



Perfiles Educativos

ISSN: 0185-2698

perfiles@unam.mx

Instituto de Investigaciones sobre la

Universidad y la Educación

México

Mingo, Araceli

Ojos que no ven... Violencia escolar y género

Perfiles Educativos, vol. XXXII, núm. 130, 2010, pp. 25-48

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación

Distrito Federal, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13214992003>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Ojos que no ven... Violencia escolar y género

ARACELI MINGO*

El propósito de este artículo es ofrecer un panorama sobre la magnitud y formas que cobra la violencia escolar y su vínculo con los ordenamientos de género. En la primera parte se presentan los datos que se obtuvieron mediante una revisión de las estadísticas producidas en México y otras partes del mundo sobre la violencia que enfrenta en sus casas y centros escolares una parte significativa de las poblaciones infantil y juvenil; es decir, comportamientos que se sufren en lugares en los que supuestamente deberían encontrar un ambiente amable que fortaleciera su desarrollo y propiciara la adquisición de las cualidades requeridas para una convivencia asentada en el respeto a las diferencias que particularizan a los seres humanos. Lejos de esto, la información muestra con claridad que aspectos tales como el sexo, la raza y la orientación sexual detonan con frecuencia conductas abiertas o sutilmente violentas. En la segunda parte de este trabajo se retoman los hallazgos de distintas investigaciones que nos permiten ver el peso sustantivo que adquieren órdenes sociales como el de género en el maltrato del que son objeto no sólo muchas mujeres, sino también hombres.

The purpose of this article is to offer a panoramic view of the extent and the different shapes of violence at school and its ties with the gender patterns. The first part presents the data obtained by reviewing the statistics produced in Mexico and other parts of the world about the violence that is faced at home and at school by most of the children and teenagers; i. e. behaviors that must be suffered in places where normally they should find a nice environment able to prop up their development and to encourage the acquisition of the qualities that are required for a kind of coexistence based on consideration for the differences that make every human being unique. On the contrary, the gathered information shows clearly that aspects such as gender, race and sexual orientation do actually detonate open or subtly violent behaviors. In the second part of this work the author gather the results of diverse researches that allow us to see the relevance of some social orders such as gender within the framework of the ill-treat suffered not only by many women, but also by men.

Palabras clave

Violencia escolar

Violencia simbólica

Ordenamientos de género

Masculinidades

Key words

School violence

Symbolical violence

Gender patterns

Masculinities

Enviado: 8 de diciembre de 2009 | Aceptado: 2 de marzo de 2010

* Doctora en Investigación Psicológica, especializada en el estudio de los ordenamientos de género dentro del campo educativo. Es investigadora en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación y profesora de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Publicaciones recientes: (2006), *¿Quién mordió la manzana? Sexo, origen social y desempeño en la universidad*, México, Fondo de Cultura Económica/CESU/PUEG; (2010), *Desasosiegos. Relaciones de género en la educación*, México, IISUE-UNAM/Plaza y Valdés. CE: mingo@servidor.unam.mx

Los datos sobre violencia en México, a los que continuamente estamos expuestos vía periódicos y noticieros de radio y televisión, se centran en lo relativo a actos de delincuencia cuya ferocidad opaca aquella información que, de tiempo en tiempo, se cuela como noticia sobre los resultados de encuestas que muestran que la violencia es un hecho cotidiano en nuestros centros escolares y en la vida de jóvenes, y niñas y niños. Una de las cosas que puede observarse con claridad en estas encuestas es el peso que adquiere el sexo en la posibilidad de ser objeto o de perpetrar ciertas conductas violentas; es decir, como veremos más adelante, el sólo hecho de ser mujer u hombre incrementa o disminuye el riesgo de recibir o cometer alguna de estas conductas.

Ahora bien, junto a la información que se registra de manera estadística ha de considerarse que la violencia cobra con frecuencia modalidades que dificultan identificarla como tal, pues se ejerce en formas sutiles o se ha naturalizado a través de su cotidianidad, y de usos y costumbres.¹ Esta dificultad se observa tanto en quienes la padecen como en quienes están presentes en el ejercicio de ésta, además de que también aparece en los sujetos que la ejercen, lo que se traduce en una ceguera que limita la posibilidad de cuantificar la verdadera magnitud² de este fenómeno y la relación que guarda con distintos tipos de malestares y problemas físicos, sociales y psicológicos que sufre el estudiantado de nuestro país.

