apoyo, datos que contradicen lo obtenido en el Informe Nacional sobre Violencia de Género en la Educación Básica en México (SEP 2009, 94) que argumenta una identificación con el propio sexo, ya que todos los varones reconocieron a su mamá.

Las tres mujeres que identificaron su situación económica como deplorable y su situación familiar también como mala, fueron las únicas que refirieron que su persona de apoyo y a la quien le tienen más confianza no es su mamá. Alejandra señaló a una amiga, Gabriela a su tía y Ana a su hermano; las tres han tenido problemas con su mamá. Todos

los demás dijeron que su madre es quien les brinda el mayor soporte personal y social para resolver sus problemas y además Álvaro incluyó a su padre y Leonardo a un amigo (argumentando que todo dependía de la situación de la que se tratase).

Con estos datos se pueden observar la relevancia de la relación con la madre en la dinámica y percepción general de las relaciones familiares y una diferenciación importante por sexo en torno a ello. Se encontró una tendencia a enfrentar escenarios familiares distintos entre hombres y mujeres, lo que a su vez conduce a experiencias diferenciales en ese ámbito. Sin embargo, el tema de la familia comprende una situación más compleja que sólo pensar a las relaciones familiares como desarrolladoras del SOC. Sí se enmarca una tendencia en el tipo de relaciones familiares positivas entre los de alto SOC, pero entre los de bajo SOC hay que ser más precavidos y diferenciar entre buenas relaciones familiares y vivir situaciones traumáticas específicas relacionadas con algún miembro de la familia. Ya que las segundas terminan siendo más significativas en el desarrollo del SOC: Alejandra de alto SOC no dijo haber padecido ningún evento familiar traumático pero sí habló de experimentar malas relaciones familiares y Leonardo (de bajo SOC) señaló una situación traumática con su padre y buenas relaciones familiares.

El tipo de problemática aquí expuesta, señala que la familia es un espacio privado de difícil acceso e influencia por parte de terceros, por lo que el provocar desde afuera que éste se convierta en un ámbito desarrollador del SOC es una tarea complicada. En cambio la escuela representa un lugar con gran potencial ya que en ella se concentran los adolescentes independientemente de su bagaje familiar. La escuela termina siendo una manera importante de influenciar a grandes masas de jóvenes para desarrollar un alto Sentido de Coherencia y de que éste actúe a su favor como mediador de las experiencias al interior de sus familias para crear un círculo virtuoso.

3.1.2 La escuela

Una de las condiciones desarrolladoras del SOC que apunta Antonovsky (1996, 15) -por las experiencias que ayuda a generar en torno a la consistencia, el balance entre demandas y los recursos y el balance en la carga social y la participación en decisiones socialmente valoradas- es la posición de la persona en sociedad vista desde el rol social que desempeña: su trabajo. En el caso de los adolescentes, ese rol es ser estudiantes. Es por esto que se trae a colación el análisis del factor escolar (eso y que la meta final son las relaciones escolares entre pares) y su posible influencia en la exposición a experiencias desarrolladoras del SOC y como escenario en el que el SOC actúa.

Primero se abordan las dimensiones en que puede observarse la forma en que actúa el SOC y después se analizan indicios de éste como desarrollador del mismo. La mayor coincidencia que se encontró es que tanto en el caso de los hombres como en el de las mujeres, los alumnos con alto SOC (mayores o iguales a 60) reportaron una tendencia a tener un mejor promedio. Y los de bajo SOC (menores de 60) mostraron una tendencia a obtener calificaciones más bajas. Datos que coinciden con los resultados de Dorri, Sheiman y Watt 2010 (citado por García-Moya et al. 2013, 483). Sin embargo como se puede observar en los cuadros 14 y 15 en ambos casos hay excepciones y éstas son más comunes entre las mujeres:

Cuadro 14. Promedios. Hombres que contestaron cuestionario del SOC. 2013

Alumno	SOC	Promedio
Jorge	37	6.3
Samuel	40	9.0
Cesar	40	6.8
Leonardo	43	7.8
Oscar	46	6.8
Esteban	54	8.4
Andrés	54	7.1
Rodrigo	60	8.1
Jaime	63	9.6
Marco	65	8.5
Álvaro	68	9.1
Nicolás	73	9.2

Fuente: Elaboración propia

Cuadro 15. Promedios. Mujeres que contestaron cuestionario del SOC. 2013.

Alumna	SOC	Promedio
Gabriela	35	9.1
Ana	36	8.2
Dinorah	50	9.1
Nayely	51	7.5
Adriana	52	7.7
Rocío	53	6.5
Irasema	60	9.5
Lucía	63	9.6
Ema	64	7.8
Alejandra	77	9.7

Fuente: Elaboración propia

Si se promedian las calificaciones de los hombres, los de bajo SOC presentaron una media de 7.5 contra una media de 8.9 entre los de alto SOC. En el caso de las mujeres, la media de las de bajo SOC fue de 8.0 y la de las que reportaron alto SOC fue de 9.2. Estos

números también reflejan lo que Díaz-Aguado y Martín (2011, 253) señalan en torno a una tendencia a favor de la mujer entorno a los indicadores de desempeño académico.

Sin embargo, la relación entre el nivel de SOC y calificaciones, no fue observable tan radicalmente en el caso de los entrevistados, ya que todos los que participaron en las entrevistas reportaron relativamente buenas calificaciones. El más bajo de todos fue Leonardo (bajo SOC) con 7.8, pero la diferencia con los demás no es tan amplia, ya que le siguió Ana con 8.2 (bajo SOC) y después Marco con 8.5 (alto SOC).

Cuando se les preguntó por su situación académica, se encontró que todos los de alto SOC además de tener buen promedio externaron que la escuela y las calificaciones eran importantes para ellos, rasgo que habla de la significatividad -uno de los componentes del constructo del SOC (Antonovsky 1987, 18)- pues aunque identifiquen situaciones adversas en su experiencia académica⁸⁵, la ven como importante y digna la inversión de su esfuerzo, especialmente porque en la mayoría de los casos lo ligan con la posibilidad de asistir a la prepa. En el caso de los de bajo SOC, a pesar de tener buenas calificaciones, sólo Ana expresó que éstas le resultaban importantes porque quería entrar a la misma prepa de sus hermanos. Por su parte, Gabriela, aunque no externó que le fueran relevantes, dijo que quería seguir asistiendo a la escuela después de la secundaria. Sin embargo, su comentario ha de relativizarse pues su deseo de cursar la prepa puede estar relacionado más con sus problemas personales que con interés por los estudios, ya para ella la escuela representa un escape del ambiente hostil que la aqueja en casa.

En cuanto a la experiencia escolar como desarrolladora del SOC, hay que considerar que la teoría otorga gran importancia al sentimiento de ser tratado en forma justa ya que influye

⁸⁵ Que se mencionaron en el apartado 1.3 de este capítulo y se retoman más adelante.

en la posibilidad de adoptar un papel activo en la definición del curso de las situaciones que se viven; en las posibilidades de empoderamiento -que resumen en gran medida la fuente de las experiencias que conducen al desarrollo del SOC (Lindström y Eriksson 2011, 88)-. Al respecto, en este estudio se encontró un sentimiento generalizado, tanto entre quienes reportaron un alto SOC como entre los que no, de ser tratados de forma injusta por parte de diversas autoridades escolares (refirieron a maestros y prefectos principalmente)

Independientemente del nivel del SOC y del sexo los alumnos, éstos hablaron de que los califican de forma injusta, los reprueban, no les aceptan trabajos, no les quieren calificar, no los enseñan bien, los tratan prejuiciosamente, los discriminan, los ignoran e incluso los llegan a insultar. Gabriela comentó: “No me hacen caso pues así que platico con ellos pues, en lo que revisa un trabajo.... No me lo quieren revisar: ¡vete a sentar!, me dice, ¡me enfadas! y todo así”. Por su parte, Lucía refiere una ocasión en que le pusieron 8 y que le reclamó al maestro porque no le pareció: “[Me] dijo que hiciera una evaluación de los libros ya a lo último para subirme calificación y se la hice y no me la revisó. No me la quiso revisar. [¿Por qué?] Porque estaba mal dijo, pero no me la reviso ni nada, ni checó ni nada. [...] Y a veces que a algunos que les puso 10 porque les hizo el aseo el niño”. Por su parte Álvaro comentó:

[...] Los maestros de que por ejemplo, como dice el profe que me ando descarriando [anteriormente un profesor había interrumpido la entrevista para sacar unas cosas del salón y había hecho ese comentario] y ya los otros maestros también pues piensan lo mismo y ya me agarran de bajada así, cualquier cosa que hago, por ejemplo ahora el de historia, estaban hablando todos, y nomás oyó mi voz y ya: ¡Cállense! Y siempre es lo mismo conmigo, o con Leonardo, con mis amigos, siempre es la bolita de nosotros.

El que los jóvenes se sientan así habla de un entorno poco estimulante y con pocas probabilidades de convertirse en un recurso desarrollador del SOC. Éstas y otras experiencias negativas de las que los jóvenes e inclusive las autoridades escolares hablan en este estudio (como la inseguridad, la estructura antidemocrática, etc.) indican que se hace necesario un cambio estructural en el que la dinámica de las relaciones al interior de la escuela se modifiquen para que este escenario se convierta en un recurso que exponga a los jóvenes a experiencias que incrementen el SOC, como señala Lundgren (2002) en su propuesta que se describe en las conclusiones.

3.2 SOC y Violencia Escolar

En esta sección se abordan el SOC y el género como mediadores ante las distintas formas en que se manifiesta la violencia entre pares en la escuela: el bullying y la violencia juvenil. Se ahonda en los diferentes tipos de problemáticas y se analiza la forma de percibir y manejar el conflicto entre pares.

Para empezar, se evidencian indicios de una relación entre la cantidad de reportes de conducta y los relacionados con la violencia entre pares acorde a lo que señalan Valdés, Sánchez y Carlos (2012, 103). Quienes presentan una mayor cantidad de indisciplinas reportadas suelen ser agresores de sus compañeros con mayor frecuencia que quienes carecen de ese tipo de reportes. En esta muestra, la tendencia es más marcada con las mujeres, ya que entre los varones, la diferencia en número de reportes de indisciplina entre quienes utilizan la violencia en contra de sus compañeros y entre quienes no lo hacen no es tan significativa. En cuestión del SOC Nash (2002 citado por García-Moya et al. 2013, 483) habla de una ausencia de reportes de conducta entre quienes presentan un alto SOC, dato

que se contradice en nuestra muestra, principalmente con los hombres ya que tanto los de alto, como los de bajo SOC los presentan.

En donde sí se encontró una fuerte asociación con el SOC fue al relacionarlo con la presencia de reportes de conducta que implicaban el uso de alguna forma de violencia contra algún compañero. Los alumnos con bajo SOC (Cuadro 16 y 17) se presentaron más frecuentemente como agresores que los de alto SOC -aunque hubo una excepción muy notoria entre los hombres (Álvaro) que más adelante se detalla-. Es importante aclarar que por sí solos los reportes de conducta no proporcionan información de si se está hablando de bullying o de violencia juvenil, son las entrevistas las que permiten hacer esa diferenciación.

Cuadro 16 . Reportes de violencia entre pares. Hombres que contestaron el Cuestionario del SOC. 2012- 2013

Alumno	SOC	Reportes de violencia
Jorge	37	Sí
Samuel	40	Sí
Cesar	40	Sí
Leonardo	43	Sí
Oscar	46	No
Esteban	54	No
Andrés	54	Sí
Rodrigo	60	No
Jaime	63	No
Marco	65	No
Álvaro (caso atípico)	68	Sí
Nicolás	73	No

Fuente: Elaboración propia

Cuadro 17. Reportes de violencia entre pares. Mujeres que contestaron el Cuestionario del SOC. 2012-1013.

Alumna	SOC	Reportes de violencia
Gabriela	35	Sí
Ana	36	Sí
Dinorah	50	No
Nayely	51	Sí
Adriana	52	No
Rocío	53	No
Irasema	60	No
Lucía	63	No
Ema	64	No
Alejandra	77	No

Fuente: Elaboración propia

En los siguientes apartados se clasifica la información proporcionada por los entrevistados sobre del uso y padecimiento de la violencia entre pares en forma de bullying y de violencia juvenil y se contrasta con el nivel del SOC y el sexo. Lo que esta tesis busca es la relación entre el nivel de Sentido de Coherencia y el tipo de relaciones entre pares que establecen los adolescentes en la escuela. A continuación se aborda directamente el tema, para después concluir acerca de las peculiaridades y coincidencias (ya integradas en torno a los eventos, experiencias y recursos constitutivos del SOC) que tienen los estudiantes que se colocan en un extremo y otro del nivel de SOC y que los llevan a relacionarse de forma positiva o negativa para su salud con sus pares bajo una perspectiva de género.

3.2.1 SOC y bullying

En esta investigación se encontró que las formas de violencia más frecuentes entre compañeros, tanto entre hombres como entre mujeres, fueron los casos de bullying. En este apartado, los entrevistados se distinguen conforme a la propuesta de la teoría del bullying

como agresores, víctimas, observadores y víctimas-agresores aunque ellos usan otras palabras y más bien se describen a sí mismos como “que les gusta jugar con los demás a molestarlos” (agresores) o “que siempre los molestan” (víctimas). Sin embargo, dado que es la terminología usada comúnmente en la literatura del tema, aquí se utiliza para referir a quienes externaron usar la violencia física, verbal o sexual en contra de sus compañeros y a quienes la padecen o la observan.

En las entrevistas se encontró una coincidencia entre lo que ellos decían sobre su forma de relacionarse con los compañeros y lo que mostraban sus expedientes de conducta sólo en el caso de los agresores pues los que decían que “molestaban” a sus compañeros tenían reportes de pleitos con compañeros y los que eran molestados no tenían ningún tipo de reporte, indicando que su situación permanece invisible ante los ojos de las autoridades. Una de las razones es porque, como afirma Cassidy (2009, 72) generalmente las víctimas de bullying no comparten con las autoridades o inclusive con sus padres su situación y otra es porque la escuela carece de un procedimiento que indique registrar los casos de las víctimas en los expedientes de conducta.

La trabajadora social plantea la falta de recursos (principalmente humanos) como la razón por la que pasan desapercibidas las víctimas. Al no ser de los que ocasionan problemas, la atención de las autoridades no les llega ni para lo positivo ni para lo negativo a menos de que se esté hablando de un episodio de violencia muy aparatoso que requiera otro tipo de atención como tratamiento médico: “Nos enfocamos en lo negativo porque es la prioridad, es que es mucho, mucho, mucho. [...] Por ejemplo, los alumnos... Vienen papás y dicen: no pues soy mamá de tal, pero si es bueno no lo conocemos [...] o sea lo que pasa aquí en la escuela [refiriéndose a lo malo] no nos permite prestarle atención a lo bueno [...]”.

Las entrevistas permitieron ver que entre estos “buenos alumnos” que no suelen dar problemas, se encuentra una importante cantidad de víctimas cuyas necesidades deberían ser atendidas por las autoridades escolares. También se encontró que en los expedientes de los que violentan y muestran más indisciplina también se esconden algunas víctimas; sin embargo, estos estudiantes suelen ser abordados en su faceta de agresores, ignorando sus necesidades como víctimas.

El que las víctimas queden invisibilizadas por el tipo de sistema y la dinámica propia de la escuela son temas que refieren a una problemática importante. Y aunado a ello, se encontró otro tipo de problema cuyos efectos son igual o inclusive más significativos en las víctimas -por los efectos legitimadores en los agresores-: la minimización de la importancia y de las consecuencias de los actos de violencia entre compañeros por parte de las autoridades en un discurso que trivializa la violencia. Por ejemplo un maestro comentó lo siguiente con respecto a los alumnos entrevistados: “Lo que tienen que se llevan pesadito Leonardo y el Álvaro con algunos pues, se pelean... Lo normal pero no... [¿Y cómo se pelean?] A golpes pero no... No enojados, en juego”.

Valadez et al. (2011, 1121) señalan una concordancia preocupante de este tipo de pensamientos entre los maestros con las excusas que los agresores plantean cuando se les pregunta por qué violentan a sus compañeros. El que las autoridades escolares minimicen los actos de violencia planteándolos como juego o los relacionen naturalmente con la edad adolescente, señalándolos como intrínsecos al proceso de la construcción de su identidad personal y social (Ibid. 1125) contribuye crucialmente a la normalización de la violencia en la escuela. Ya que como señala la literatura sobre el tema (Chagas et al. 2005, 1072), el personal de las escuelas ejerce un papel muy importante como referente social en los adolescentes.

Entre las víctimas y agresores con los que se tuvo oportunidad de hablar en esta serie de entrevistas, es de resaltar la relación entre SOC y bullying, pues se vislumbraron dos tendencias importantes. Una que señala que entre los entrevistados que reportaron bajo SOC, se ubicaron más agresores: Gabriela, Leonardo y Samuel reconocieron que gustaban de molestar a sus compañeros o compañeras de forma frecuente y sólo Ana no externó molestar a nadie ni que a ella la molestaran⁸⁶. Dentro de este grupo, Gabriela también habló de situaciones en las que ella fue víctima de bullying, por lo que fue la única alumna que se consideró víctima-agresor⁸⁷.

Y otra que refleja que en los casos de alto SOC se encontró a quienes suelen ser molestados con mayor frecuencia (Lucía, Marco y Nicolás). Salvo dos casos, el de Alejandra que dijo mantenerse al margen en este tipo de problemas⁸⁸ y el de Álvaro, quien resultó un caso atípico pues a pesar de mostrar un alto SOC, se reconoció a sí mismo como de los que les gusta “molestar a sus compañeros” y habló de varios episodios de agresión continua hacia sus pares, tanto “jugando” y como en serio. Su manera de relacionarse con sus compañeros y su nivel de SOC no coinciden con el perfil de los demás entrevistados ni con el de los demás estudiantes que presentaron el cuestionario.

Entonces la tendencia fue: Alto SOC: mayor número de víctimas de bullying y manifestaron no molestar a sus compañeros. Bajo SOC: mayor número de agresores y manifestaron que a ellos no los molestaban. Y finalmente, los observadores de bullying, se ubicaron en ambos lados de la línea del SOC sin distinción.

86 Reportó haber agredido físicamente a una compañera pero se trató más bien de un caso de violencia juvenil, por lo que se aborda más adelante.

⁸⁷ Hoy en día literatura plantea más frecuentemente estos casos de víctimas-agresoras, se habla de una prevalencia de entre un 10 y un 20% de agresores que a su vez son víctimas de alguien más y que utilizan la violencia como forma de expresar su frustración ante la situación de maltrato en la que se encuentran (Cassidy 2009, 64).

⁸⁸ Si reportó un evento en el que estuvo a punto de agredir físicamente a una compañera, si la amenazó y la asustó, pero que se relaciona más con un episodio de violencia juvenil y no con bullying.

Una de las diferencias más importantes que se encontró entre ambos extremos del SOC fue la forma en que las víctimas de bullying abordan los eventos de violencia entre compañeros; la manera de lidiar con este tipo de estresores. Como apunta Antonovsky (1987, 138) “lo que una persona con alto SOC hace es seleccionar una estrategia de adaptación en particular que parezca ser la más apropiada para lidiar con el estresor que enfrenta”. No se está hablando de que se lograrán mantener alejados de los estresores, pero sí de que se usarán las formas adecuadas para lidiar con ellos de manera que no les ocasionen mayores problemas para su salud. Ante un entorno, que como se ha visto hasta ahora es violento, se buscan las estrategias que permiten a los estudiantes de alto SOC lidiar positivamente con los conflictos con sus pares. Grayson (2008, 489) aunque hablando del tema de el aprovechamiento académico y el SOC concluyó en su investigación que los estudiantes que percibían sus problemas como comprensibles y manejables tenían mayores posibilidades de éxito, como se verá a continuación, la misma premisa, pero aplicada a enfrentar los conflictos entre pares, caracteriza a los estudiantes de alto SOC.

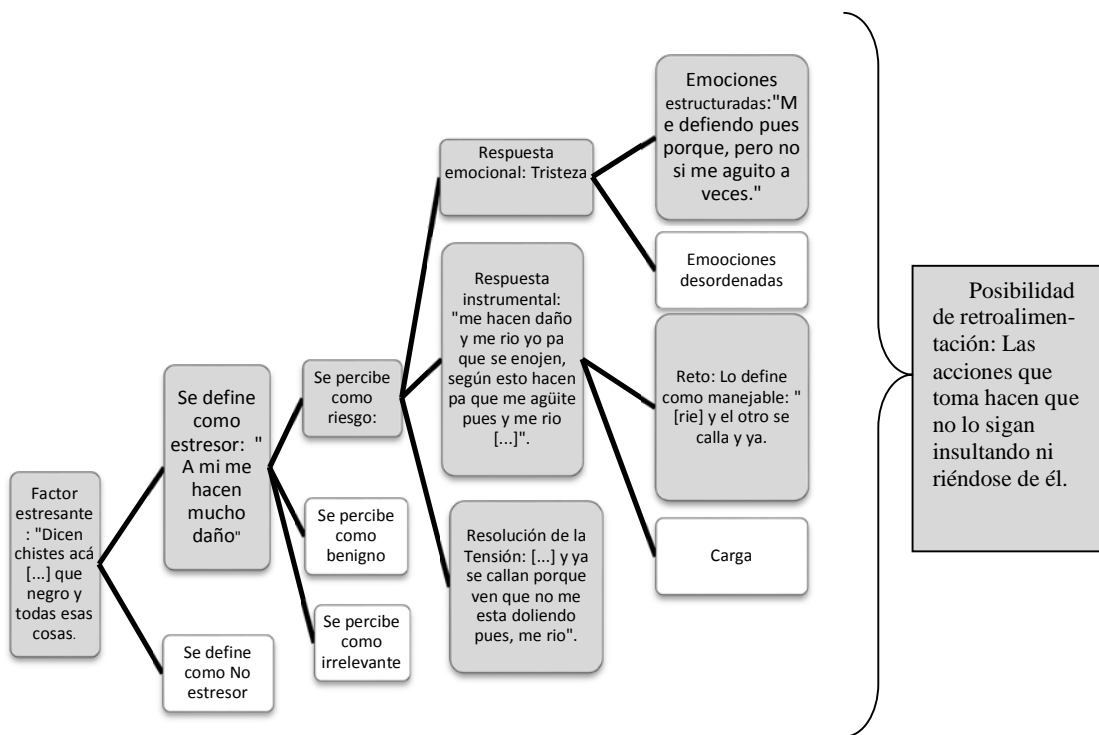
Para empezar todas las víctimas de bullying con alto SOC reconocieron que los molestaban frecuentemente, mostrando que entendían el tipo de problema que enfrentaban, mientras Gabriela (única víctima de bajo SOC) siempre manifestó en las preguntas directas que a ella nadie la molestaba, aunque al seguir la plática habló de por lo menos un alumno que la molestaba regularmente. Así mismo, los de alto SOC, una vez que externaron su problemática reconocieron estar conformes con las distintas estrategias que manejan para resolverla pues hasta la fecha les habían resultado efectivas ya que logran que la violencia en su contra se detenga en el momento y no escale. Por el contrario, Gabriela no manifestó tener una respuesta estructurada cuando enfrenta este tipo de problemas. Ella reconoció que en el momento reacciona de una manera distinta a como ella cree que le pudiera haber

funcionado mejor. Consecuentemente enfrenta mayores efectos secundarios negativos que afectan sus relaciones inclusive con más personas de las directamente involucradas, como los maestros. Incluso llegó a externar “no sé qué me pasa cuando me enojo”.

A continuación se muestran, siguiendo un esquema acorde con el planteamiento de Antonovsky, ejemplos de cómo cada víctima maneja la situación de bullying que le acontece. Primeramente se exponen los casos de alto SOC: Marco, Nicolás y Lucía; y después el de bajo SOC: Gabriela.

Marco dijo que a él lo molestan más que nada de forma verbal, siguiendo a Antonovsky tenemos el siguiente esquema de Marco a la hora de enfrentar a su agresor:

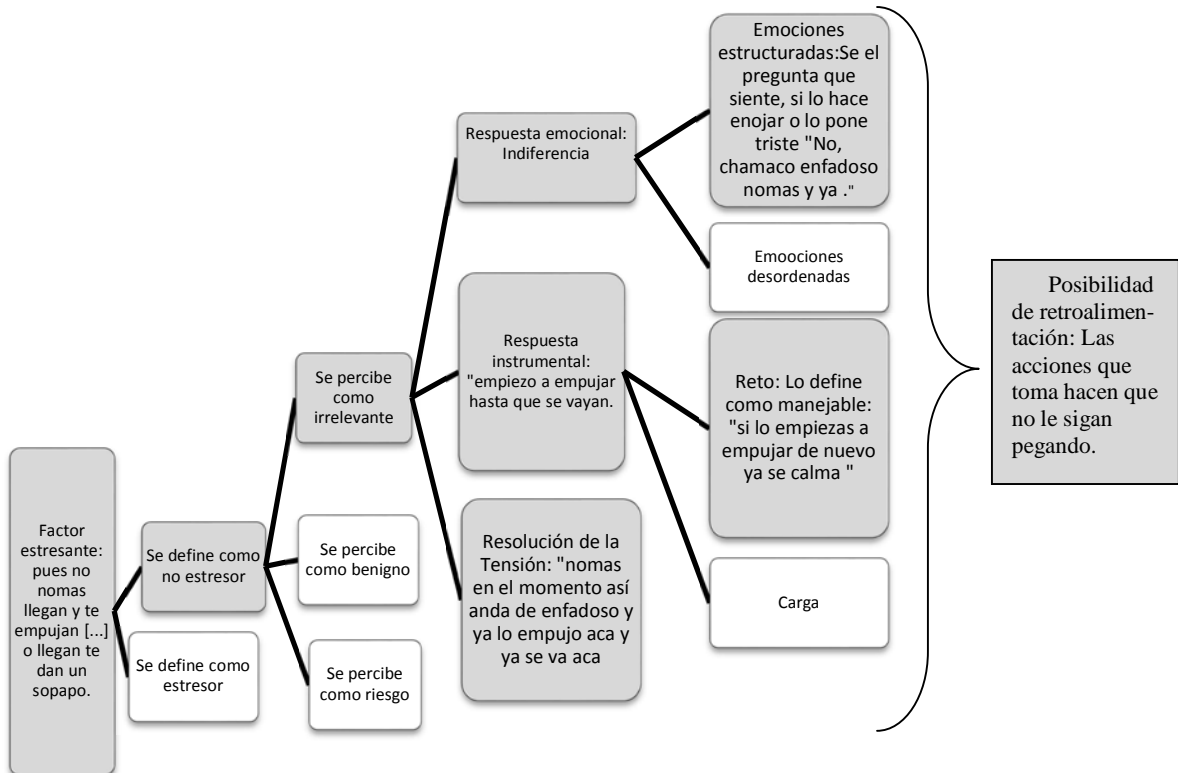
Cuadro 18 Marco. Fases para enfrentar un estresor



Fuente: Elaboración propia basada en las fases para enfrentar un estresor de Antonovsky (1987, 132-147)

Nicolás, fue un alumno que reconoció que Leonardo lo molesta constantemente, sin embargo su manera de enfrentarlo exhibe una estrategia propia de alguien con alto SOC:

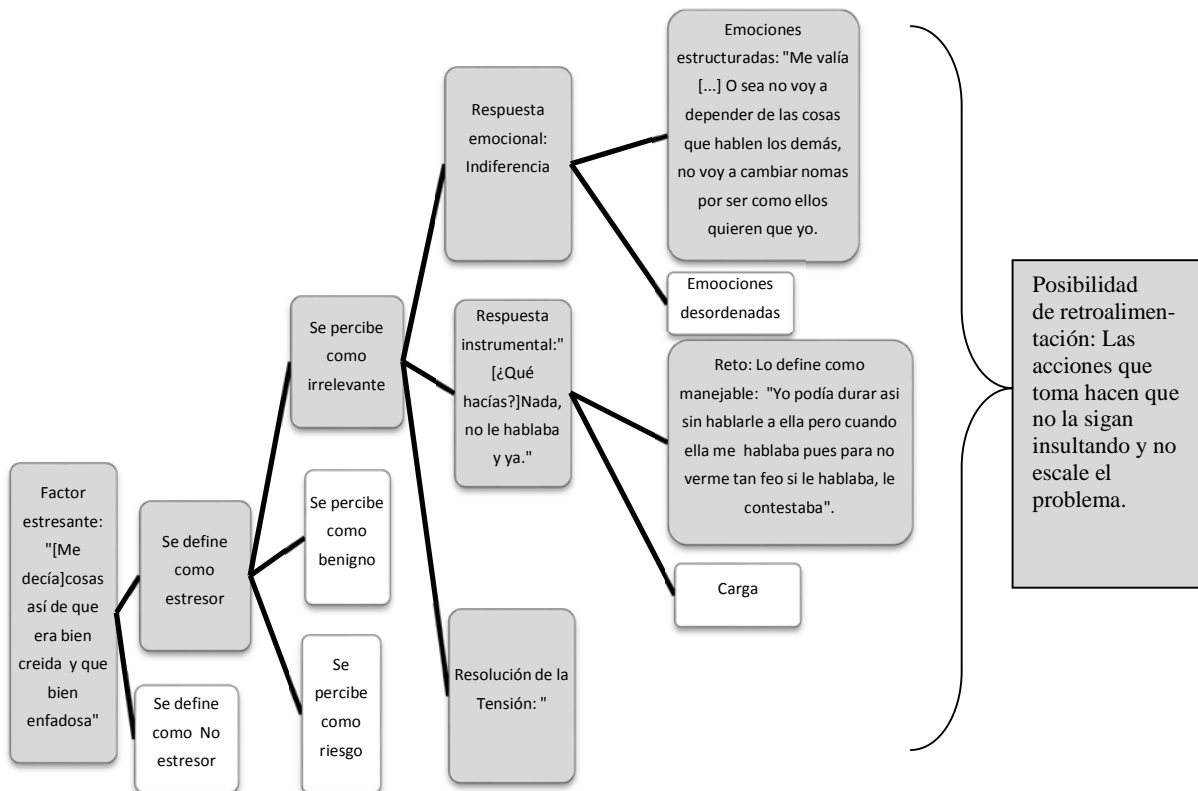
Cuadro 19. Nicolás. Fases para enfrentar un estresor.



Fuente: Elaboración propia basada en las fases para enfrentar un estresor de Antonovsky (1987, 132-147)

Lucía habló de una compañera que suele insultarla y esta es la forma en que ella maneja la situación:

Cuadro 20. Lucía. Fases para enfrentar un estresor.

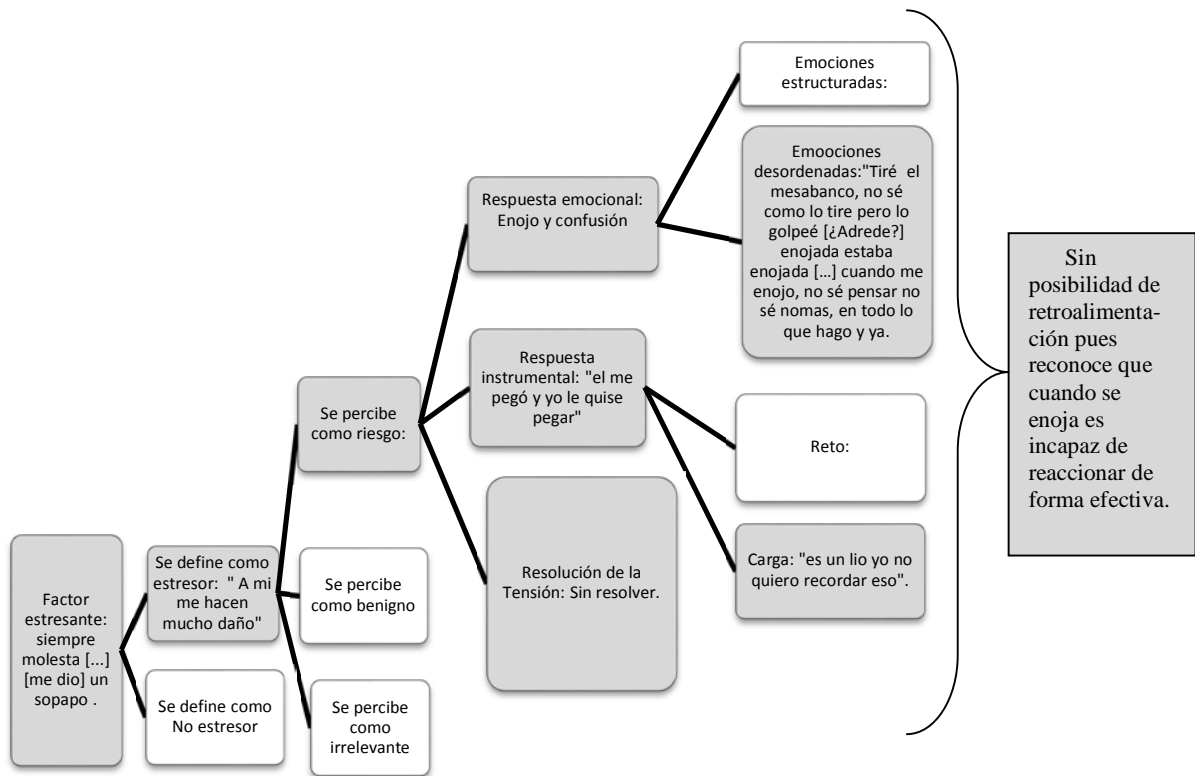


Fuente: Elaboración propia basada en las fases para enfrentar un estresor de Antonovsky (1987, 132-147)

Cuando a estos tres personajes se les preguntó cómo trataban ellos a sus compañeros, todos manifestaron que se la llevan bien, o que no les gusta llevarse pesado. Por ejemplo, Marco dijo no es de los que molestan, que él y sus amigos se portan bien, que hacen una que otra travesura pero sin afectar a sus compañeros; Nicolás comentó que es “calmado”, que no es “de los que se la llevan” con los otros, refiriéndose a llevarse pesado. Lucía se expresó en el mismo tenor de no molestar a nadie.

Por su parte, Gabriela fue la única de bajo SOC que presentó una situación de maltrato por parte de algún compañero y que además se mostró como agresora. A continuación se exhibe a manera de esquema, cómo es que ella describió haber enfrentado un problema que tuvo con un compañero que solía molestarla (mismo que ya se había dado de baja de ese plantel educativo). Se observa una respuesta desorganizada que conduce al fracaso en la adaptación al estresor y que genera sentimientos destructivos y mucho estrés.

Cuadro 21. Gabriela. Fases para enfrentar un estresor.



Fuente: Elaboración propia basada en las fases para enfrentar un estresor de Antonovsky (1987, 132-147)

Como Cassidy (2009, 65) argumenta –aunque no se refiere precisamente al SOC pero sí a modelos parecidos de adaptación al estrés y resiliencia- “los niños víctimas de bullying,

tienen mayor propensión a experimentar síntomas de estrés psicológico si se sienten sin apoyo y si utilizan estrategias ineficientes de adaptación”. En el caso de Gabriela es fácil de observar dicha aseveración.

Un dato un tanto decepcionante que los resultados entorno a la relación de SOC y bullying dejan ver es que a pesar de presentar un alto SOC y buscar relaciones positivas con los compañeros, estos estudiantes no logran dejar de ser víctimas de bullying pues la violencia entre pares se encuentra fuertemente arraigada en el entorno. Sin embargo el SOC se presenta como una herramienta importante para ayudarlos a manejarse de manera que estas situaciones no se conviertan en un problema mayor que pueda poner en riesgo su salud física y emocional y que además los lleva a lidiar efectivamente con la carga emocional que pudiesen significar dichos encuentros conduciéndolos a entablar relaciones positivas con sus demás compañeros y a no convertirse en agresores. Situación benéfica para quienes les rodean y también para sí mismos pues se colocan en menos situaciones de riesgo de lesión ante una escalada de violencia.

En el lado de los agresores, la tendencia encontrada marca que éstos se colocan dentro de los alumnos con bajo SOC (Gabriela, Leonardo y Samuel). Excepto Álvaro, quien presenta un alto SOC y coincidencias en los temas de lo académico, la familia, y los eventos de vida con los de alto SOC. Pero sin coincidencias en la forma de relacionarse con sus compañeros. Si se toman sólo en cuenta el tipo de reportes de conducta, se observa que él no ha sido reportado por golpear o por pleito con compañero, a diferencia de los demás agresores. Tiene un reporte relacionado con la violencia entre pares que refiere a “juegos violentos”, y que al ser abordado en la entrevista, éste lo planteó como un “juego violento” con un compañero donde no había diferencia de poderes (Leonardo). Sin embargo, también

refirió otros casos en los que se colocaba como agresor en términos de bullying e inclusive de violencia juvenil.