Por otro lado, también contribuye a esta ceguera el que en algunos casos las lastimaduras que dejan las experiencias que envuelven violencia sobrepasan la capacidad de

reconocerlas como parte de la historia personal, por lo que la negación y el silencio se imponen como la mejor forma de lidiar con lo ocurrido. Ha de considerarse que la humillación, el susto, el dolor, la rabia, la parálisis, la vergüenza o cualquier otra vivencia que va de la mano de un golpe, de un insulto, de un grito, de un tocamiento forzado, de una mirada que ofende, o de un gesto que disminuye a quien lo recibe, dejan de una u otra forma su registro en el cuerpo, en ese territorio que contiene la escritura minuciosa de nuestra historia y cuyas formas de reacción son muy diversas y adquieren singularidad en cada sujeto. Por ejemplo, qué fibras toca, qué memorias despierta, el grito o el regaño de una maestra que produce reacciones como las que observó Gómez Nashiki (2005: 698) en el trabajo que realizó en dos escuelas primarias de la ciudad de México: “En nuestros registros de observación pudimos ver que algunos alumnos se pellizcaban hasta sangrar, se mordían las uñas de manera ansiosa, sentían asfixia cuando la maestra los regañaba e, incluso, otros se orinaban cuando se les gritaba”. ¿Qué historias infantiles le han dado tal poder a estos actos intimidatorios que son tan comunes en el personal docente?

En la introducción que hace Alfredo Furlán (2003) al estado del conocimiento sobre lo relativo a “la indisciplina, las incivilidades y la violencia” en los centros escolares de nuestro país, se señala la escasa atención que ha recibido el estudio de esta temática a lo largo del tiempo. Apunta que posiblemente una de las razones de esto es la incomodidad, tensiones y molestias que producen estos tópicos “sensibles” en

1 Por ejemplo, Paulo Sérgio Pinheiro (2006c: 9) señala: “La aceptación social de la violencia es también un factor importante [para que quede oculta]: tanto los niños como los agresores pueden aceptar la violencia física, sexual y psicológica como algo inevitable y normal. La disciplina ejercida mediante castigos físicos y humillantes, intimidación y acoso sexual con frecuencia se percibe como algo normal, especialmente cuando no produce daños físicos ‘visibles’ o duraderos”.

2 En los informes que hace Paulo Sérgio Pinheiro (2006a: 10 y 2006b: 20) acerca de la violencia contra niños, niñas y adolescentes, tanto a nivel mundial como latinoamericano, menciona algunas de las causas que impiden conocer la magnitud real de la violencia, por ejemplo, el desencanto con las instituciones responsables de atender estos asuntos hace ver como ociosa cualquier denuncia, el silencio por miedo a las represalias o al estigma, la complicidad con el agresor de parte de quienes presencian o conocen lo ocurrido, la incapacidad real que por su edad tiene un infante para reportar lo que le sucede, el que algunas formas de violencia se aceptan como medidas válidas de disciplinamiento, entre otras.

los actores del sistema escolar y en quienes se dedican a la investigación educativa. Me parece que este señalamiento pone sobre la mesa un asunto que requiere profundizarse y ventilarse en las discusiones sobre este tema pues, por lo menos en lo concerniente a la violencia de género, el ámpula que con frecuencia levanta la mención de este problema dentro de las instituciones y el que suela minimizarse o trivializarse dificulta darle la significativa atención que su solución requiere.

Respecto de las distintas formas de violencia que se observan en las escuelas, Bernard Charlot (citado en Furlán, 2003: 250-251) precisa:

...en un polo... la violencia es muerte, golpes y heridas con o sin arma, violación o acoso sexual, extorsión, vandalismo... En otro polo, la violencia es un conjunto de incivilidades, es decir, ataques cotidianos al derecho que cada uno tiene de ser respetado: palabras hirientes, groserías diversas, interacciones, humillaciones, racismo abierto o difuso, atropellos... ciertas incivilidades se producen abiertamente, otras toman formas más insidiosas; en general los alumnos son groseros sin respetar las formas, en tanto los profesores saben injuriar cortésamente a los alumnos. Si la agresión física o la presión psicológica extrema (chantaje, extorsiones) son más angustiantes y espectaculares que las incivilidades, son sin embargo estas últimas las que parecen hoy esparcirse como un reguero de pólvora y constituyen la principal amenaza para el universo escolar.