Para seguir analizando el tema de agresores más a fondo y también sacar más conclusiones sobre de las víctimas, resulta pertinente ahora hacer una separación por sexo, que permita vislumbrar los códigos de género presentes que diferencian las condiciones que hombres y mujeres enfrentan al relacionarse con sus pares.

3.2.1.1 Hombres y bullying

Cuando a los hombres se les preguntó por sus amigos, todos coincidieron en que además de tener buenos amigos, tenían muchos, a diferencia de las mujeres quienes señalaron círculos pequeños de amistad. Esta característica se relaciona con el sentido de lo público y lo privado en los códigos de género, donde el espacio abierto y público corresponde al hombre y el espacio cerrado, privado y doméstico a la mujer (Bourdieu 2000, 67).

Por su parte cuando se empezó a ahondar en el tipo de relaciones que establecían con sus pares y de los casos de bullying prácticamente todos, víctimas y agresores varones, se fueron al tema de la violencia física (excepto Marco quien también habló de violencia verbal), caso contrario al de las mujeres. Lo que coincide con los resultados del Informe Nacional sobre Violencia de Género en la Educación Básica en México (SEP 2009, 102, 105) que marca una mayor proporción de agresores y de víctimas varones en este tipo de violencia.

El que esta forma de violencia entre pares les sea tan común a los varones obedece a ese estereotipo de hombre agresivo y violento que maneja la MH (Bonino 2002, 49) y que a su vez los expone a enfrentar mayores situaciones de riesgo físico (Vázquez y Castro 2009, 702). También explica la tendencia a minimizar la agresión verbal en las interacciones entre

varones (por parte de los alumnos y del personal de la escuela). Porque al no provocar daños físicos visibles y además tener que ver con el orden de los sentimientos (culturalmente asociado a la mujer) es, por tradición masculina, mayormente obviada. Los varones suelen tener incorporados a sus saberes que los “hombres no se quejan”, “que no lloran” y “que aguantan todo”, así que al ignorarla no muestran su “debilidad” prohibida socialmente por su asociación con lo femenino que Bonino (2002, 48) refiere.

Las formas más recurrentes de bullying que señalan los varones, víctimas y agresores, son conductas agresivas en forma de bromas, en el sentido de que saben que no se trata de problemas de ira y de que a su vez reconocen que es “llevarse pesado”. “Para los agresores el molestar se define como una conducta de broma en “buena onda”, como un modo de relación cuya finalidad es interactuar con otros, divertirse y pasar un buen rato, entretenerse, aunque ello se haga a costa del otro; al parecer, la prioridad no es provocar malestar al otro, sino generar un ambiente de diversión, dentro de una lógica de juego y amistad” (Valadez et al. 2011, 1116). Los hombres fueron los únicos que hablaron de molestar de forma física a otros compañeros y que esto fuera considerado un juego recurrente lo que establece una diferencia con el común de los casos de bullying entre mujeres. Lo plantearon como parte del día a día; por ejemplo, Álvaro comentó:

Pues sería involucrado en hacer el daño porque cuando me hacen... No es que me hagan que yo me siento mal, sino que así me llevo con ellos y juego, pero yo ya sé que así, eso va a pasar pues yo también me llevo con ellos. Pues hay unos que sí... Que no me hacen nada y sí les hago yo daño pues. [¿Y cómo qué tipo de daño? ¿Qué es para ti hacerles daño?] Molestar o empujar o así, pegarles en la cabeza o así. [¿Y por qué lo haces?] Nomás para jugar, o sea no se si se sientan ellos también mal o también como yo, se sientan como yo que así me llevo con ellos. [¿Y qué pasa después de eso?] Pues casi no... A veces no... A los que... Con los que casi no me la llevo pues no me responden y ya pues los dejo, pero los que sí me responden pues al

rato en otra vuelta o así le continuamos jugando, pero no, no me ha tocado de que pase así de que se enoja o si se enoja pues ya le digo que no se enoje así.

Al respecto Samuel externó: “Somos muy desastrosos [Desastrosos ¿Cómo?] Que alguien está escribiendo y de repente le pegan un sopapo y cosas así y empezamos a pelear [¿Y por qué?] Nomás, andamos haciendo desastre y llega uno a molestar a otro. [¿Entre conocidos o entre desconocidos?] Conocidos. [¿Y luego que pasa?] Nada, seguimos peleando hasta antes de que llegue el profe. [...] Es jugando así”. Y Leonardo dijo: “Pues con los hombres te la puedes llevar jugando así a los golpes y con las mujeres no, si les pegas se enojan. [¿Y los hombres no se enojan?] Pues si estamos jugando no. [¿Y de qué tipo de juego hablas?] A golpearlos, pero nomás así jugando ahí. [¿Cómo?] Así a los zapes; jugando y pasándola”.

En este tipo de bullying entre hombres se encontró una tendencia de que el molestar no se direcciona hacia la víctima por algún problema anterior, sino más bien como señalan Valadez et al. (Ibid. 1119), la elección de la víctima se asocia con la diferencia y con no cumplir el patrón esperado. En este caso se hace evidente la subordinación de la MH sobre los demás tipos de masculinidades cuando, por no adscribirse al estereotipo que la MH dicta de varón que gusta de la agresividad como forma de relacionarse -ya que las víctimas varones coincidieron en que a ellos no les gusta llevarse así- los alumnos terminan convirtiéndose en víctimas.

Por otro lado, Álvaro y Leonardo hablaron también de otros tipos de bullying físico entre varones cuyo fin no es bromear ni jugar. Álvaro mencionó haber molestado a otros compañeros por enojo, por ejemplo cuando se la han regresado más fuerte cuando “juega pesado” o por celos. Ambos temas se asocian con amenazas hacia su hombría pues en el

primer caso no arremeter más y más fuerte lo haría parecer débil y en el segundo el no poseer la exclusividad de “su mujer” también atenta contra su imagen viril ante los demás.

Álvaro comentó lo siguiente al pedirle que describiera ocasiones en las que él molestara a compañeros por enojo y no por jugar: “Pues no sé, a veces que sí se pasan, de que les pego un zape al rato viene y me pega uno más duro así, y pues sí, sí me enojo, pues sí, también de... depende de que me hagan porque a veces también con las mujeres casi siempre las mujeres, también sí, sí hago el daño porque o la veo con ella o veo que por el face le habla y me enojo y al rato lo veo y ya lo empiezo a molestar”.

Cuando a Leonardo se le preguntó la razón por la que se había visto involucrado en golpear regularmente a otro compañero, pero sin estar jugando contestó: “Nomás porque sacan de onda.” Coincidiendo con lo que Valadez et al. (Ibid. 1118) informan que encontraron en las respuestas de los jóvenes que participaron en su estudio: que los agresores decían que violentaban “nomás por que sí” a sus compañeros. Reflejando el construcción cultural de que a los hombres prácticamente la agresividad les vienen innata y normal.

En torno a las víctimas cabe resaltar que cuando se les preguntó porqué creían que sus compañeros ejercían violencia contra ellos coincidieron en señalar que lo hacían para “llamar la atención”, lo que refleja el carácter grupal del fenómeno del bullying –como proponen Salmivalli et al. (1996, 2)-. Los demás alumnos, aunque no intervengan activamente en la agresión reafirman el comportamiento violento de los demás compañeros al validar, aceptar, no cuestionar o inclusive valorar su comportamiento.

Es importante destacar también, que todos los estudiantes varones víctimas de bullying que participaron en este estudio coincidieron en haber sido víctimas solamente de este tipo de violencia que habla de ser molestados a manera de juego. Así como que, dentro de esta

muestra, hubieron dos posiciones destacadas entre ellos ante el fenómeno: La primera que concierne a Nicolás, quien hasta ahora se ha manejado como víctima por lo que ha compartido pero que no se reconoce a sí mismo como tal⁸⁹. Su postura refleja lo que Bourdieu (2000, 59) refiere en torno a la apropiación del discurso dominante por parte de las víctimas que provoca que éstas no cuestionen su condición y que no se perciban a sí mismas como tal. Independientemente de que este alumno se reconozca a sí mismo como víctima y de que emplee estrategias efectivas para contener la violencia en su contra, no deja ser víctima activa de bullying. Nicolás no cuestiona su situación, sólo la asume y se adscribe al rol de aguantar y seguir el juego en el mismo tenor (como lo hacen los hombres) aunque no le guste; hasta el grado de llegar a considerar “amigos” a sus agresores:

[En] el salón, a veces me empujan acá y yo también empiezo a empujar hasta que se vayan. [¿Y son amigos tuyos o nada más compañeros del salón?] Amigos, con todos me llevo. [Ok.] Cuando enfadan pues yo también empiezo a pegar, no me dejo. [A ver pláticame de alguna vez que: no que me empujo por esto.] Pues no, nomás llegan y te hacen: ¡quítate! y te empujan acá y ya no le haces nada, o llegan acá y te dan un sopapo y yo también les regreso y así. [¿Y nunca ha avanzado más a...?] A chingazos no. [¿No?] Nomás así acá. [Ok, ¿Y cómo te hace sentir eso?] Pues nada, nomás acá llega de enfadoso, un chamaco enfadoso así [¿Hay alguien en específico así que es más? ¿O no?] Sí, el Leonardo y ellos. [¿Y qué pasa luego?] Nada se van acá, y ya nosotros... Yo y otro chamaco nos ponemos a platicar acá y a dar vueltas. [Ok pero ustedes no son amigos ¿Verdad?] Sí. [¿También son amigos?] Sí, me hablan acá y les hablo.

En casos como este, se puede observar que el comportamiento violento encuentra cierta justificación hasta por parte de algunas de sus víctimas ya que va acorde con el discurso de

⁸⁹ Si habla de encuentros violentos y de que lo molestan, pero no de que los efectos de dichos eventos le parezcan dañinos o anormales

la MH, y quejarse o asumirse como víctima sería símbolo de debilidad, y menos virilidad. Refleja la normalización de la violencia en el comportamiento masculino.

La segunda postura como víctima ante la violencia entre pares fue la de Marco, quien deja ver que hay quienes ven mal y sí cuestionan esa realidad violenta. Marco ve el uso de la violencia entre varones como normal en el sentido de que es común y frecuente pero externó expresamente que no está de acuerdo en que suceda así. Sin embargo sus estrategias para cambiar esta realidad se quedan en controlar su situación personal y a veces la de su grupo cercano de amigos, dada la magnitud real del fenómeno.

El estar consciente de la situación de violencia que le aqueja no le otorga ventaja alguna sobre Nicolás, ambos encuentran estrategias efectivas para actuar sólo a su nivel, que para este estudio se torna el nivel más relevante ante la imposibilidad de influir de forma radical e inmediata el entorno de una escuela violenta. El ha encontrado, así como lo ha hecho Nicolás -quien no manifiesta la violencia como estresor-, herramientas que le resultan efectivas y que convierten dichos eventos en momentos de tensión manejable sin que lleguen a provocar mayor daño a su salud mental y física.

3.2.1.2 Bullying entre sexos

Las víctimas que refirieron actos de bullying en los que se encontraban implicados ambos sexos, fueron solamente mujeres que mostraron a hombres como sus agresores. Datos que coinciden con el Informe Nacional sobre Violencia de Género en la Educación Básica en México (SEP 2009, 111) que señala que 4 de cada 10 mujeres de secundaria manifestaron haber sido insultadas o humilladas por compañeros y en cambio 2 de cada 10 hombres manifestaron la situación contraria. Lo anterior es reflejo de la gran problemática que encierra la violencia en contra de las mujeres ya que mediante la dominación de la

mujer los hombres reafirman su masculinidad por lo que el fenómeno se extiende a los diversos ámbitos (De Keijzer 1997, 206). A nivel nacional se señala que 4 de cada 10 mujeres mayores de 15 años han padecido violencia emocional ejercida por su pareja y que 5 de cada 10 manifiestan haber sufrido algún tipo de violencia por parte de su pareja⁹⁰ (INMUJERES 2012, 6).

Como comentan Díaz-Aguado y Martín (2011, 254) “estos problemas [de la violencia escolar ejercida por hombres contra mujeres] reflejan la mayor identificación de ellos con un modelo de relación caracterizado por el dominio y el sometimiento de otras personas, fuertemente asociado al estereotipo masculino tradicional”. La violencia contra las mujeres actualmente encuentra una mayor audiencia en el sentido de que por los estudios y estrategias mundiales enfocadas a erradicarla, el personal de los planteles educativos está más informado al respecto en comparación con la novedad que representa el bullying. Por lo tanto habría de esperarse que se dirigiesen importantes esfuerzos para erradicarla, sin embargo los datos anteriores indican que sigue invisible ante los ojos de algunas autoridades escolares.

Lucía externó haber tenido problemas de violencia psicológica-verbal con Samuel⁹¹. Siendo ella una persona con alto SOC, se observa que logra manejarlos de manera que la situación no se complique y así se mantiene a salvo. Su estrategia es ignorarlo y no decirle nada y ella externa que se dirige de esa forma para evitar otro tipo de consecuencias:

A mí, se la llevan diciendo gangosa y puras de esas pero me da igual o sea, el Samuel es el único que me ha dado ese problema. [¿Y tú que le dices?] Nada. [¿Y por qué

⁹⁰ Se compara con estos datos pues son los únicos que se encontraron que hablen del sexo de quien las ha violentado.

crees que lo hace?]) Nomas por molestar o sepa la verdad no me importa porque me lo haga, o sea así, no me afecta. [¿En nada? ¿Ni te da coraje?] Hay veces que sí me arde y me da coraje pero no mejor me calmo, así: Lucía relájate [risas] [...] Nomás me habla para pedirme [los trabajos], por conveniencia me habla nomás [¿Y qué haces tú?] Pues nada tampoco, para no buscarle pleito pues sí se lo agarro y se lo paso. Aparte a mí también en veces los chamacos me pasan cosas, de que se me olvida algo y así y pues para no verme tan feo.

Por su parte, Gabriela cuenta de una de las ocasiones en que Jorge la agredió físicamente. En este y otros actos que comentó durante la entrevista es posible observar la característica que distingue a las personas con bajo SOC, no eligió la estrategia o recurso correcto para afrontar positivamente el problema que enfrentaba. El recurso que elige, golpear a su compañero como método de defensa, no es un recurso socialmente disponible para las mujeres (para los hombres sí lo es, como se pudo observar en el caso de Nicolás y en los comentarios del maestro acerca de que es normal que los hombres se golpeen).

En este caso su forma masculina de conducirse es rechazada por la autoridad, resguardando así el orden de lo masculino, en el que la mujer permanece subordinada al varón a causa de las formas femeninas en las que puede conducirse en sociedad que implican orden, delicadeza, cortesía, sumisión, paz (como indica Lagarde (2005, 433-434) en el perfil de la madre-esposa). Aquí la maestra castiga su comportamiento y Gabriela termina siendo reportada junto con su agresor, su reporte lee “golpear a compañero que le faltaba al respeto”. Se observa la subordinación de las feminidades alternas (que no cumplen con el perfil de la madre-esposa) y de nuevo sucede que la víctima es invisibilizada.

[Hablando del reporte que le pusieron] Según esto yo le quería pegar a un chamaco al Jorge. [¿Por qué?] Porque él me pegó y yo le quise pegar y la profe se metió en mi

contra y luego le quise pegar, según esto yo le quería pegar a la maestra. Eso es verbo, es verbo, puras mentiras. Yo le quise pegar a él. [¿Y por qué le querías pegar?] Nomás, siempre molesta. [¿Qué te había hecho?] Me pegó un sopapo. [A ver pláticame como si estuvieras actuando] Estaba parada ahí, la profe pasando las calificaciones y luego él, según estaba atrás de la profe, se fue pa' atrás y me pegó. Y ahí yo le quise pegar. Yo...Yo también le quería decir a la profe pero la profe atenta ahí en las calificaciones. [¿Y luego?] Yo me volteé y luego le quise pegar y no, la profe se metió y él se hizo pa' atrás, ya casi se caía. [¿Y la profesora?] Se metió la profesora, que según le quise pegar a ella y me sacó. Tiré el mesa banco, no sé cómo lo tire pero lo golpeé. [¿Adrede?] Enojada estaba enojada. [...] Cuando me enojo, no sé pensar, no sé, nomás, en todo lo que hago y ya.

Se observa el surgimiento emociones no estructuradas y de impulsos que complican la situación y evitan que pueda retroalimentarse de la experiencia pues las consecuencias del encuentro fueron negativas para ella afectando su estado emocional y psicológico. Su bajo SOC la lleva a no saber lidiar de forma positiva con los problemas y abusos que afronta con sus compañeros y aunque parezca que este episodio es un evento discreto, en su caso es muy probable que se convierta en un estresor crónico debido a la frecuencia con la que enfrenta situaciones con consecuencias de este tipo - en el sentido que Antonovsky (1987, 30) plantea de que cuando un evento discreto es recurrente y lleva a experiencias negativas constantes se puede llegar a transformar en un estresor crónico-. El vivir de forma continua experiencias negativas de violencia con sus compañeros y desencuentros con las autoridades puede dañar aun más su capacidad de adaptación a los estresores.

Por parte de los agresores a compañeros de otro sexo diferente al suyo, Samuel y Leonardo hablaron al respecto: Samuel dijo que molestaba a las mujeres jugando. Cuando se le preguntó por conflictos con sus compañeras externó: "Pues que le levanto la falda o no sé. [¿Y luego?] Pues se enojan y se empiezan a reír ellas. [¿Quién se enoja?] Las mujeres. [¿Y quién se ríe?] Ellas. [¿Y qué hacen después?] Nada, nomás. [¿Y cómo sabes que se

enojaron?] No sé, se les ve en la cara [risas] gritan y eso y ya al rato ya andan bien”. Su forma de platicarlo refleja que minimiza las consecuencias de sus actos y que las mismas mujeres como observadoras reafirman los actos de violencia en contra de sus compañeras, lo que de nuevo habla del fenómeno del bullying como un problema grupal como indican Salmivalli et al. (1996, 2). Por su parte, Leonardo lo aceptó de una forma más indirecta que anteriormente ya se citó⁹² en la que habla de que las mujeres se enojan si las golpea, situación que quiere decir que ya lo ha hecho, porque la forma en que lo expresa indica el conocimiento de una consecuencia de un acto previamente realizado.