Ahora bien, las incivilidades a las que alude Charlot forman parte de un amplio repertorio³ de actitudes y comportamientos que lesionan con distintos grados de intensidad y visibilidad a quienes son objeto de éstas; incivilidades que también han sido nombradas como "violencias pequeñas, cotidianas" (Eric Debarbieux, 2001: 178) o "microviolencias" (Debarbieux, 2002: 28). Respecto de estas últimas, Debarbieux, Catherine Blaya y Daniel Vidal (2003: 18) dicen: "...consideramos a las

microviolencias (incivilidades, acoso y desorden permanente) tan importantes como cualquier otra fuente de estrés que produce en las víctimas sentimientos de inseguridad y desorden". Más adelante agregan: "La violencia no es solamente un hecho excepcional, brutal, impredecible que se origina fuera de la escuela, sino también el resultado de frecuentes, banales e irritantes pequeñas agresiones. Es tanto un clima como un hecho". Otra aproximación cuyos planteamientos han adquirido gran influencia en el estudio de este fenómeno a nivel mundial es el llamado *bullying*. Acerca de sus características Dan Olweus (1998: 25 y 26), pionero en el desarrollo de este enfoque, señala "Un alumno es agredido o se convierte en víctima cuando está expuesto, de forma repetida y durante un tiempo, a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos..."; y agrega que "Se produce una acción negativa cuando alguien, de forma intencionada, causa daño, hiere o incomoda a otra persona...". Precisa que dichas acciones pueden ser de palabra, a través de contacto físico o con actos como gestos y exclusión deliberada de un grupo. Subraya que para poder hablar de *bullying* "...debe existir un desequilibrio de fuerzas (una relación de poder asimétrica): el alumno expuesto a las acciones negativas tiene dificultad en defenderse, y en cierta medida se encuentra inerme ante el alumno o los alumnos que lo acosan". Como vemos, junto a un acto intencional, la asimetría y la repetición son términos clave en esta definición. En la extensa revisión que hacen María Ttofi, David Farrington y Anna Baldry (2008) sobre los programas anti *bullying* puestos en marcha en distintas partes del mundo precisan que las formas de ataque o intimidación pueden ser físicas, verbales o psicológicas y persiguen causar miedo, sufrimiento o daño a las víctimas. En el resumen que hace Miriam Abramovay (2002: 74) del concepto de

3 La forma de aproximarse al estudio de la violencia escolar y de definirla es muy variada; véase por ejemplo la revisión que hacen Eric Debarbieux (2001), Miriam Abramovay y María Das Gracas Rua (2002, capítulo I), así como la de Pablo Francisco di Leo (2008).

violencia incorpora —junto a las acciones de carácter físico contra la integridad propia, de otros o de grupos— la

Forma de violencia simbólica (abuso de poder basado en el consentimiento que se establece y se impone mediante el uso de símbolos de autoridad); verbal; e institucional (marginación, discriminación y prácticas de sujeción utilizadas por instituciones diversas que instrumentalizan estrategias de poder).

Respecto de la violencia simbólica es pertinente recordar algunas de las precisiones que al respecto hace Pierre Bourdieu (1991: 24): “la violencia simbólica, violencia suave, invisible, ignorada como tal, elegida tanto como sufrida... la que honra la moral de honor, se impone como el modo de dominación más económico...”.

UN PROBLEMA MUNDIAL

A partir de los datos de numerosos países de las diversas regiones del mundo se calcula que entre 80 y 98 por ciento de niños y niñas sufren castigos corporales en sus casas, y que por lo menos un tercio de esta población “recibe castigos corporales muy graves aplicados con utensilios”. La encuesta mundial de salud desarrollada en escuelas de países en vías de desarrollo muestra que entre 20 y 65 por ciento de la población en edad escolar manifestó haber sido objeto de acoso físico o verbal en los 30 días anteriores al levantamiento de la encuesta (Paulo Sérgio Pinheiro, 2006c: 10).