Además de señalar este tipo de encuentros, ambos sexos narraron otro fenómeno que sucede entre sexos: “molestarse para empezar a llevarse”; refiriéndose a empujarse o darse sopapos pero ahora no sólo como juego sino con el afán de cortejo o como muestra de cariño. Dos hombres (Álvaro y Marco) hablaron de ellos empezar esa rutina, los demás, tanto hombres y mujeres, hablaron de “seguirle el rollo” a sus compañeros y de que no les causaba ninguna angustia, ni sentimiento negativo o de rechazo el que se dieran así las cosas. Así mismo todos coincidieron en que no les parecía violento, lo que habla de un comportamiento normalizado y de una subcultura del cortejo en la que distintas formas de violencia moderada adquieren una connotación positiva y deseable.

Por ejemplo, cuando se le preguntó a Nicolás de problemas de violencia entre hombres y mujeres comentó: “De que la empujen acá y ¡Ay Pendejo! ¡Quítate! y así nomás. [¿Y por qué la empujan?] Nomás pa´ llevarse con ella. [¿Cómo que para llevarse?] Pa´ llevarse, pa´ llamar su atención yo digo. [...] [¿Y a veces no pasa de mujer a hombre?] Sí también. [¿Cómo qué?] Estás parado acá y te empuja acá y ya pues tú la empiezas a empujar y se

92 Consultar el apartado Hombre y Bullying

empiezan a llevar ahí”. Ana por su parte dijo: “Esta eso de que le empieza a gustar alguien y que hace, no sé, cualquier cosa para llamar su atención. [¿La mujer o el hombre?] La mujer, aunque también el hombre porque a mí sí me ha tocado de que el hombre también [...] de que empieza alguno de los dos y que por ejemplo el hombre quiere llamar la atención de la mujer y empieza a molestarla y así”.

3.2.1.3 Mujeres y bullying

Los casos de bullying que suceden entre mujeres suelen ser muy distintos en fondo y forma a los que acontecen entre varones. En cuanto al fondo, en general se habla de una enemistad entre víctima y agresor. Las entrevistadas señalaron mayormente situaciones que suceden porque las involucradas se caen mal -en las que la agresora busca que la otra parte se enoje-. Sólo una mencionó manifestaciones de bullying entre compañeras con fines de diversión o juego; lo que indica que dicho tipo de comportamiento es más común entre los varones.

En cuanto a la forma, la violencia verbal fue la más frecuentemente señalada, lo que coincide con lo que Mejía-Hernández y Weiss (2005, 552) indican en su trabajo. Ana dijo: “[...] Las mujeres somos de que palabras ¿no? De que estamos enojadas y nos aventamos palabras [...]” De acuerdo al Informe Nacional sobre Violencia de Género en la Educación Básica en México (SEP 2009, 101) la forma más común de violencia entre pares, tanto entre hombres como entre mujeres es la agresión verbal, seguida por la agresión física en ambos casos. Pero entre las mujeres la diferencia en recurrencia de un tipo de violencia a otro es mucho más marcada que entre varones.

“En casi todos los estudios sobre este tema [violencia] se detecta que los hombres ejercen la violencia [física] con mayor frecuencia y gravedad que las mujeres. Estas

diferencias se encuentran desde la edad de tres años y continúan durante todo el ciclo vital” (Díaz-Aguado y Martín 2011, 254). El que la agresión física no sea tan común entre mujeres en comparación con los hombres obedece a los estereotipos de género ya que ésta es una forma de interacción socialmente asociada a la MH. Además, siendo la violencia verbal considerada menos agresiva que la física, es la “permitida” para ellas, ya que es la que menos se desvía del llamado social femenino imperante que describe Lagarde (2005, 433) de cuidar de otros, ser cortés y agradar a los demás y de reproducir el orden estético en su persona y en su entorno.

Las demás formas de violencia entre ellas como los golpes y daños a pertenencias rompen con el estereotipo femenino y adquieren un alto nivel de reproche y rechazo social entre la comunidad educativa que no se manifiesta de la misma forma en el caso de los hombres (donde son vistas como parte de la normalidad). Producen mayor asombro y una sensación de que ocasionan mayores efectos negativos, por lo que es más comúnmente evitada por ellas⁹³. Ana comentó: “Yo digo que las mujeres somos más violentas, los hombres también sí se golpean mucho y de todo pero las mujeres agarran cualquier cosa, de que si están bien enojadas no piensan en nada y que agarran y que le pegan con cualquier cosa y no importa lo que le pase, porque están enojadas pues y no tienen consciente de lo que están haciendo”. Por su parte, cuando a Nicolás se le preguntó que pleitos se le hacían más fuertes comentó: “Entre ellas [¿Por qué?] Porque ellas sí agarran coraje acá, coraje como para pelearse y los hombres no [...] porque las mujeres pa’ mí que son mas corajudas, se me hacen más enojonas.

⁹³ Lo que es más evidente en los casos que se señalan en el apartado de “Mujeres y violencia juvenil” que viene más adelante.

La distinción entre hombres y mujeres en torno al acoso escolar entre pares continúa hasta las razones específicas por las que acontece la violencia. En el Estudio sobre la Violencia entre Pares (bullying) en las Escuelas de Nivel Básico en México (CEAMEG 2011, 29) se evidencian diferencias de género en el tipo de violencia verbal que tiene lugar entre los jóvenes ya que los varones reportan ser mayormente insultados y que les ponen apodos; mientras que las mujeres reportan primeramente que hablan mal de ellas y que les ignoran. Las aquí entrevistadas manifestaron que la mayor problemática está en el primer punto: que hablan mal de ellas a sus espaldas.

Todas las mujeres apuntaron alguna ocasión en la que han enfrentado este tipo de situación pero sólo Lucía habló de que fuera un hecho recurrente, sólo en su caso se ve que esta problemática toma forma de acoso. A continuación se comparan las experiencias de Ana y Lucía en aras de diferenciar una situación de bullying de entre otro tipo de manifestaciones de violencia entre pares: Ana, hablando de un problema que tuvo con una compañera comentó: “No, pues ya ahorita de que ahorita que le dijeron cosas de mí, que se me hizo raro a mí porque de mí no habla nadie... Rara vez que hablan de mí pues y ya pues se me hizo raro y ya fue esa vez. Pero no pues como ya también ella sabía ya”. Y en cambio Lucía refirió: “Nos hemos peleado varias veces pero así de pelearnos, no de agarrarnos así de esa manera. [se refiere a golpes] [¿Y por qué?] Por cosas así, que ella hablaba de mí, y cuando yo le preguntaba me lo negaba, aun sabiendo yo, pues yo segura pues, porque me decían y yo veía que ella hablaba de mí cada rato”. Como se puede observar el caso de Ana refleja a alguien que no tiene un problema recurrente; pero Lucía habla de un problema específico con una persona y de que le aqueja seguido, ella sí es víctima de bullying psicológico-verbal.

En torno a las agresoras de bullying escolar entre mujeres, de las entrevistadas, sólo Gabriela expresó comportarse de esa manera. Dejo ver que le gusta molestar a sus compañeras dándole un tono de juego a su participación - lo que en los hombres suele ser la forma más común de bullying (agredir por diversión o juego), en las mujeres no lo es-. Su comportamiento se inclina hacia un comportamiento masculinizado, pero sus formas de molestar no incluyen la agresión física en forma de golpes, por lo que no rompe del todo con “lo femenino”.

En una ocasión que Gabriela platicaba acerca de cómo sus compañeros escondían objetos como mochilas en el bote de la basura se le preguntó si ella también lo hacía y contestó: Sí. [¿Y qué pasa?] Empieza: No que ¿Dónde está? ¿Tú fuiste Gabriela? ¡No, fue aquel!, le digo. [Risitas] Para que no se enoje. [¿Y nunca te ha tocado que alguien sí se enoje?] No, porque no. A veces [los demás también] hacen eso y nadie se enoja, es juego, ya saben que es juego”. En el mismo tenor comenta:

En una materia siempre, siempre le gano una pluma a una amiga y se está peleando con otras personas [risas]. [¿Por qué?] Porque creen que ellos agarraron su pluma: ¡No esa pluma es mía! ¡No ves, la tiene aquella! Yo pues, y luego: ¡No yo no la tengo! le digo ¡Yo no la tengo! ¡La tiene ella! ¡Te la robó! y así y ahí las traes todas locas ahí [...] y luego se pone enojona, tira todas sus cosas [risas] [...] [Y cuando se da cuenta que fuiste tú ¿Qué pasa?] Nada ¡Pinchi morrita! dice...y un ¿Cómo se llama? Un sopapo ahí y ya.

Como se pudo observar hasta aquí, el bullying suele presentarse de distintas maneras entre hombres y mujeres lo cual obedece principalmente a los estereotipos de lo masculino y lo femenino. Así mismo, las estrategias efectivas para lidiar con ese tipo de violencia suelen diferenciarse a razón del género. Sin embargo, el SOC actúa de la misma manera en ambos sexos, permitiéndoles adaptarse positivamente a los estresores

asociados a la violencia entre pares al utilizar los recursos más efectivos para cada situación.

En resumen, en el bullying, lo que comúnmente varía en razón de las construcciones de género son los tipos de situaciones que enfrentan los estudiantes y los recursos considerados óptimos para tratar cada una de ellas, pero no la forma en que se manifiesta el nivel de SOC. En el siguiente apartado se hace el mismo tipo de comparación pero en torno a la violencia juvenil.

3.2.2 SOC y violencia juvenil

Con respecto al uso de la violencia juvenil no se encontraron similitudes ni diferencias en torno al nivel de SOC. Pero sí hubo un tema en el que coincidieron todos, los de alto y bajo SOC: en el uso de la violencia como defensa ante cualquier caso de violencia juvenil en su contra. Hombres y mujeres reflejaron que la consideran un recurso legítimo de defensa ante la amenaza que este tipo de actos representa. Unos ven el uso de la violencia como una opción fácil y natural a la cual recurrir y otros como una última opción pero todos como una opción definitiva. El uso de la violencia en estos casos se convierte en un recurso que sin distinción por sexo o nivel de SOC los adolescentes encuentran disponible y efectivo.

Al comentar sobre los casos de violencia juvenil, prácticamente todos -tanto hombres como mujeres- expresaron sentirse en riesgo, caso contrario a los episodios de bullying (donde nadie expresó sentirse en riesgo). Los problemas que en este apartado se abordan, fueron considerados por los entrevistados como graves a razón de las consecuencias físicas que pueden significar para su persona (entre las que figura la muerte). Cabe además señalar que en el tipo de manifestaciones de violencia juvenil que aquejan a los estudiantes sí se

encontraron diferencias por sexo. Las situaciones en las que se ven envueltos los varones resultaron distintas a las de las mujeres a razón de su condición de género; lo que a su vez define su postura y sentimientos de riesgo e inseguridad.

3.2.2.1 Hombres y violencia juvenil

Entre hombres el riesgo por padecer la violencia juvenil entre pares se siente más en el trayecto a la escuela y en los alrededores de la misma que en su interior, ya que aunque los involucrados sean compañeros, todos hablan de que este tipo de encuentros suceden más frecuentemente afuera de las instalaciones escolares. Acontecen tan cerca como la reja perimetral o las canchas deportivas o tan lejos como unas cuantas calles. Con respecto a este tipo de violencia, sólo Álvaro, quien es el caso atípico de alto SOC, habló de verse involucrado frecuentemente en casos de violencia juvenil como agresor y las razones que expuso son el tema de las mujeres y el de las pandillas. Los demás se autoposicionaron como víctimas y sólo refirieron haber experimentado el segundo tema. Cuando se trata de agresiones físicas de este tipo todo parece indicar que la problemática se relacionan más con la cultura y la tradición impuesta por el orden de la MH que con disputas específicas entre individuos.

Por ejemplo Álvaro reflexionó lo siguiente respecto al tema de las mujeres cuando se estaba hablando de cómo pensaba que iba a relacionarse con sus pares en la prepa (pues dijo que le habían contado que ahí ya no habían tantos problemas de violencia entre varones): “Dicen que es más tranquilo, que ya no... Casi no hay problemas ahí. Va a haber problemas, pero no así que se me hagan normal, o sea problemas de cualquier cosa. Así de mujeres, de esos pues siempre va haber ¿No? Pero ya de que me la llevo con alguien no, dicen que ya piensan así más... Ya, pues, ya maduro”. En estas líneas se refleja cómo

forma parte de la cultura y la costumbre que el hombre a partir del advenimiento de su sexualidad enfrente a otros varones para obtener o conservar “el premio” que significa poseer a la mujer. Como señala Bourdieu (2000, 59) al hablar del mercado del matrimonio “las mujeres sólo pueden aparecer en él como objeto o, mejor dicho, como símbolos cuyo sentido se constituye al margen de ellas y cuya función es contribuir a la perpetuación o al aumento del capital simbólico poseído por los hombres”.

La peculiaridad de este tipo de encuentros violentos que todos los entrevistados señalan conocer más no haberlos experimentado es que se trata de “tiros limpios” como dice Samuel o son “como compas” como dice Álvaro, refiriéndose a que mientras no haya otro tema que los enfrente⁹⁴ se pelean uno contra uno y es sólo “para quitarse la rabia” y “matar el problema”, sin que el pleito continúe después. Haciendo alusión a que una vez establecido quien merece conservar a la mujer (no asumiéndola como persona capaz de decidir por sí misma) el problema llega a su fin. Surge un ganador y un perdedor y a partir de ahí, según ellos mismos comentan, la mujer suele permanecer al lado del vencedor.

Por el contrario cuando se trata de pleitos de pandillas obviamente se involucran grandes grupos de varones; lo que conduce a importantes escaladas de violencia. Se trata de varones siendo masculinos en el sentido que señala Bonino (2002, 49), ya que buscan pertenecer al grupo y para ello se obligan a sacrificar lo propio (en este caso su seguridad personal) por el grupo obedeciendo a la estructura y normas de su pandilla. La mejor forma de explicarlo es recurriendo a lo que Álvaro expresó cuando se le preguntó por este tipo de problemas:

No pues éstos [los problemas entre pandillas] sí son graves [¿Qué diferencia tienen con los que antes me comentabas que eran broma?] No sé, en estos sí me enoja, o sea

94 Como pudiera ser las pandillas, agresiones pasadas, etc.

con sólo verlos ya, me enciendo. [¿Por qué?] No sé. [Risas] [¿Por algo que ya paso antes?] Pues siempre han tenido problema los papás de allá y los papas de acá. Has de cuenta, como todos han nacido aquí, empezaron problemas de los señores y ahora siguieron con los hijos otra vez. [¿Entonces no son problemas tuyos?] No, ya es como de cultura ya. [¿Y si te pregunto cuál es la razón?] Ni yo la sé, pero yo sé que ellos no deben de entrar para acá ni yo debo de entrar para allá.

Como bien señala, el origen está en la historia, en la cultura. Álvaro se encuentra obedeciendo una “ley” que ha sido designada por otros y que lo supera. Sin embargo, formar parte de ese grupo social que es su pandilla, le otorga un sentido de pertenencia (que como se comentó en el capítulo I es común que el adolescente busque) y además representa un recurso efectivo para lidiar con las situaciones de violencia urbana que de forma cotidiana se presentan en colonias como en la que él vive (aunque también lo expone a más riesgos). En este tema convergen casi todos los atributos masculinos, el seguir la tradición del orden masculino, la defensa al territorio, la agresividad, la valentía, la violencia como forma de interacción, etc.

La forma en que este tipo de problemas se perpetúan y se vuelven parte de la cotidianeidad se explica bien con lo que Samuel contestó cuando se le preguntó sobre qué iba a pasar después de un problema reciente que había tenido con unos “cholos” de otra colonia en donde él y sus amigos habían terminado pidiendo a los “cholos” de la zona de la escuela que les ayudaran y defendieran: “[¿Y tú qué crees que pase? ¿Si ellos se meten ya se van a calmar con ustedes los de la otra colonia?] No. [¿Qué crees que va a pasar?] Pues el cholo ese va a traer a los demás de allá y así se va ir”.

En este tema de las pandillas, todos los hombres (excepto a Nicolás, por razones que parecieran estar más ligadas a la oportunidad que a cualquier otra cosa⁹⁵) se identificaron a sí mismos como víctimas y, como se dijo anteriormente, externaron sentirse en riesgo, independientemente de su SOC. Lo anterior tiene que ver con su condición de varones ya que ninguna mujer refirió que le aqueje esta problemática. Inclusive Álvaro, se siente inseguro: “[Entonces, tú me dices que el tema de las pandillas te enoja.] Sí, a veces que es miedo también, porque ando yo solo para allá y veo a todos ahí y siempre que los veo no necesito decirles, ni tirarles la fiera ni verlos, me llegan a ver y ya: ¡Esta allá! ¡Vamos! y ya se vienen sobre mí”.

Por su parte, quienes se identificaron como víctimas compartieron: “Por ejemplo a mí me miran mal siempre, por eso yo me voy por calles diferentes porque como soy de la A según de la... No sé pa’ que la dividen la colonia pues si es la misma, es la A y la B, si tú pasas y te preguntan si eres de la A aunque digas B tienen que llevarte a tu casa si no, no te creen y te pegan. [...] Si no les dices donde vives la neta te pegan [...] Hasta palos traen los cholos ahorita, de todo” (Marco).

Cuando a Leonardo se le preguntó si había estado involucrado en algún evento violento (además de cuando “juega a molestar” a sus compañeros) dijo: “Nomás porque no soy de aquí de esta colonia... Con los de afuera. [¿Y qué pasó?] Pues mis amigos les dijeron que era amigo de él... De los de aquí de afuera... De los compañeros de mi salón que son de aquí así le dijeron. [¿Y?] Pues ya, se calmaron”. Por su parte Samuel compartió: A mí una

95 En el caso de los varones, Nicolás fue el único que no compartió ninguna información que lo dejara ver como que había sido víctima de este tipo de violencia, todos hablaron de haber sido víctimas por lo menos en los temas de las pandillas. Cabe destacar que sólo Nicolás y Álvaro, son vecinos de la B, que es la sección en la que está la secundaria, y los demás varones viven en alguna otra colonia o en la A. Sin embargo, Nicolás dijo que casi no salía aquí en Hermosillo, y además vive muy cerca de la escuela, esos pueden ser factores importantes que lo ayudan a mantenerse al margen de esta problemática.

vez, dos veces me ha tocado a mí, me han quitado el teléfono. [¿Aquí adentro de la escuela?] Afuera, aquí saliendo [...] porque no saben. [¿No saben qué?] Que mi tío es cholo y cosas así y ya a lo último nomás me vienen regresando el teléfono y entonces se ponen a llorar”.