En la consulta realizada a niñas, niños y adolescentes de América Latina por Pinheiro (2006a), en la que México participó, se encontró que es el maltrato psicológico (amenazas, trato humillante e insultos) el que el personal docente usa con mayor frecuencia, aunque hay países en los que el castigo físico es cotidiano. También se identificó en este personal el uso de descalificaciones y burlas hacia el alumnado que padece pobreza. Por otro lado,

la población de menor edad manifestó ser objeto de abuso permanente de estudiantes de mayor edad. A su vez, los grupos formados por adolescentes identificaron como violencia el no poder expresar sus opiniones e ideas en el salón de clases, así como el maltrato verbal que en forma permanente se da entre pares. En el caso de México y otros países las niñas y adolescentes aludieron al uso del acoso y chantaje sexual de parte de los docentes vinculados a las calificaciones y aprobación de grados. También mencionaron que la violencia física, verbal y psicológica de parte del profesorado es significativa (Pinheiro, 2006b: 50).

Respecto a las diferencias que se observan entre población femenina y masculina, la Organización Mundial de la Salud (OMS) “calcula que 150 millones de chicas y 73 millones de chicos menores de 18 años tuvieron relaciones sexuales forzadas o sufrieron otras formas de violencia sexual con contacto físico en 2002” (Pinheiro, 2006c: 10). De acuerdo con el Informe Mundial sobre la Violencia y la Salud (2003: 73),⁴ “En la mayoría de los países, las niñas corren mayor peligro que los varones de ser víctimas de infanticidio, abuso sexual, descuido en la educación y la nutrición y prostitución forzada”. Asimismo se precisa que “Los resultados de varios estudios internacionales indican que las tasas de abuso sexual entre las niñas son de 1.5 a 3 veces más altas que entre los varones”. También se señala que en muchos países son los varones los que están expuestos a sufrir en mayor medida castigos físicos más severos. Otro dato es que las personas que cometen abuso sexual con menores —tanto contra varones como contra mujeres— son en su mayoría hombres; en el caso de las mujeres, 90 por ciento de los agresores son del sexo masculino mientras que en el de los varones la proporción de éstos alcanza entre 63 y 86 por ciento.

En el documento *Gender and Violence in Schools*, preparado por Catherine Blaya, Eric Debarbieux y Stephanie Rubi (2003) para la

⁴ Editado por Etiene Krug, Linda Dahlberg, James A. Mercy, Anthony B. Zwi y Rafael Lozano.

UNESCO se concluye, con base en información de diversos países —entre otros Suecia, Canadá, Francia, Brasil y Gran Bretaña—, que en relación a la población femenina es tres veces más probable que la masculina tenga un comportamiento problemático. Otro señalamiento es que mientras los chicos son mayormente los perpetradores de actos violentos, así como las víctimas de éstos, sus compañeras suelen ser el objeto de la violencia sexual. También se menciona que si bien el uso de la fuerza física es menos frecuente hacia y entre las estudiantes, la violencia simbólica contra ellas puede ser severa y merece recibir mayor atención. Por otro lado se destaca que en un estudio se encontró que la violencia verbal y el ostracismo era reportado en mayor medida por las alumnas, formas de agresión que pueden tener efectos psicológicos serios como dificultades para concentrarse, ausentarse de la escuela por miedo, diversas formas de depresión que pueden llevar al suicidio y ataques de ansiedad. Asimismo dan cuenta de un estudio en Canadá que mostró que la depresión afectaba a una cuarta parte de las mujeres entre 12 y 14 años frente a 16 por ciento de los varones.

Michael Kimmel (2004) hace un recuento de las cifras sobre violencia en los Estados Unidos que arroja datos como los siguientes: 95 por ciento de todos los crímenes violentos son cometidos por varones, y diariamente 12 niños y jóvenes cometen suicidio, lo que representa una frecuencia siete veces mayor que en el caso de las jóvenes y niñas. De igual forma los primeros mueren diez veces más que las segundas a consecuencia de homicidios. Otro dato es que 45 por ciento de las mujeres que cursan estudios superiores señalaron haber tenido algún tipo de contacto sexual contra su voluntad y 25 por ciento habían sido presionadas o forzadas a tener relaciones sexuales. También menciona que en un estudio en el que se preguntó a alumnos de tercer nivel si en el supuesto caso de que se les garantizara que su comportamiento no iba a tener

consecuencia alguna, ellos cometerían una violación; *la respuesta que dio casi 50 por ciento de los entrevistados fue afirmativa*.