En las experiencias de estos jóvenes varones es posible apreciar un recurso del que se valen para enfrentar la problemática que prácticamente podría resumirse en sus relaciones personales: Leonardo habla de sus amigos, Samuel de su tío, Álvaro de su pandilla y por su parte Marco en otro momento habló de sus amigas y amigos⁹⁶. En este tema de las pandillas las relaciones son el recurso más efectivo y es posible observarlo siempre que los varones refieren a este tipo de problema.

Inclusive cuando se les pidió que identificasen otros recursos dijeron que ningún otro les era efectivo; ni las autoridades escolares, ni la policía. Por ejemplo cuando se platicó con Moisés del evento en que los “cholos” se metieron a las canchas de la escuela para asaltarlos se le preguntó si le había contado a alguien y dijo: No, de aquí no. [refiriéndose a las autoridades escolares] [¿Por qué?] Mmm pues ayer no le dijimos a nadie porque... Pero la prefecta [...] vio todo y no hizo nada. [¿Ella estaba ahí?] Sí, y se escondió cuando la vi. [¿Y por qué crees que se escondió?] Pues no quiso hacer nada. Tenía miedo yo creo”. Al sugerir la intervención de la policía dijo: “Mejor los cholos de afuera que las patrullas. [¿Por qué?] Si les dijéramos a ellos que nos quisieron pegar, pues van y les pegan, y los policías nomas les van a revisar y los van a subir si acaso van y los tiran pa’ allá atrás. [¿Y

96 “Pues yo me voy las calles así que.. la neta me voy entre olas de mujeres, como a las mujeres no les hacen nada. pues me voy entre ellas acá platicando y ya [...] a veces que salimos un poquito tarde y ya se fueron todas porque las morras se van mas tempranito pues, y yo me voy por calles donde no haiga cholos con mis amigos, ya sé donde, ya sé donde no hay.

luego ahí vienen otra vez?] Y vienen mas enojados todavía. [¿Entonces crees que eso va a ser lo mejor?] asiente”.

Para finalizar, sólo Marco describió otro tipo de caso de violencia juvenil que a él le tocó enfrentar: las peleas cuando eres nuevo. Mismas que según comenta suceden en los primeros días en que llega el alumno y son inevitables porque si no acceden cuando les “cantan el tiro” los continúan molestando hasta que quieran defenderse y empiecen a pelear. El piensa que dichas peleas son “por llamar la atención de las chamacas y de todos” y para “ser los meros meros del salón”, aseveraciones que coinciden con lo encontrado por Valadez et al. (2011, 1120-1121). Y que a su vez obedecen al perfil de la MH.

Aunque nadie más habló de este tema, lo que el comparte Marco implica que por lo menos Leonardo y probablemente a Álvaro⁹⁷ se involucran en este tipo de situaciones como agresores. Aunque ninguno las mencionó en la entrevista. Hasta ahora han salido temas que involucran a dos hombres como agresores en algún ámbito sin que ellos se reconozcan a sí mismos como tal: A Samuel en el caso de bullying contra una mujer (Lucía) en forma de insultos y a Leonardo en violencia juvenil contra un varón (Marco) por ser nuevo en el plantel.

3.2.2.2 Mujeres y violencia juvenil

La violencia física suele involucrar también otros tipos de violencia (Pinheiro 2006, 128). En este caso, la violencia psicológica-verbal fue señalada por los entrevistados como la antesala de los episodios de violencia física juvenil entre compañeras. Los temas de disputa verbal conducente (en algunas ocasiones) a agresiones físicas comentados por los

97 Porque él señaló que los agresores son los mismo de siempre y anteriormente había señalado que el de siempre para su caso era Leonardo.

alumnos fueron los chismes, las críticas, la envidia y la hipocresía. Al respecto Lucía externó: “[...] Lo que si existe mucho aquí [entre compañeras] es la hipocresía. [¿Sí?] De que se caen muy gordas y ahí se la llevan. [¿A sí?] Sí y luego se enteran y pues ya valió”. Por su parte Ana comentó que “las mujeres son más hipócritas que los hombres”, dijo que las mujeres fingen ser amigas de alguien pero que también hablan de ellas a sus espaldas, lo que hace que empiecen los conflictos, las discusiones y finalmente los pleitos.

Ambas identificaron que las peleas físicas entre mujeres suelen ser porque “les meten candil” otras mujeres (les dicen que alguien está hablando de ellas y las incitan a pelearse). E inclusive las autoridades escolares corroboraron lo que los alumnos señalaron – y que a su vez coincide con lo que reflejó El Informe Nacional sobre Violencia de Género en la Educación Básica en México (SEP 2009, 114) de que los docentes piensan que los conflictos entre alumnas se deben principalmente a los chismes que se propagan-; la trabajadora social comentó:

Los pleitos de las niñas son así, siempre por mitotes, siempre. [¿No por problemas entre ellas?] Que de verdad, así se traigan coraje casi no. [...] Es muy fácil de identificar ¿Por qué? Porque se pelean, ya se pelearon, se agarraron del cabello, de lo que sea. Entonces llegan con nosotros y dicen: es que tú dijiste esto y esto de mí ¿Cuándo? Sí, me dijo la fulanita. No, ya que dicen me dijo la fulanita ya... y se manda a hablar y ahí se suspenden los 3 o 4 o 5, los que dijeron, y las que se pelaron o los que se pelaron. [¿Y en el caso de los hombres a veces también pasa así o no?] No me ha tocado. Los hombres como que son más directos, si acaso saben que fulanito anda diciendo van y le dicen: oye ¿es cierto que andas diciendo esto de mí? Y así. (Trabajadora social).

Acorde a lo que encontraron Bjoekqvist y Niemela (1992) y Owens et al. (2004) (citados por Mejía-Hernández y Weiss 2011, 552) en sus investigaciones, aquí se apuntó que “las chicas usan con frecuencia agresiones indirectas como difundir rumores o chismes,

comentarios sarcásticos, rencorosos, acusaciones maliciosas o dar a conocer secretos que les han sido confiados”, y que éstos comportamientos en ciertas ocasiones (ya que no fue señalado como algo muy común) conducen a agresiones físicas entre ellas. Todas las mujeres hablaron de reconocer este tipo de situaciones como detonantes de peleas entre compañeras, pero no señalaron que ellas hubiesen estado implicadas en algún caso así.

Ana fue la única que reconoció haber agredido físicamente en una ocasión a una compañera pero le otorgó un sentido diferente a su participación. A pesar de mencionar que lo que ocasionó la pelea fue que se enojó con su amiga porque ésta le gritó y la tocó (le dio un leve golpe) en medio de un juego pesado, ella se lo adjudicó a otro tipo de razón. En su explicación del acontecimiento se logra ver una justificación femenina al comportamiento masculino que presentó. Habló de características socialmente construidas (dentro de un orden masculino) sobre la mujer en el sentido que indica Bourdieu (2000, 13-14) de que por estar socialmente ligadas a lo biológico se consideran naturales e inamovibles: la histeria e irracionalidad de la mujer como consecuencia forzosa del desajuste hormonal que ocurre durante la menstruación:

En primero, pero acababa de entrar no sabía nada en primero... Era de que nomás acababa de entrar y fue con una de que ahora son mis amigas. Estaba en mis días y yo soy bien amargada cuando ando así. [¿Y qué paso?] Estábamos jugando al principio, estábamos jugando así y ya se fue a más alto así [...] Estábamos jugando todos a nalgadas en el salón, todos así las mujeres así y pues nosotras también estábamos jugando así y así fue cuando empezó el pleito ya mayor. Me acuerdo que yo pelee con otra amiga pues yo le decía: ¡ella es mía!, ¡no ella es mía!, ¡no ella es mía!, y así nos peleábamos. Entonces ella se enojó porque dijo: ¡Ay me están ahorcando! Y se enojó pues y la otra se quedo seria y... O sea le gritó muy feo pues y ahí fue cuando yo me metí y yo también le grité a ella y ella me gritó y pues yo le grité, andaba bien enojada pues, andaba bien amargada y pues nunca me ha gustado que me griten así. Y ya pues yo le empecé a gritar y la otra también empezó... Las tres empezamos a gritarnos así entre nosotras y ya pues fue cuando a mí me tocó, a mí y a mi otra compañera nos tocó acá, y la otra nomas se retiro de volada y dijo no ya y ya se quitó. [¿Y tú?] Primero nos gritamos y ya al segundo nos empujamos acá

y ya nos separaron. [...] y ya a lo último: ¿Qué hicimos? Nos quedamos acá de que... Y ya pues no duró tanto porque sí no supimos ni que hicimos pues, principalmente yo porque andaba bien amargada pues... y ya a lo último nos pedimos perdón.

Además de justificar su comportamiento, Ana consideró necesario compartir en la entrevista que había pedido perdón a su amiga. Ningún entrevistado varón habló de arrepentimiento. Esta condición refleja ese sentimiento del que se había hablado en el apartado de Mujeres y bullying de que la agresión física es un comportamiento con una carga social negativa para las mujeres. El uso de la violencia, a pesar de ser un recurso que se encuentra disponible para todos (hombres y mujeres externaron que la veían como una opción viable como método de defensa) no tiene las mismas implicaciones para ambos sexos a menos que se trate de una situación extrema que represente un peligro importante para la integridad física de la mujer. A veces ellas mismas se recriminan haber utilizado la violencia física (como en este caso) a causa de las construcciones culturales que les indican que han entrado a un terreno reservado para lo masculino y las llevan a buscar un reordenamiento de su comportamiento para cumplir con el perfil femenino. Y en otras ocasiones, son los demás quienes directa o indirectamente las acusan de transgredir el orden imperante (como en el caso de Gabriela al haber sido agredida por un varón y tratar de devolverle el golpe)⁹⁸.

En cuanto a las víctimas de violencia juvenil -a pesar de que ninguna se presentó a sí misma como tal- todas excepto Alejandra, coincidieron en sentirse físicamente en riesgo ante sus compañeras de escuela. Consideraron los problemas de violencia juvenil entre

⁹⁸ No se deja de lado que haya mujeres estudiantes que recurren al uso de la agresión física sin reparar en salirse del rol femenino tradicional (en las entrevistas los alumnos hablaron de tener amigas a las que les gustaba pelear), sin embargo su participación en este tipo de actos violentos de todas maneras tiene implicaciones sociales diferentes para ellas y para los varones.

mujeres como un estresor y manifestaron sentirse inseguras. Así mismo, varias hablaron de haber enfrentado alguna ocasión en que otra estudiante quiso iniciar una pelea con ellas (aunque lograron evitarla). Eventos que ellas mismas asocian con el miedo que tienen a que alguien más les quiera pegar y a verse obligadas a involucrarse en una pelea física.

Por ejemplo, Lucía comenta: “Hay algunas niñas que nomás volteas a verlas o x y ya te agarran y te buscan pleito y así [...] La otra vez iba caminando y has de cuenta que me agarraron y me gritaron y volteé y la niña de atrás me dijo ¿Qué ves pendeja? Me dijo [risas] y o sea yo así nomás para no buscarle pleito ni le conteste ni nada seguí caminando ahí”. Y Ana, cuando se le preguntaba si se sentía en riesgo con las compañeras, dijo: “Sí [¿Cómo?] No pues de que si yo quiero llevar así como la fiesta en paz que me va a querer pegar ella a mí, eso es lo que siempre he pensado no pero nunca lo hacen, nunca lo hacen, nunca.”

Este último tema habla de la inseguridad que a diferencia de los hombres sienten las mujeres al interior de la escuela, donde las autoridades escolares tienen total injerencia. Sin embargo, al igual que en el tratamiento de las otras formas de violencia hasta aquí citadas, las autoridades escolares se ven rebasadas y fallan en garantizar que la escuela sea un espacio libre de violencia para los alumnos.

Hasta ahora se ha establecido el tipo de relaciones que los adolescentes entrevistados establecen con sus pares al interior de la escuela. Se observó cómo todos los alumnos se dan cuenta de que conviven diariamente en un ambiente predominantemente violento a pesar de que unos le den más importancia al fenómeno que otros. Se encontró que las formas y fondos de las manifestaciones más comunes de violencia entre pares que enfrentan los alumnos de secundaria se diferencian a razón de su sexo y las construcciones de género asociadas a él y que los recursos para enfrentarlas suelen ser distintos por la

misma razón. Además, se vio que las consecuencias de la exposición al fenómeno del bullying son diferentes según el nivel de SOC que cada quien muestra (no así en el caso de la violencia juvenil) pues éste influye en el manejo positivo de la tensión. En el siguiente apartado, se habla de los efectos del SOC en la salud física y emocional general de los entrevistados recurriendo a su autopercepción de la misma. Ya que el SOC funciona como mediador a la hora de enfrentar todo tipo de estresores, incluidos los asociados a la violencia entre pares.

4. Salud.

El tema de la salud es hacia donde se dirige esta tesis, por lo que con ella se cierran estos capítulos del análisis. La teoría de Antonvsky (1996, 15) señala que quienes presentan un alto SOC tienden a tener una autopercepción de su salud mayormente positiva, situación que sucede al revés con los de bajo SOC. Los datos que proporcionaron los aquí entrevistados, mostraron dicha tendencia.

4.1 Bajo SOC

Cuando a Ana se le preguntó cómo percibía su salud dijo que más o menos porque le dan cólicos muy fuertes cada mes, y que muchas veces la tienen que internar del dolor, pero también aclaró que ahora ya no le dan tan fuertes como antes porque se cuida más. En torno al estrés y salud psicológica comentó, refiriéndose a su relación con sus amigos en la etapa de los problemas con su madre: “Yo soy de esas de que me guardo todo, si tengo un problema me lo guardo, no me gusta decirlo, no me gusta expresarme así, no. Si yo tengo un problema con mi familia, es: yo lo tengo y me lo guardo. Y pues eso me afectó porque pues los corajes me los guardaba mucho y pues me afectó mucho eso también. Varias veces

me llevaron con psicólogos y no, pues no podía porque yo no estaba impuesta pues, así mal”.

Por su parte Leonardo comentó que se sentía bien en cuanto a su salud física, pero que a veces le dolía el estómago o la cabeza. En cuanto a su salud psicológica, cuando a Leonardo se le preguntó cómo se sentía con su vida comentó que normal, ni bien ni mal. Por otro lado, Gabriela fue la única que comentó determinadamente que se sentía mal de salud. Y cuando se quiso ahondar en la causa, hizo alusión al maltrato del que es víctima por de la pareja de su madre. En cuanto a su salud psicológica, dijo que se siente desdichada en su vida y que se debe al mismo tema del maltrato. A simple vista, se le ve lidiando con una gran cantidad de estrés.

Y finalmente, de este grupo sólo Samuel habló de una mejor salud, ya que dijo que se sentía bien, y que consideraba que su salud era buena. Así mismo, en cuanto a su salud psicológica dijo que se encontraba tranquilo y que mucho de ello se lo debe a su novia, porque a partir de que empezaron a andar se sentía tranquilo.

Los alumnos con bajo SOC hablan de algunos problemas físicos, y en el ámbito de lo psicológico y emocional nunca hablan de felicidad o de algún estado relacionado con un bienestar definitivo. Más bien usan términos que hablan de un estado intermedio o malo, hablan de que se sienten normal, o tranquilos o desdichados.

4.2 Alto SOC

Nicolás y Alejandra hablaron en el mismo tenor diciendo que gozan de buena salud, Nicolás inclusive apuntó “casi no me enfermo”. Así mismo, ambos se expresaron positivamente en cuanto a la percepción de su suerte y su vida, externaron sentirse “bien” y “agusto” con sus vidas respectivamente. Por su parte, Lucía y Marco fueron los más

optimistas pues además de referir buena salud dijeron que se sentían muy felices con su vida, dejando ver que psicológicamente no lidiaban con grandes cantidades de estrés negativo. De los de alto SOC sólo Álvaro (quien como se comentó antes resultó ser un caso atípico) ahondó más en su situación y habló de no gozar de buena salud:

[¿Cómo percibes tú tu salud?] Mi salud, pues... [¿Te sientes sano?] Pues de vez en cuando. [¿Cómo?] Pues cuando son así drogas pues no muy bien, pero cuando estoy así normal, pues sí me siento bien. Antes tenía anemia, de que así me dolía mucho la sangre así, o cualquier cosita, me pegaba el sol y me empezaba a salir sangre, o me tocaba la nariz así, golpes inesperados acá y ya me empezaba a salir sangre. [¿Hace mucho?] Pues en quinto era. [¿Y ya no?] Pues no tanto, ya no es así de que me duele así el cuerpo, es de que ya no es la enfermedad sino que tengo muy sensible la nariz y casi siempre me sale sangre con los golpes o sea si me pegan un balonazo o cualquier otro golpe así sí me sale sangre. [¿Y cuando me dijiste de drogas que quisiste decir?] Pues no me siento mal así, es de repente. Me siento bien, pero luego, cuando pasa así, después me siento mal, o que me duele el pecho, o me duele así los pulmones o así. [¿Y después se te quita o no?] Sí, psss...Lo que casi siempre es que se me... Así siento como... Así que me vibra todo el cuerpo así... De repente me muevo y siento así como cuando te dan toques. [¿Pero aunque no traigas droga?] Aun no traiga ya. Eso es ya de todos los días unas seis, cinco veces es de que me despierto y me hago así [se roza el brazo] y siento así de cómo cuando te dan toques, pero aquí... ¡Ay acabo de sentir! [¿Como escalofrías?] Ándale así de aquí para acá. [Ah ok ¿Pero será porque quieres consumir?] No pues, ya no... No es consumir porque la verdad casi no le hago no.

Entre los de alto SOC -como suelen adaptarse de forma positiva a los conflictos y la violencia entre pares- las consecuencias de los episodios de violencia escolar que enfrentan tienden implicar menos efectos negativos en su salud. Cuando son víctimas, controlan mejor los resultados de su enfrentamiento a dichos estresores y logran que la violencia no escale a niveles peligrosos. Así mismo, reflejan una tendencia de no agresión hacia sus compañeros lo que los expone a menos situaciones de violencia en las que pueden resultar heridos.

Exactamente una tendencia contraria es la que se encuentra en los alumnos de bajo SOC. Debido a las relaciones agresivas que suelen establecer con los demás, se exponen continuamente a padecer lesiones a causa de esos eventos violentos que ellos mismos provocan. Y además, cuando son víctimas, las consecuencias de dichos encuentros con sus demás compañeros generan un estado de tensión que se les dificulta controlar, por lo que padecen un estrés paralizante que les ocasionan daños a su salud física y emocional. Su incapacidad de adaptarse de forma positiva a los estresores que el conflicto y la violencia entre pares significan tiene mayores consecuencias negativas para su salud(Cassidy 2009, 65) que para quienes presentan un alto SOC.

CAPÍTULO V. Conclusiones

1. Presencia de la violencia entre pares en el entorno escolar

El análisis de los reportes de conducta relacionados con la violencia entre pares escolares muestra una diferencia de 50 puntos porcentuales entre hombre y mujeres implicados en algún tipo de agresión en contra de sus compañeros. La mayor participación de los varones en este tipo de actos coincide con lo que señalan los resultados de las encuestas conducidas por diversas organizaciones en México y el mundo (OMS 2012, ONU 2003, INEE 2007, SEP 2009, INSP 2006). A su vez, ese dato refiere a la innegable asociación del uso de la violencia con la construcción social de lo masculino que los diferentes expertos en la teoría de género (Bourdieu 2000, Bonino 2002, De Keijzer 1997 y Ramírez 2003) apuntan.

A nivel general (incluyendo a ambos sexos) los reportes procesados indicaron que cerca de la mitad (44 %) de los alumnos había agredido de alguna manera a sus compañeros. Estos datos superan en más del 30% lo obtenido por algunos estudios conducidos en México cuyas fuentes de información fueron los alumnos y no las autoridades escolares como en este caso -el del INEE conducido por Aguilera et al. (2007) y el de Albores et al. (2011) son ejemplos de ello-. Esta diferencia corrobora que una proporción significativa de manifestaciones de violencia escolar entre pares se encuentran normalizadas en la cultura - como refieren Constante (2007, 87), Jiménez (2007, 23) y Galtung (1990, 292) a cerca de la violencia en general- y ocasiona que los alumnos dejen de identificarla y de percibir su negatividad.

Estos números reflejan sólo la punta del iceberg, ya que muchas formas de violencia, tanto física como psicológica, entre los alumnos no figuran en estos reportes porque los

estudiantes no las comunican a las autoridades escolares o porque éstas las ignoran. Las ignoran (en el sentido de no prestarle atención) cuando por desidia, apatía, intereses⁹⁹ o miedo no detienen alguna pelea, cuando ven el uso de la violencia como una característica propia de la etapa de la adolescencia y minimizan las consecuencias de la misma, cuando lo atribuyen a las condiciones socioculturales que rodean a los alumnos (a sus familias, su colonia, sus amistades)¹⁰⁰ o cuando optan por abandonar las instalaciones en lugar de vigilar a los alumnos. Y las ignoran (en el sentido de que no tienen la información veraz) cuando la falta de recursos y de personal no les permite involucrarse en los diversos casos que acontecen entre los alumnos o no saben cómo dirigirlos¹⁰¹.

En resumen, se encontró la gran problemática de que ante un entorno predominantemente violento, algunos maestros y prefectos no se asumen como adultos responsables de garantizar la seguridad de los estudiantes al interior del plantel educativo. Y los mismos alumnos reportaron -coincidentalmente con lo que Vázquez (2010, 57) encontró en varias secundarias de la misma localidad de Hermosillo- que éstos no significan un recurso efectivo al cual pueden acudir cuando se suscita un evento de violencia entre pares.

Finalmente, también se identificó un sentimiento generalizado entre los alumnos de que son tratados injustamente por parte de las autoridades. Estos dejaron ver que su escuela no

⁹⁹ Coincidentalmente con Chagas (2005,) se encontró que los maestros están divididos en grupos de intereses y que la dinámica de las relaciones entre los mismos es en sí misma conflictiva, lo que en su estudio el autor sugiere que tiene una importante influencia en el clima escolar general y consecuentemente en las relaciones que los alumnos establecen con sus pares

¹⁰⁰ El estudio de Valadez et al. (2011, 1125) también encontró que los maestros consideran el uso de la violencia entre pares como “patrimonio” de la adolescencia y por su parte, el de Chagas (2005, 1072) que los maestros suelen “transferir” las causas de la misma a las condiciones del entorno social que rodea a los alumnos y no al clima y actores de la escuela.

¹⁰¹ Chagas (2005, 1073) encontró que los maestros ignoran la violencia que sucede entre compañeros escolares a razón de un “pacto de negación” a razón de su vínculo laboral con la escuela y la representación social sobre su trabajo.

representa un ambiente democrático y estimulante en el cual convivir porque suelen enfrentar malos tratos (además de las omisiones ya comentadas) por parte de maestros y prefectos; hablaron de haber sido insultados, ignorados, descalificados, discriminados, etc.

En general, este clima escolar, habla de un entorno riesgoso y que no empodera, ya que por un lado carece de una estructura democrática que proyecte seguridad a los alumnos y por otro, no es fuente regular de experiencias positivas y estimulantes para ellos. Un contexto así hace muy poco probable que la escuela funcione como un recurso que exponga a experiencias desarrolladoras del SOC a sus estudiantes -en el sentido que Antonovsky (1996, 15) propone en cuanto al potencial del lugar que se ocupa en la estructura social a causa del trabajo que se desempeña y que, para este caso que implica a adolescentes, la escuela se tomó como sustituto pues el llamado social a razón de su edad es estudiar y no trabajar¹⁰²-.

2. Implicaciones del SOC y el Género en las relaciones entre pares

Con esta investigación se obtuvieron en especial dos conclusiones importantes, una que reafirma la relación entre las construcciones de género y el uso y padecimiento de la violencia en las relaciones escolares entre pares y otra que habla de una estrategia efectiva para existir en esta realidad (en la que este tipo de violencia forma parte de la cotidianidad) y lograr una adaptación positiva a ella en términos de la preservación de la salud adolescente: el Sentido de Coherencia.

1) Los roles de género juegan un papel fundamental en el tipo de problemática que los adolescentes enfrentan con sus compañeros en la escuela y sus alrededores. Se observó una

¹⁰² Como bien apunta Pérez (2010) que sucedió a partir de la integración de los jóvenes a la educación formal y de la prohibición de emplear a menores de edad.

diferenciación por género de la mayoría de los tópicos de sus conflictos que enfrentan. Así como también se encontraron opiniones cargadas de estereotipos de género por parte de los mismos alumnos y de las autoridades escolares que ejercen presión importante sobre el uso y padecimiento de la violencia física, psicológico-emocional y sexual entre los adolescentes.

2) El desarrollo de un alto nivel de SOC protege la salud física, psicológica y emocional de los adolescentes en lo que a consecuencias de la violencia entre pares en el entorno escolar se refiere. Ya que facilita que los adolescentes elijan las estrategias más adecuadas para adaptarse a los estresores que enfrentan en un ambiente en el que las manifestaciones de violencia entre pares forman parte de la cotidianidad conteniendo posibles escaladas de violencia. Y además, los lleva a establecer relaciones positivas con sus pares en el sentido de que no recurren a la violencia como forma de interacción cotidiana con sus compañeros.

A continuación se ahonda en los fundamentos de estas conclusiones abordando primero el tema del SOC como mediador de las relaciones entre pares y después la influencia de los códigos de género como influyentes en el tipo de conflictos que se suscitan entre ellos.

2.1 SOC y relaciones entre pares

El cuestionario del SOC arrojó que el grupo de los hombres tuvo en promedio resultados más bajos, sin embargo, entre las mujeres se presentó el de menor puntaje. En las entrevistas se observó que durante esta etapa de adolescencia temprana hay un aumento del enfoque hacia los pares pero aún no se ve una autonomía de los padres (como señala Mangrulkar et al. 2001, 15); sus familias siguen siendo el ámbito de mayor importancia e impacto en sus vidas independientemente de su sexo y nivel de SOC.

En ese sentido, se encontró que los factores familiares fueron los que más se relacionaron con el desarrollo positivo y negativo del SOC. Se identificó una tendencia importante que va de acuerdo a lo que García-Moya et al. (2013, 488) encontraron en su investigación con respecto a la influencia de las relaciones entre los progenitores de los adolescentes en su desarrollo del nivel de SOC; pero no fue tan significativa en lo referente a la satisfacción con el clima familiar pues varios de los alumnos entrevistados son hijos de padres separados y se refirieron a las buenas relaciones familiares en su nuevo hogar. Por su parte, de acuerdo a lo que Marsh et al. (2007, 282) señalan, la presencia de conflictos relacionados con la familia se presentó como un factor importante. Pero habría de agregarse que los resultados de esta investigación sugieren principalmente que el que dichos conflictos comprendan eventos traumáticos y graves los convierte en factores prácticamente determinantes del SOC como señala Grayson (2008, 476).

Los estudiantes que obtuvieron los niveles más bajos de SOC presentaron un estresor crónico consistente en una circunstancia traumática prolongada relacionada con su familia. Todos hablaron de algún problema que involucraba a su figura paterna, identificaron la ausencia de su padre o el maltrato físico por parte de él como situaciones de vida que afectaban de forma negativa diferentes ámbitos de su existencia. Y por su parte los de alto SOC no señalaron eventos negativos trascendentales en su vida y en algunos casos inclusive hablaron de eventos familiares positivos que los han influenciado de manera importante.

Se encontró que el rumbo de las relaciones escolares en torno al ajuste escolar (que mide éxito escolar y adaptación social) suele estar mediado por el SOC. Tal y como apuntan los resultados de Dorri, Sheiman y Watt 2010 (citado por García-Moya et al. 2013, 483) hay una tendencia a mejores calificaciones por parte de los alumnos que reportaron más alto

SOC. Además de tener un buen promedio, todos los de alto SOC, coincidieron en que la escuela y las calificaciones eran importantes para ellos. Y por el contrario, en el caso de los de Bajo SOC se hizo presente una tendencia opuesta.

En cuanto a las relaciones entre pares, se evidencia una relación importante entre SOC y uso de la violencia entre pares. Al contrastar los reportes de conducta que hablaban de algún tipo de agresión en contra de compañeros se encontró que los de bajo SOC eran quienes solían presentarlos. Y en las entrevistas se corroboró la relación, ya que entre éstos se ubicaron más casos de perpetradores de actos de bullying (sólo uno de ellos se colocó entre los de alto SOC y se presentó como un caso atípico).

Por el contrario, los de Alto SOC hablaron más de buscar relacionarse en buenos términos con sus compañeros y evitar problemas. Sin embargo, entre ellos se ubicaron la mayor parte de las víctimas de bullying, a excepción de una que fue la única que se identificó como víctima-agresor y que reportó un bajo SOC. Se encontró, tal y como lo establece Antonovsky (1987, 138) que la manera de ser víctima se ve afectada por el nivel de SOC. Las víctimas que presentaron un alto Sentido de Coherencia mostraron una adaptación positiva para su salud a los eventos de bullying que enfrentaban teniendo respuestas estructuradas que funcionaron como estrategias eficientes para que los conflictos no escalaran a proporciones de un riesgo importante para su salud física o emocional. En el caso de la víctima de bajo SOC, se encontró que ante eventos de bullying reaccionaba de forma desordenada experimentando sentimientos paralizantes que se desbordaban y al final la conducían a estados de significativo estrés y riesgo físico.

En cuanto a la violencia juvenil no se encontraron coincidencias por nivel de SOC. De todos los varones sólo uno, que fue el caso atípico de alto SOC, manifestó ser agresor de este tipo y de las mujeres una, de bajo SOC, refirió haber violentado de esa forma a alguien

en una ocasión. En lo que todos coincidieron es en que veían el uso de la violencia como un recurso de defensa, (de acuerdo a lo que observaron Prieto, Carrillo y Jiménez (2005, 1035) en su estudio). Unos la señalaron como una opción fácil y natural para mantenerse a salvo cuando alguien los agrede y otros como la última opción después de agotar los demás recursos, pero todos la encontraron efectiva y necesaria en algunos casos.

Así mismo, coincidieron en percibir este tipo de violencia como un riesgo para su integridad física y además. Sin embargo el riesgo se manifiesta de forma diferencial a razón del sexo, los hombres lo asociaron a las pandillas (y el tema de las colonias) dentro de la escuela y en el área circundante y las mujeres a posibles desencuentros con compañeras de escuela desconocidas entre las que de repente pudiera suscitarse algún problema específico al interior del plantel.

2.2 Género y relaciones entre pares

Bourdieu (2000, 21) establece que el orden de lo masculino se encuentra inscrito en todo el cosmos -desde los cuerpos y las mentes de las personas hasta las cosas y el mundo social- y que éste genera condiciones diferenciadas entre hombres y mujeres a razón de la construcción social de su género. Ante ese mundo segmentado, en el que a razón de la MH, se limitan las demás masculinidades y feminidades, se encontró que las formas y los temas por los que se suscitan episodios de violencia entre compañeros y las maneras efectivas de resolverlos presentaron diferencias por sexo relacionadas directamente con los roles de género.

Los hombres manifestaron utilizar (y padecer) más frecuentemente formas de agresión física -como lo indica el Informe Nacional sobre Violencia de Género en la Educación Básica en México (SEP 2009, 102, 105)- y las mujeres formas verbales -como indican Mejía-Hernández y Weiss (2005, 552)- lo que coincide con los roles masculinos y

femeninos que dictan que el uso de la violencia física pertenece al perfil de lo masculino (Bonino 2002, 49).

Entre los hombres el tema de violencia juvenil que más se mencionó fue el de las pandillas, sólo uno de ellos no se identificó a sí mismo como víctima en ese sentido. Todos hablaron de haber tenido encuentros violentos con otros en los que les robaron o golpearon y dijeron que el recurso que mejor les funcionó para hacerles frente fueron sus relaciones personales (amigos o familiares). Quien se identificó como agresor¹⁰³ expresó que en este caso el uso de la violencia obedecía a un sentido superior a él, apelando a la tradición y la cultura como origen de la rivalidad entre colonias. La justificación a su comportamiento se asocia directamente a lo masculino, ya que habla de la “naturalidad” del uso de la violencia entre varones, la preservación de la estructura y la pertenencia a un grupo como señala Bonino (Ibid.) en el perfil de la MH.

Hombres y mujeres entrevistados coincidieron en que los pleitos físicos entre mujeres eran más violentos que los de los hombres atribuyéndolo a su característica socialmente construida de mujer pasional que se deja llevar por sus sentimientos y es incapaz de pensar de forma fría y ordenada. Esto refleja una tendencia de ambos sexos a castigar este tipo de formas masculinas que adoptan las mujeres, ya que la agresividad y el uso de la violencia se plantean como propiedad masculina¹⁰⁴.

Inclusive en los dos casos en que se mostraron como agresoras, ellas mismas se negaban esas formas masculinas de proceder. Justificaban sus acciones y hubo quien habló de pedir perdón y de que había sido un error (en los varones nunca se encontró este pensamiento)

¹⁰³ -y también como víctima, pero en otro sentido distinto a la víctima-agresor del bullying pues en su caso él eligió pertenecer a dicha pandilla y esto implica exponerse a episodios de violencia en aras de la gloria de su grupo, situación muy relacionada con el perfil de la MH-

¹⁰⁴ Aunque se castigan más las formas femeninas en lo masculino ya que estas carecen de valor en el orden de la MH.

porque no lo había pensado bien ya se encontraba “en sus días” y también hubo quien al final se contuvo de perpetrar el acto violento y sólo intimidó a su rival.

Tanto hombres como mujeres manifestaron que la forma más frecuente de violencia entre ellos comprendía casos de bullying y no de violencia juvenil. En cuanto a la forma en que se manifiestan los episodios de bullying, los hombres refirieron mayormente conductas agresivas en forma de bromas o juegos violentos. Los agresores hablaron de molestarse “en buena onda” y de “llevarse pesado jugando” para crear un ambiente de diversión -acorde a lo que Valadez et al. (2011, 1116) encontraron-. También hubo quien refirió molestar a los demás sólo porque sí (tomando la agresión como forma normal y aceptable de interacción entre hombres acorde a lo que establece el perfil de la MH) y quien habló de razones asociadas a celos por una mujer y a haber recibido algún golpe fuerte durante los juegos violentos que él iniciaba (lo que refleja amenazas a su virilidad).

Por su parte las mujeres entrevistadas casi no refirieron ser víctimas o perpetradoras de bullying en comparación con los varones (2 mujeres vs 5 varones). Así mismo hablaron mayormente casos de bullying en los que existía una rivalidad entre las implicadas por algún asunto¹⁰⁵. No se habló tanto de juegos violentos, sino más bien de rencillas entre ellas. Las razones de las mismas coincidieron con lo que señalan Mejía-Hernández y Weiss (2011, 552) en su documento: que hablan a sus espaldas, los chismes, las envidias y la hipocresía.

En los casos de bullying en los que se vieron involucrados hombres y mujeres se mencionaron dos circunstancias en las que el agresor era el varón y la víctima la mujer y ninguna que sucediera al revés, lo que coincide con la tendencia mostrada en el Informe

¹⁰⁵ Aunque no refirieran haber sido víctimas o perpetradoras todas opinaron sobre el fenómeno del bullying entre mujeres y las formas en que se manifiesta.

Nacional sobre Violencia de Género en la Educación Básica en México (SEP 2009, 111) y que a su vez refleja la tradicional relación entre hombre y mujer que establece el orden de lo masculino, donde éste es el que domina y somete a la mujer (Díaz-Aguado y Martín 2011, 254).

Finalmente, ambos sexos coincidieron en señalar el uso de la violencia en forma de juego o broma entre ellos como base del cortejo o como muestra de cariño. Ninguno de ellos lo catalogó como negativo y todos lo percibieron como normal. Así mismo externaron haber participado en ese tipo de rituales en los que un empujón o un sopapo se usan para “empezar a llevarse” en aras de entablar una relación sentimental de amor o amistad. Lo que refleja otra forma de normalización de la violencia.

3. Abordaje actual del problema de la violencia entre pares en las políticas públicas y propuestas

Existe una sensación generalizada de que en México y en el mundo, la violencia ha ido escalando en gravedad y aumentando en recurrencia en los diferentes espacios sociales, y la escuela no es la excepción. Una de las consecuencias positivas de que se hayan masificado en los medios de comunicación graves episodios de violencia entre pares, es que el fenómeno de la violencia escolar entre compañeros se ha hecho presente en el debate de público.