En una encuesta reciente de carácter nacional realizada en escuelas de los Estados Unidos por Rachel Dinkes, Jana Kemp y Katrina Baum (2009) observamos en los datos algunas diferencias significativas en las conductas violentas que reportan uno y otro sexo, por ejemplo, 10.2 por ciento de los varones y 5.4 por ciento de las mujeres que cursaban de noveno a doceavo grado señalaron haber recibido amenazas o lesiones con algún tipo de arma dentro de la escuela en los 12 meses previos (p. 82), y 16.3 por ciento de los alumnos vs. 8.5 por ciento de las estudiantes dijeron haber tenido una pelea física dentro de la escuela (p. 114). En la población con una edad de 12 a 18 años la proporción de mujeres que reportaron que se habían lanzado rumores sobre su persona en los últimos doce meses alcanzó 22.8 por ciento, mientras que en los hombres la cifra fue 13.5 por ciento (p. 106); en el caso del *cyberbullying*, 2.3 por ciento de éstas frente a 0.9 por ciento de sus compañeros dijeron que se había propagado información hiriente en relación a ellas (p. 107); en el caso de lastimaduras físicas 10.1 por ciento de los jóvenes vs. 7.6 por ciento de las chicas dijeron haber recibido algún tipo de éstas (moretones, cortadas, rasguños, huesos rotos, dientes rotos, etc.) (p. 108).

Respecto a lo que ocurre en los países árabes, Ramadan A. Ahmed (2005: 210) precisa, con base en distintos estudios llevados a cabo principalmente en Egipto, que mientras las alumnas mostraron inclinarse hacia formas de agresión indirectas, sus compañeros se distinguían por el uso de la agresión directa y en menor magnitud por la verbal. También se observa que en escalas para la medición de la agresividad los muchachos obtenían puntajes significativamente mayores que las jóvenes, lo que se atribuyó al reflejo de la forma en que domina el comportamiento masculino en las sociedades árabes. En otra medición se encontró que tanto los varones como el

estudiantado de nivel socioeconómico alto resultaban más violentos que las mujeres y quienes procedían de grupos económicos de menores ingresos.

En los Estados Unidos se observa, como resultado de una encuesta nacional con estudiantes de octavo a onceavo grado, que los actos de acoso más comunes son: hacer comentarios sexuales, chistes, gestos o miradas; disseminar rumores sexuales y llamar a otros y otras: gay o lesbiana. Asimismo se aprecia que en forma consistente las mujeres responden en mayor proporción que los hombres que sentirían gran perturbación en caso de ser objeto de alguna de las 14 modalidades de hostigamiento que se contemplaron en el cuestionario, excepto cuando se trata de la pregunta relativa al malestar que les produciría que se les llamara gay, en el caso de los hombres, o lesbiana en el caso de las mujeres, pues en ésta la proporción de unos (74 por ciento) y otras (73 por ciento) se empareja. En total 66 por ciento de las jóvenes y 28 por ciento de sus compañeros señalaron experimentar malestar, ya sea alto o regular, como resultado del acoso. Asimismo se observa que la probabilidad de que se altere el comportamiento en la escuela y en la casa como consecuencia del acoso es más alta en las mujeres que en los hombres; por ejemplo, 30 por ciento de las primeras y 18 por ciento de los segundos disminuyeron sus intervenciones verbales en clase por este motivo y 56 por ciento de las alumnas vs. 24 por ciento de los estudiantes adoptaron medidas para evitar a la persona responsable del acoso (véase Harris Interactive, 2001). Como puede verse, el impacto emocional es significativamente mayor en las alumnas. En un estudio similar (véase Catherine Hill y Elena Silva, 2005), llevado a cabo en instituciones de educación superior, también se observa que la proporción de mujeres que tienen una reacción frente a los actos de hostigamiento que les afecta negativamente (por ejemplo, sentirse avergonzadas, atemorizadas, confundidas, menos seguras, preocupadas o enojadas) es superior a la de los hombres; asimismo es más probable

que ellas tengan dificultad para poner atención en clase o problemas para dormir como consecuencia de dichos actos. Respecto a quienes habían perpetrado tales conductas se observa que 20 por ciento eran mujeres.