En la actualidad este tema parece estar en boca de todos, pero ello no significa que las figuras políticas que dirigen las diversas instituciones tengan un entendimiento acertado de

las características y del alcance del fenómeno¹⁰⁶. La popularidad mediática que ha alcanzado la violencia entre pares tampoco implica que el tema adquiriera la relevancia que debería pues aún es posible observar estados en los que todavía no trascienden las leyes especiales diseñadas para controlar y erradicar el fenómeno¹⁰⁷ (independientemente de que sus contenidos se consideren totalmente correctos o no, el que se legislen estos temas habla de un primer paso hacia su visibilización y reconocimiento).

En general puede decirse que han habido dos esfuerzos importantes por introducir en todo el país legislación a favor de prevenir y tratar la violencia escolar entre pares. Por un lado, las reformas a la Ley General de Educación Pública¹⁰⁸, y por otro la iniciativa de la Ley General para la Prevención y Atención de la Violencia Escolar propuesta en junio de 2014¹⁰⁹. Estas políticas buscan la concientización de los adultos acerca de su rol como

¹⁰⁶ Porque de ser así, no leeríamos titulares que haciendo referencia a expresiones de estos personajes leyeran: “Bajo control el bullying en Sonora: SEC” o “Violencia está en las casas, no en la escuela: Chauyffet”; y que a final de cuentas no son más que prueba de la tendencia generalizada de minimizar y relativizar los efectos del fenómeno y a perder de vista las manifestaciones más básicas del mismo. La coordinadora académica de Educación Secundaria de la Secretaría de Educación y Cultura comentó: “Durante el ciclo escolar en curso se han disminuido en un 90% los caso de violencia escolar en comparación al período escolar anterior” (El imparcial 2014). Se ve que se están dejando de lado comportamientos violentos que forman parte de la vida cotidiana de los estudiantes. Y por su parte, el secretario nacional de Educación Pública manifestó: “El problema de la violencia no está en la escuela, está en el hogar y en los medios, por lo que la respuesta al acosos escolar no corresponde sólo a la SEP. (El Imparcial 2014). Tiene razón en que la violencia generalizada contribuye a generar y perpetuar la violencia escolar entre pares, pero no se puede negar que la escuela también se encuentra dentro de esa misma inercia.

¹⁰⁷ Por ejemplo en Sonora, desde Mayo del 2013 se presentó la iniciativa de la Ley que Previene y Combate la Violencia y el Acoso Escolar en el Estado de Sonora y hasta la fecha no se ha aprobado (Congreso del Estado de Sonora 2014). Por su parte, algunos estados como Yucatán, Nayarit, Puebla, Tamaulipas, Veracruz y el DF si han incorporado este tipo de leyes (REA 2014; El Universal 2011; Azteca Noticias 2012)

¹⁰⁸ La primer reforma en este sentido fue hecha en Abril del 2011 y lo más importante es que habla de que las autoridades del nivel federal, estatal y municipal están obligadas a instrumentar políticas para diagnosticar, prevenir, controlar y erradicar este problema. (CNN México 2011). En Septiembre del 2013 tuvo lugar una mucho más completa en la que se habla de tomar medidas que aseguren la preservación de la integridad física, psicológica y social de los menores, de brindar cursos a los docentes y demás personal escolar acerca de la obligación que tienen de proteger a los alumnos de toda forma de maltrato y de la obligación de las autoridades de denunciar cualquier que se trate de la comisión de algún delito en contra de los educandos. Y además se establece que las autoridades educativas deberán emprender actividades y programas que enseñen a los padres acerca de la prevención de la violencia escolar y generar indicadores sobre el avance de la aplicación de métodos para prevenir la violencia. (Cámara de Diputados del H. Congreso de la unión 2014, 15, 17, 19).

¹⁰⁹ Esta última tiene la peculiaridad de que contempla sancionar con una amonestación pública y hasta cinco mil días de salario a los padres de familia, maestros, autoridades escolares o tutores que permitan, toleren o inciten actos de violencia escolar. Y de que también habla de la aplicación de un castigo de cinco mil días de salario mínimo, la clausura de la institución y la suspensión del puesto o inhabilitación por cinco años a las autoridades o maestros que no tomen las acciones necesarias para prevenir episodios de violencia en su institución. (El Universal, 2014)

primeros responsables obligados por la seguridad de los menores en todo momento, apelando a la participación de padres y autoridades escolares y de justicia. Así mismo hablan de algunas medidas dirigidas hacia los alumnos para prevenir y atacar el problema de las manifestaciones de violencia. Sin embargo dichos esfuerzos permanecen lejos de resolver la problemática si el fenómeno se aísla y descontextualiza.

Estas medidas carecen de un eje rector que vaya hasta la raíz del fenómeno de la violencia, que son las estructuras mentales que se erigen sobre el orden que establece lo masculino. Falta incluir acciones transversales con perspectiva de género para los demás actores sociales que no sólo forman parte del ciclo de la violencia sino que también lo perpetúan en los diferentes ámbitos de la vida (ya que a su vez, todos, hasta la escuela, se erigen sobre el orden masculino por lo que en el mejor de los casos debería cuestionarse hasta su misma esencia¹¹⁰, pero esa es una temática muy compleja que aquí no se aborda).

“Dentro de esos espacios sociales se fortalecen las visiones del mundo ya que el ámbito discursivo de las instituciones sociales provee elementos simbólicos que apuntalan distintas clases de legitimidad que permiten formas de dominación concretas” (Ramírez 2003, 56) Se debe involucrar a todos los actores sociales en sus diferentes organizaciones (hombres, mujeres, adultos, niños, gobierno, medios de comunicación, iglesia, iniciativa privada, sociedad civil, la familia, la comunidad, etc.) para lograr una efectividad real. Como expone Bourdieu (2000, 141):

“Sólo una acción política que tome realmente en consideración todos los efectos de dominación que se ejercen a través de la complicidad objetiva entre las

¹¹⁰Como expone Butler (2007) en su obra, las mismas estructuras de poder mediante las cuales se busca la emancipación se formaron en base a un sistema masculino y heterosexual, por lo que sus características y formas de intervención obedecen a ese mismo sistema y siempre van a buscar su perpetuación y no desestabilizarlo.

estructuras asimiladas (tanto en el caso de las mujeres como en el de los hombres) y las estructuras de las grandes instituciones en las que se realiza y se reproduce no sólo el orden de lo masculino, sino también todo orden social [...]podrá, sin duda a largo plazo, y amparándose en las contradicciones inherentes a los diferentes mecanismos o instituciones implicados, contribuir a la extinción progresiva de la dominación masculina.”

La información aquí expuesta da pie a recomendaciones en dos sentidos: Por un lado, emprender acciones hacia el desarrollo individual del SOC de los estudiantes mediante estrategias de promoción a la salud como herramienta de protección a la salud adolescente. Y por otro, trabajar de forma transversal para cambiar la cultura y el orden que establece lo masculino mediante la visibilización y cuestionamiento de los estereotipos de género -y su relación con el uso y padecimiento de la violencia- y el emprendimiento de estrategias positivas especialmente diseñadas para cambiarlos involucrando a los diferentes actores sociales. Esta última recomendación, para su implementación requiere de un esfuerzo titánico que involucra acciones en diferentes áreas, por lo que abordar estrategias específicas en ese sentido resultaría demasiado amplio para estas conclusiones. En el corto plazo, lo que pudiese significar un primer paso es trabajar con los actores sociales que se involucran directamente en el entorno escolar (familias, alumnos y autoridades escolares) como apuntan las diferentes políticas públicas ya señaladas, pero integrando en esas actividades, la perspectiva de género con el objeto de que empiece a gestarse un cambio desde las estructuras más básicas.

Por su parte, trabajar con el desarrollo del SOC habla de minimizar los efectos de la violencia entre pares y también su frecuencia. Como se pudo observar en esta tesis, el tener

un alto SOC no mantiene a los estudiantes al margen de enfrentar situaciones de bullying y violencia juvenil escolar. La violencia generalizada se encuentra inmersa en la cotidianeidad de las relaciones que los adolescentes establecen con sus compañeros y generalmente no pueden escapar totalmente de ella. Pero, al igual que marcan los primeros hallazgos que dieron pie al surgimiento de la teoría de la Salutogénesis¹¹¹ (Antonovsky 1987) a pesar de que los estudiantes conviven en un entorno predominantemente violento hubo quienes lograron adaptarse a él de forma positiva para su salud y esto se relaciona directamente con el Sentido de Coherencia.

Estos estudiantes presentaron una capacidad de entender y poder manejar los estresores ante las condiciones actuales de su existencia. Fueron exitosos al afrontar el acoso y hostilidad por parte de sus pares escolares de manera que el conflicto entre ellos no escalase a proporciones de mayor riesgo y de que no les produjese una situación importante de problemas psicológicos y emocionales que además pudiesen somatizar. Sus estrategias de adaptación les resultaron efectivas para conseguir mediar la situación con sus pares y mantenerse bien física, mental y emocionalmente (como también indicaron los resultados que abordan la auto percepción de su salud).

El que la información generada en este estudio apunte a que la mayoría de las víctimas de acoso se colocaron en el lado de los estudiantes que reportaron más alto SOC puede ser malinterpretado en una primera lectura. Sin embargo, lo positivo del desarrollo del SOC radica en la forma en que las víctimas enfrentan su situación (aunque adversa) y en el hecho

¹¹¹ Donde a partir de entrevistas realizadas a víctimas sobrevivientes del Holocausto, Antonovsky (1987) observó que había quienes presentaban una mayor capacidad de lidiar de manera positiva para su salud con los estresores que enfrentaban diariamente al vivir en medio de un sistema violento del que no podían salir.

de que no suelen optar por elegir la violencia como forma de relacionarse con sus pares. Con los datos aquí obtenidos es posible observar la relevancia del desarrollo del SOC.

En los casos estudiados, los adolescentes que mostraron mayores niveles de SOC, lo desarrollaron a partir de experiencias personales no diseñadas expresamente para ello, sino vivencias que les tocó experimentar y que les permitieron ir adquiriendo las habilidades y características que les facilitan adaptarse a su entorno. Exactamente lo contrario es lo que les sucedió a quienes presentaron bajo SOC. La teoría de la Salutogénesis, como propuesta de Promoción de la Salud, se enfoca en estrategias a favor de producir experiencias fortalecedoras del SOC en personas cuya situación de vida los priva de ellas (Lindström y Eriksson 2011, 89).

Las diversas investigaciones en el tema (como éste) apuntan a que las personas que aprenden a desarrollar un fuerte SOC no sólo viven más sino que también perciben que gozan de una buena salud, disfrutan de una mejor calidad de vida y de bienestar psicológico y emocional, pueden manejar de mejor manera el estrés y son más resistentes a él, suelen adquirir hábitos y comportamientos más saludables y enfrentar de mejor manera las enfermedades (Center on Salutogenesis 2014). Entonces, el trabajar para desarrollar el sentido de coherencia en los jóvenes no solamente sirve como estrategia para minimizar el uso y padecimiento de la violencia entre pares, sino que también funciona como recurso que les posibilita enfrentar positivamente otras situaciones que ocurren en diversas áreas de sus vidas aumentando su calidad de vida en varios sentidos.

La propuesta en este caso es que la experiencia escolar en sí misma se torne desarrolladora del SOC. Lundgren (2002, 6)¹¹² proporciona los lineamientos sobre los que se podría trabajar para lograrlo a través de tres preguntas basadas en el constructo del SOC como base de la acción a emprender: 1) ¿Cómo pueden ayudar (las autoridades escolares y los maestros) a los alumnos a construir una estructura de pensamiento que los ayude a que su realidad sea más comprensible? El habla de organizar la educación de manera que los alumnos sean capaces de entender que ellos deben construir y que continuamente están construyendo sus propias imágenes de la realidad¹¹³. 2) ¿Cómo podrían hacer (autoridades y maestros) que el día en la escuela sea más manejable para los alumnos? El propone una escuela democrática para lograrlo. Y 3) ¿Cómo se podría lograr que el tiempo que los alumnos pasan en la escuela se tornase más significativo? Esto lo plantea principalmente como cuestión de actitud, de cómo es que las autoridades y maestros perciben a los jóvenes.

De una forma más inmediata se sugiere empezar a trabajar en el diseño e implementación de talleres permanentes (inclusive contenidos dentro de la currícula) para los diferentes niveles de educación¹¹⁴ -que abarquen la transmisión del conocimiento y actividades que conduzcan a experiencias significativas- enfocados a que niños y jóvenes adquieran control sobre sus vidas e influencia en sus condiciones de vida, que se empoderen, lo que en palabras de Lindström y Eriksson (2011, 88) conduce a desarrollar el SOC. Dichas experiencias deberán llevarlos a comprender y a experimentar que tienen

¹¹² Desde el marco teórico se plantea que el lugar que el individuo ocupa en la familia y en el trabajo (que en el caso de los adolescentes se toma sus situación de estudiantes) es lo que determina en gran medida el tipo de experiencias que enfrenta y que pueden conducir a un alto o bajo SOC dependiendo de su tipo.

¹¹³ Parecido a lo que se planteó primero del empoderamiento.

¹¹⁴ Ya que por un lado, como se comentó con anterioridad, dada la masificación y centralidad de la impartición del conocimiento a través de las escuelas, éstas resultan ser el medio que tiene mayores posibilidades de alcance. Por otro la temática a incluir son tópicos de fácil aceptación social (en comparación con lo de los estereotipos de género que se aborda más adelante) y finalmente como se dijo también con anterioridad el SOC tiene a estabilizarse hasta los 30 años por lo que esta es una etapa crucial para fomentar su desarrollo.

injerencia sobre sus propias vidas y encaminarlos a actuar a favor de su salud física y mental-emocional. “La clave del proceso [de la promoción de la salud] está en aprender a reflexionar sobre las opciones que existen en función de las situaciones que ocurren en la vida, sacando partido de aquellas que generan salud, las que mejoran la calidad de vida y las que desarrollan el Sentido de Coherencia”. (Rivera de los Santos 2011, 134).

Para finalizar, cabe apuntar que a lo largo del trabajo hasta aquí realizado han surgido algunas nuevas temáticas y preguntas relacionadas con los contenidos -principalmente con el tema del Sentido de Coherencia- pero que no han sido abordadas porque no forman parte directa del tema a investigar y ante las limitantes del tiempo y los recursos han tenido que dejarse fuera. Estos temas representan áreas de trabajo con potencial importante para aportar conocimiento relevante al tema por lo que se sugiere sean temas considerados para investigaciones futuras: Analizar la experiencia escolar en sí misma como estresor crónico en los casos de violencia grave y repetitiva entre pares y en casos de violencia ejercida por parte de autoridades escolares hacia alumnos vulnerables. Estudiar de forma exclusiva casos de víctimas-agresores y de observadores y su relación con el Sentido de Coherencia. Conducir estudios longitudinales en adolescentes con bajo SOC y la forma en la que eventos positivos o cambios para bien en el tema de los estresores crónicos pudiesen conducir a un aumento en el nivel de SOC. Abordar el tema de los casos atípicos (agresores con alto SOC) desde otra perspectiva que logre explicar su comportamiento distinto. Aunque el SOC ha sido desarrollado sobre todo para explicar la forma en que los individuos responden a situaciones adversas, hace falta una mayor reflexión sobre la aplicación o el desarrollo de teorías más amplias sobre el SOC a nivel colectivo. Éste también es un reto para futuras investigaciones.

Bibliografía

- Aguilera García, María Antonieta, Gustavo Muñoz y Adriana Orozco. 2007. *Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en escuelas primarias y secundarias de México*. México: Instituto Nacional de Evaluación Educativa.
- Albores, Lilia, Juan Saucedo, Silvia Ruiz y Eduardo Roque. 2011. El acoso escolar (bullying) y su asociación con trastornos psiquiátricos en una muestra de escolares en México. *Salud Pública* LIII (3).
- Antonovsky, Aaron. 1996. The salutogenic model as a theory to guide health promotion. *Health Promotion International (Oxford University Press)* XII (1): 11-18.
- 1993. The structure and properties of the sense of coherence scale. *Social Science and Medicine* XXXVI (6): 726-733.
- 1987. *Unraveling The Mystery of Health - How People Manage Stress and Stay Well*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers
- Azteca Noticias*. 2012. Aprueba congreso Yucateco iniciativa de Ley anti bullying. 15 de Julio. <http://www.aztecanoticias.com.mx/notas/estados-y-df/122109/aprueba-congreso-yucateco-iniciativa-de-ley-anti-bullying> (10 de junio de 2014)
- Bengel, Jurgen, Regine Strittmatter y Hildegard Willmann. 1999. *What Keeps People Healthy? The current state of discussion and the relevance of Antonovsky's salutogenic model of health*. Alemania: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung.
- Bonino, Luis. 2002. Nuevas Masculinidades. En *Nuevas Masculinidades*, compilado por Marta Serrata, 41-63. España: Icara Editorial.
- Bourdieu, Pierre. 2009. *El sentido práctico*. México: Siglo XXI.
- 2000. *La dominación masculina*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Butler, Judith. 2007. *El género en disputa*. España: Ediciones Paidós Ibérica.
- Cassidy, Tony. 2009. Bullying and victimization in school children: the role of social identity, problem-solving style, family and school context. *Social Psychology of Education* XII:63-76

- Castillo, Carmen y María Magdalena Pacheco. 2008. Perfil del maltrato (bullying) entre estudiantes de secundaria en la ciudad de Mérida, Yucatán. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* XIII (38) 825-842.
- Castro, Ana Lucía. 2011. Transición demográfica y migración en Sonora. Un estudio regional de la evolución de la población durante la segunda mitad del siglo XX. Tesis de doctorado en Demografía, Universidad Autónoma de Barcelona.
- Center on Salutogenesis. 2014. Salutogenesis. <http://www.salutogenesis.hv.se/eng/Salutogenesis.5.html> (10 de Junio de 2014).
- Centro de Estudios para el Adelanto de las Mujeres y la Equidad de Género (CEAMEG). 2011. *Estudio sobre violencia entre pares (bullying) en las escuelas de nivel básico en México*. México: CEAMEG.
- Chagas, Raquel. 2005. Los maestros frente a la violencia entre alumnos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* X (27):1071-1082.
- CNN México. 2011. Diputados aprueban reforma a ley de educación para evitar acoso escolar. 27 de Abril. <http://mexico.cnn.com/nacional/2011/04/27/diputados-aprueban-reforma-a-la-ley-de-educacion-para-evitar-acoso-escolar> 27 abril 2011 (10 de Junio de 2014).
- Congreso del Estado de Sonora. 2014. Iniciativas. <http://www.congresoson.gob.mx/InfoPublica/pages/16.htm> (10 de junio 2014).
- Constante, Alberto. 2007. Uniformidad y Ubicuidad de la violencia. En *Subversión de la violencia*, compilado por Marco A. Jiménez, 63-96. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Conway, Jill, Susan Bourque y Joan Scott. 1998. El concepto de género. En *¿Qué son los estudios de género?*, compilado por Marysa Navarro y Catherine Stimpson, 167-178. Buenos Aires: FCE.
- Currie Candace, Cara Zanotti, Antony Morgan, Dorothy Currie, Margaretha de Looze, Chris Roberts, Oddrun Samdal, Otto R.F Smith y Vivian Barnekow. 2012. *Social determinants of health and well-being among young people*. Copenhagen: Organización Mundial de la Salud.
- De Keijzer, Benno. 1997. El varón como factor de riesgo. Masculinidad, salud mental y salud reproductiva. En *Género y salud en el suroeste de Chiapas*, compilado por Esperanza Tuñón Pablos, 199-219. México: El Colegio de la Frontera Sur.