Es importante considerar que si bien el hostigamiento sexual en las escuelas se da principalmente entre la misma población estudiantil, el personal docente y quienes cumplen otras funciones han sido identificados también como perpetradores al igual que como víctimas. Un trabajo ya clásico, que aborda detalladamente el problema del acoso de parte de dicho personal, es el de Billie Wright y Linda Weiner, que fue traducido al español con el ilustrativo título *Las cátedras de la lujuria. El acoso sexual en las universidades norteamericanas* (1988); en esa obra es posible observar no sólo la magnitud que alcanza el problema sino también aspectos como los mitos que se utilizan para descargar de responsabilidad a quienes abusan de la situación de poder que guardan respecto a estudiantes, colegas o personal administrativo. Asimismo, las autoras destacan el silenciamiento cómplice del que suelen ser objeto este tipo de prácticas, por ejemplo, con el pretexto de cuidar la imagen institucional:

Las rivalidades individuales son comunes y amargas; en el interior de los departamentos, los especialistas combaten por el dominio; los departamentos compiten por el poder; los colegas de las universidades se disputan la preeminencia dentro de la institución. Pero basta que una muchacha de diecinueve años y cincuenta kilos tenga el coraje de denunciar que su profesor de Shakespeare la ha acariciado o amenazado, para que los profesores de latín, geografía, física, arquitectura, ingeniería y leyes descubran de nueva cuenta los lazos que los unen. Como un coro, entonarán los lugares comunes de la lealtad a la institución, la libertad de cátedra y los procesos debidos. Súbitamente, recordarán el himno del *alma mater* (Wright y Weiner, 1998: 91-92).

La reflexión de estas autoras acerca de lo que representó para ellas el abordaje de este tema es por demás elocuente:

Escribir un libro sobre el acoso es descubrir de golpe la forma en que los individuos y las instituciones se evaden a sí mismos. El proceso nos llevó a enfrentarnos cara a cara con nuestra propia irresponsabilidad y la indecisión de nuestros colegas, y a comenzar a preguntarnos la razón por la cual habíamos ignorado tanto y tardado todo este tiempo para hablar acerca de lo que habíamos visto y escuchado (Wright y Weiner, 1998: 21).

EL CASO DE MÉXICO

En años recientes se han dirigido a la población infantil y juvenil de nuestro país diversas encuestas cuyos resultados permiten tener una idea del trato que reciben estas poblaciones tanto en la escuela como en sus casas y del ambiente que priva en estos espacios. En la consulta nacional que lleva a cabo cada tres años el Instituto Federal Electoral encontramos que en el año 2000 (IFE: 4 y 7), 28 por ciento de quienes tenían de seis a nueve años de edad percibía dentro de su familia tanto violencia como abuso de autoridad hacia su persona, situaciones que alcanzaron 32 y 36 por ciento respectivamente en el ámbito escolar. En los otros dos grupos de edad (10 a 13 años y 14 a 17 años) se observa un descenso en el maltrato que se sufre dentro de la familia, así como en la escuela. En la población de mayor edad encontramos que un alto porcentaje considera que los adultos no respetan su forma de ser (27 por ciento en su familia, 70 por ciento en su escuela y 52 por ciento en el país). En la consulta del año 2003 (IFE: 8) poco más de la cuarta parte (27 por ciento) del conjunto de participantes expresó que era objeto de golpes en su familia, 15.7 por ciento afirmó que le pegaban en la escuela y 3.5 por ciento señaló que abusaban de su cuerpo tanto en la familia como en la escuela. En los dos ejercicios posteriores el instrumento para la consulta sufrió cambios que impiden ver la evolución de los datos presentados; sin embargo, tanto en 2006 como en 2009 la población encuestada manifiesta con claridad la necesidad de que el personal docente sea más

receptivo y modifique su trato; por ejemplo, 36 por ciento de estudiantes que cursaban de primero a tercer grado demandaron “Tener maestros que nos escuchen y traten bien” (IFE, 2006: 13).