- De Souza Minayo, María Cecilia de. 1995. Etapa de trabajo de campo. En *El desafío del conocimiento*. En Idem, 91-115. Argentina: Lugar Editorial.
- Denman, Catalina y Jesus Armando Haro. 2000. Introducción: Trayectoria y desvaríos de los métodos cualitativos en la investigación social. En *Por los Rincones*, compilado por Catalina Denman y Jesus Armando Haro, 9-56. Hermosillo: El Colegio de Sonora.
- Diaz-Aguado María y Gema Martín. 2011. Convivencia y aprendizaje escolar desde una perspectiva de género. *Psicothema* XXIII (2):252-259.
- Dirección General de Información en Salud (DGIS). 2010. Sistema Nacional de Información en Salud (SINAIS). <http://www.sinais.salud.gob.mx>. (3 de abril de 2012).
- Educación en Movimiento. 2013. México ocupa el primer lugar en bullying en secundaria: OCDE. http://educacionenmovimiento.org/index.php?option=com_content&view=article&id=25:m%C3%A9xico-ocupa-el-primer-lugar-mundial-en-bullying-en-secundaria-ocde&catid=12&Itemid=105 (10 de junio de 2014).
- El Imparcial*. 2014. Violencia está en las casas, no en la escuela: Chauyffet. 28 de Mayo. <http://www.elimparcial.com/EdicionEnLinea/Notas/Nacional/28052014/846411-Violencia-esta-en-las-casas-no-en-la-escuela-Chauyffet.html> (10 de Junio 2014).
- 2014. Muere niño en Tamaulipas; compañeros le hacían columpio. 25 de mayo. <http://www.elimparcial.com/EdicionEnLinea/Notas/Nacional/20052014/843279-Muere-nino-en-Tamaulipas-companeros-le-hacian-columpio.html> (10 de junio de 2014).
- 2014. Bajo Control bullying en Sonora: SEC. 25 de Mayo. <http://www.elimparcial.com/EdicionEnLinea/Notas/Noticias/23052014/844524-Bajo-control-bullying-en-Sonora-SEC.html> (10 de Junio del 2014).
- 2013. Citan a maestros por bullying a menor mixteca. 1 de diciembre. <http://www.elimparcial.com/EdicionEnLinea/Notas/Nacional/01122013/781753.aspx> (10 de junio de 2014).
- 2013. Exige castigo para los que dejaron en coma a su hijo. 29 de noviembre. <http://www.elimparcial.com/EdicionEnLinea/Notas/Nacional/29112013/781096-Exige-castigo-para-los-que-dejaron-en-coma-a-su-hijo.html> (10 de junio de 2014)

- 2013. Nunca nos imaginamos que esto podría continuar: Director. 10 de octubre. <http://www.elimparcial.com/EdicionEnLinea/Notas/Noticias/22102013/767100-Nunca-nos-imaginamos-que-esto-podria-continuar-Director.html> (10 de junio de 2014).
- 2013. Circula video sobre caso de bullying. 16 de junio. <http://www.elimparcial.com/EdicionEnLinea/Notas/Noticias/16062013/716043.aspx> (10 de junio de 2014).
- 2009. Vive pobreza extrema 31% de hermosillenses. 2 de Agosto. <http://www.elimparcial.com/EdicionEnLinea/Notas/Noticias/02082009/393036.aspx> (14 de Abril de 2014).
- El Universal*. 2014. Presentan senadores iniciativa contra bullying. 4 de junio. <http://www.eluniversal.com.mx/nacion-mexico/2014/presentan-iniciativa-anti-bullying-proponen-multas-1015049.html> 4 de Junio (10 de Junio de 2014).
- 2011. Aprueban ley anti bullying. 16 de Diciembre. <http://www.eluniversal.com.mx/notas/816635.html> (10 de Junio de 2014).
- Filidoro, Osvalto y María Coccia. 2011. Psicología de la violencia. En *Un mundo sin violencia: Realidad posible o sueño inalcanzable*, compilado por Nérida Asili, 19-34. México: Editorial Pax México.
- Galtung, Johan. 1998. *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución*. Bilbao: Bakeaz.
- 1996. *Peace by Peaceful Means*. Londres: Sage Publications.
- 1990. Cultural Violence. *Journal of Peace Research* XXVII (3): 291-305.
- Garbarino, Jorge, Ana González y Patricia Faragó. 2010. Adolescencia y desarrollo emocional, social y cognitivo. En *Salud y bienestar de adolescentes y jóvenes: una mirada integral*, compilado por Diana Pasqualini y Daniel Llorenz, 55-59. Buenos Aires: Organización Panamericana de la Salud.
- García-Moya Irene, Francisco Rivera, Carmen Moreno y Ana López. 2013. Calidad de la relación entre los progenitores y sentido de coherencia en sus hijos adolescentes. El efecto de mediación de la satisfacción familiar. *Anales de psicología* XXIX (2):482-490.
- Garda, Roberto.2004. Complejidad e intimidad en la violencia de los hombres: Reflexiones en torno al poder, el habla y la violencia hacia las mujeres. En *Violencia contra la*

- mujer en México*, compilado por Teresa Fernández de Juan, 119-142. México: Comisión Nacional de Derechos Humanos.
- Giménez, Gilberto. 2005. Teoría y análisis de la cultura. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Giddens, Anthony. 1991. *Sociología*. Madrid: Alianza Editorial S.A.
- Grayson, Paul. 2008. Sense of coherence and academic achievement of domestic and international students: a comparative analysis. *High Education* LVI: 473-4792.
- Guba, Egon e Yvonna Lincoln. 2000. Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En *Antología de métodos cualitativos en la investigación social*, compilado por Catalina Denman y Armando Haro, 113-146. Hermosillo: El Colegio de Sonora.
- Haro, Jesus y Catalina Denman. 1994. *Las broncas de los chavos de nogales*. Hermosillo: El Colegio de Sonora.
- Instituto Municipal de Planeación Urbana de Hermosillo (IMPLAN). 2009. Violencia Urbana. observatorio.implanhermosillo.gob.mx:88/indicadores_pdf/violencia_urbana.pdf (12 de Abril de 2014).
- Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES). 2012. Estadísticas de violencia contra las mujeres en México. <http://estadistica.inmujeres.gob.mx/formas/convenciones/Nota.pdf> (14 de abril de 2014).
- Instituto Nacional de Salud Pública (INSP). 2006. *Encuesta Nacional de Salud y Nutrición 2006*. México: Instituto Nacional de Salud Pública.
- Instituto Nacional del Estadística y Geografía (INEGI). 2013. Censo de Escuelas, maestros y Alumnos de educación básica y especial. <http://cemabe.inegi.org.mx/Reporte.aspx> (24 de Junio de 2014)
- 2010. Índice de Sobremortalidad Estadística. <http://www.inegi.org.mx/sistemas/sisept/Default.aspx?t=mdemo52&s=est&c=23593> (3 de abril de 2012).
- 2010. Sistema para consulta de información censal SCINCE 2010. <http://gaia.inegi.org.mx/scince2/viewer.html> (12 de Mayo de 2013).
- Jiménez, Marco A. 2007. Hacia una crítica de la violencia. En *Subversión de la violencia*. En ídem, 17-62. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2007.

- Kripper, Cristóbal y Jaime Sapag. 2009. Capital social y salud en América Latina y el Caribe: una revisión sistemática. *Revista Panamericana de Salud Pública* XXV (2): 162-170.
- Lagarde, Marcela. 2010. Violencia de Género. Ley general de acceso de las mujeres a una vida libre de violencia. En *Reflexiones sobre la violencia*, compilado por Raúl Gutierrez, Jorge Martínez y Jose Vera Jose San Martín, 59-91. México: Siglo XXI editores.
- 2005. *Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Lindström, Bengt y Monica Eriksson. 2011. From health education to healthy learning: Implementing salutogenesis in educational science. *Scandinavian Journal of Public Health*. XXXIX (6): 85-92.
- Loredo, Arturo, Arturo Perea y Gloria López. 2008. Bullying: acoso escolar. La violencia entre iguales. Problemática general. *Acta Pediátrica de México* XXIX (4): 210-214.
- Lövheim Hugo, Ulla Graneheim, Elisabeth Jonsén, Gunilla Strandberg y Berit Lundman. 2013. Changes in sense of coherence in old age a 5 year follow-up of the Umea 85+ study. *Scandinavian Journal of Caring Sciences* XXVII: 13-19.
- Lundgren, Mats. 2002. Are schools able to bring sense into pupils' lives? Ponencia presentada en la conferencia ENIRDEM, Irlanda.
- Mangrulkar, Leena, Cheryl Vince y Marc Posner 2001. *Enfoque de habilidades para la vida para un desarrollo saludable de niños y adolescentes*. Organización Panamericana de la Salud.
- Marsh, Shawn, Samantha Clinkinbeard, Rebecca Thomas y William Evans. 2007. Risk and protective factors of sense of coherence during adolescence. *Journal of health psychology* XII (2):281-284.
- Martínez-Ferrer, Belén, Amapola Povedano-Díaz y Luis Amador-Muñoz. 2012. Clima escolar, satisfacción con la vida y victimización en la escuela. Un análisis del efecto moderador del género. *Anales de psicología* XXVII (3):875-882.
- Mejía-Hernández y Eduardo Weiss. La violencia entre chicas de Secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* XVI (49) 545-570.
- Organización Mundial de la Salud (OMS). 2003. *Informe Mundial sobre la violencia y la salud*. Washington: Organización Mundial de la Salud.

- Paredes, María, Martha Álvarez, Leonor Lega y Ann Vernon. 2008. Estudio exploratorio sobre el fenómeno del bullying en la ciudad de Cali, Colombia. *Revista Latinoamericana en Ciencias Sociales: Niñez y Juventud* VI (1) : 295-317.
- Pasqualini, Diana, Alfredo Llorens y Titania Pasqualini. 2010. Cambios físicos: crecimiento y desarrollo. En *Salud y bienestar de adolescentes y jóvenes: una mirada integral*, de Compilado por Diana Pasqualini y Alfredo Llorens, 44-54. Buenos Aires: Organización Panamericana de la Salud.
- 2010. Las y los adolescentes. En *Salud y bienestar de adolescentes y jóvenes: una mirada integral*, compilado por Diana Pasqualini y Daniel Llorens, 27-38. Buenos Aires: Organización Panamericana de la Salud.
- 2010. Marco histórico del concepto adolescencia. En *Salud y Bienestar de adolescentes y jóvenes: una mirada integral*, compilado por Diana Pasqualini y Daniel Llorens, 40-42. Buenos Aires: Organización Panamericana de la Salud.
- Perez Islas, José Antonio. 2010. Las transformaciones en las edades sociales. En *Los jóvenes en México*, compilado por Rossana Reguillo. México: CONACULTA.
- Pinheiro, Paulo. 2006. *World report on violence against children*. Suiza: Organización de las Naciones Unidas.
- Prieto, Guadalupe. 2011. Biología de la violencia. En *Un mundo sin violencia: Realidad posible o sueño inalcanzable*, Compilado por Nérida Asili, 1-17. México: Editorial Pax México.
- Prieto, Teresa, José Carrillo y José Jiménez. 2005. La violencia escolar. Un estudio en el nivel medio superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* X (27) 1027-1045.
- Ramírez, Juan Carlos. 2003. Masculinidad y violencia doméstica. Tesis de doctorado en ciencias sociales, Universidad Autónoma de Guadalajara.
- Ritzer, Geroge. 1993. *Teoría sociológica contemporánea*. España: McGraw-Hill.
- REA. 2012. Nayarit, de los pocos estados que cuenta con Ley Anti-bullying. 18 de junio. <http://www.reanayarit.com.mx/rea/noticias/39-titulares/4372-nayarit-de-los-pocos-estados-que-cuenta-con-ley-anti-bullying> (10 de Junio de 2014).
- Rivera de los Santos, Francisco. 2011. Análisis del modelo salutogénico en España: Aplicación en salud pública e implicaciones para el modelo de activos en salud. *Revista Española de Salud Pública* LXXXV (2): 129-139.

- Rosales, Rocío. 2007. Género, su indisciplina, múltiples significados y problemas. En *Sociología y cambio conceptual*, compilado por Gina Zabludovsky, 171-207. México: Siglo XXI.
- Ruiz Olabuenaga, José Ignacio. 2012. Metodología de la investigación cualitativa. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Salmivalli, Christina, Kirsti Lagerspetz, Kaj Bjorkqvist y Karin Osterman. 1996. Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior* XXII (1): 1-15.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). 2009. *Informe Nacional sobre violencia de género en la educación básica en México*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación pública (SEP). 2012. Buscador de escuelas en línea 2012.
- Secretaría de Educación y Cultura del Estado de Sonora (SEES). 2013. Programa de sectorización de la demanda 2013-2014.
- Secretaria Ejecutiva de Seguridad Pública del Estado de Sonora (SESP). 2011. *Sonora Seguro*. Hermosillo: Secretaria Seguridad Pública (SSP).
- Tapia, Daniel y Alvarado, Vanessa. 2010. Cyberbullying in Mexico: The importance of implementing earlier public policies to limit its growth. *AZ Revista de educación y cultura*.
- Taylor, S.J. y R. Bogdan. 1987. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Televisa Hermosillo*. 2014. Aumenta la atención a mujeres por violencia intrafamiliar en Hermosillo. 6 de Marzo. <http://www.televisaregional.com/hermosillo/noticias/Aumenta-la-atencion-a-mujeres-por-violencia-intrafamiliar--en-Hermosillo-248918101.html> (14 de Abril de 2014).
- Urban Runners. 2014. Historia. <http://www.urbanrunners.net/parkour.html> (14 de Abril de 2014).
- Urteaga, Maritza. 2011. *La construcción juvenil de la realidad*. : Univesidad Autónoma Metropolitana.
- Valadez Isabel, Noé González, María de Jesús Orozco y Rosalba Montes. 2011. Atribuciones causales del maltrato entre iguales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* XVI (51): 1111-1136.

- Valdés Ángel, Pedro Sánchez y Ernesto Carlos. 2012. Autoconcepto social y ajuste escolar de estudiantes de educación media con conductas de hostigamiento en la escuela. *Educación y ciencia* II (5):97-107.
- Vázquez, René Leobardo. 2010. El acoso escolar en secundarias de Hermosillo: un estudio exploratorio. Hermosillo: Tesis de Maestría, Universidad de Sonora.
- Vázquez, Verónica y Roberto Castro. 2009. Masculinidad hegemónica, violencia y consumo de alcohol en el medio universitario. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* XIV (42): 701-719.
- Velázquez Reyes, Luz María. 2005. Experiencias estudiantiles con la violencia en la escuela. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* X (26) 739-764.
- Wieviorka, Michel. 2011. *Una sociología para el siglo XXI*. Barcelona: Editorial UOC.
- 2009. ¿Sociología posclásica o declive de la sociología? *Sociológica* XXIV (70) : 227-262.
- 2006. La destrucción y construcción del sujeto. *Espacio Abierto* XV (1): 239-248.

Anexos

Anexo 1. Carta informativa previa a la firma del consentimiento informado.

Perspectivas de los jóvenes ante las relaciones entre pares en una secundaria de Hermosillo.

Primeramente, gracias por interesarte en participar en este estudio. Por favor, tómate tu tiempo para leer este documento y decidir si deseas participar en esta entrevista. Si decides participar se te pedirá que firmes la hoja de *Consentimiento Informado (Anexo)* y además se te entregará una copia de este documento.

Esta entrevista forma parte de un proyecto de tesis de Maestría y su objetivo principal es conocer desde la visión de los jóvenes cómo se dan las relaciones entre pares al interior de la escuela. Lo que se busca es escuchar la voz de quienes conviven todos los días con sus compañeros y experimentan las distintas situaciones que surgen a partir de esa convivencia.

Estoy invitando a participar a algunos estudiantes del 3E de esta secundaria. Es muy importante mencionarte que no tienes obligación de participar en el estudio y por lo mismo, aun después de firmar la hoja de consentimiento informado, podrás retirarte en el momento que lo desees, sin necesidad de dar a conocer las razones de tu decisión.

Finalmente, quiero dejar claro que se te garantiza que la información que me compartas es totalmente confidencial, que solamente yo tendré acceso a ella (ni las autoridades escolares, ni ningún alumno o persona ajena a este plantel podrá revisarla) y que a la hora de escribir los resultados de la tesis no se manejarán nombres ni detalles de quienes participaron.

De nuevo, agradezco tu apoyo y valiosa participación en este proyecto.

María Carolina Palomo Rodríguez.

Estudiante de Maestría en Ciencias Sociales de El Colegio de Sonora.

Fecha

Anexo 2. Consentimiento Informado.

Número de identificación: _____

Iniciales del (la) participante: _____

Fecha: _____

Yo,

(Nombre del (la) participante en letra de molde)

He leído y entiendo toda la información que me han dado sobre mi participación en este estudio y he tenido la oportunidad de hacer preguntas sobre el mismo. Es mi voluntad participar en el estudio y he recibido una hoja de información sobre el estudio. Me queda claro que puedo retirarme de la entrevista en cualquier momento sin que esto me ocasione ningún tipo de consecuencia negativa.

Firma del participante