Otro estudio llevado a cabo con infantes y adolescentes en cuatro estados de la república (Baja California, Tlaxcala, Sonora y Yucatán) indica que poco más de tres cuartas partes de la población encuestada considera que en su casa prevalece un ambiente tranquilo, respuesta en la que se observa un significativo mayor número de varones que de mujeres con esta opinión (alrededor de 10 por ciento de diferencia en los cuatro casos, por ejemplo, 81.8 vs. 69.2 por ciento en Baja California). Llama la atención esta respuesta ya que cuando se les pregunta ¿quién recibe más castigo físico?, la categoría que corresponde a “nadie” alcanza alrededor de 60 por ciento; es decir que este tipo de castigo es bastante común (Instituto Nacional de las Mujeres, INMUJERES, 2007: 7 y 9). Respecto al maltrato se identificó que el emocional (ofensas e insultos) es el más común en ambos sexos, seguido por el maltrato físico y físico severo, categorías en las que no se observan diferencias significativas entre hombres y mujeres. Tal como lo señalan los autores de este estudio, resulta preocupante la alta aceptación del castigo físico que se encontró en la población adolescente, que lo recibe y justifica como algo merecido y que favorece su educación: “por su bien” (Villatoro, Quiroz, Gutiérrez, Díaz y Amador, 2006: 83).

El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) financió un estudio en escuelas primarias y secundarias en el que se aprecia que una proporción importante de estudiantes de primaria (24.2 por ciento) ha sido objeto de burlas constantes durante el año escolar, 17 por ciento había recibido alguna lastimadura física en el mismo periodo y 2.5 por ciento tenía miedo de ir a la escuela. En el caso de quienes cursaban secundaria la proporción de quienes habían recibido alguna lastimadura física alcanzó 14 por ciento, de

quienes padecían burlas constantes 13.6 por ciento y de quienes habían sido amenazados o amenazadas 13 por ciento. En ambos niveles se aprecia que el robo de alguna pertenencia es bastante común (46 por ciento en primaria y 44 por ciento en secundaria). Por otro lado, se detectaron diferencias en la violencia ejercida por mujeres y varones; tanto en primaria (4.9 vs. 12.7 por ciento) como en secundaria (3.3 vs. 8.3 por ciento) los segundos alcanzan mayor proporción. Asimismo, son los hombres quienes reportan mayor número de agresiones (21.6 vs. 18.3 por ciento en primaria; 20 vs. 16.5 por ciento en secundaria) (Aguilera, Muñoz y Orozco, 2007: 38, 58-60). Vale la pena anotar que de acuerdo con las comparaciones que realizó Muñoz (2008) de los datos de esta encuesta con información de carácter internacional, la situación de la violencia escolar en nuestro país resulta muy parecida a la que se reporta en un buen número de países europeos y de otras regiones.

En los datos contenidos en el “Informe nacional sobre violencia de género en la educación básica en México” se menciona que una sexta parte de los niños de cuarto y quinto de primaria afirma que en su escuela ha ocurrido que se critica y molesta a algún niño hasta hacerlo llorar, porque “al hablar en público muestra ademanes delicados”. Otra quinta parte de este alumnado señaló haber visto en su escuela que a la salida se rodea y molesta a un compañero —aunque él nunca se meta con nadie— por el único hecho de no le gustan los juegos que acostumbran los niños (luchas, futbol, juegos bruscos). Asimismo, una cuarta parte mencionó que ha visto en su escuela a niñas pelear casi a golpes con otras que les dicen que parecen hombres por la forma en que se mueven y hablan. Respecto a la pregunta sobre si ser homosexual o lesbiana está mal, 28.7 por ciento de las niñas de secundaria contestó afirmativamente frente a 42 por ciento de sus compañeros; en el caso de la primaria las respuestas fueron 37.7 y 41.6 por ciento respectivamente. Por otro lado, casi

una quinta parte del estudiantado de cuarto y quinto grado de primaria precisó haber presenciado que en un rincón del patio de la escuela “uno o más niños molesten a una niña intentando tocarla sin su consentimiento” (Azaola, 2009: 123, 127, 130).

El estudio exploratorio sobre *bullying* llevado a cabo por la Secretaría de Educación de la Ciudad de México (2008: 2, 19-30) en 29 escuelas primarias y secundarias arroja que 77 por ciento de estudiantes “eran víctimas, agresores y testigos de violencia dentro de las escuelas”. Respecto al alumnado que cursaba secundaria se precisa que 40 por ciento identificó “los baños” como el lugar en el que sucede el mayor número de agresiones, y como causas de éstas en primer lugar el goce que produce molestar (28 por ciento) seguido por el hecho de que las víctimas son vistas como diferentes (20 por ciento), y en tercer lugar “por broma” (15 por ciento). Respecto al sentimiento que les provocaba recibir maltrato 31 por ciento dijo que le daba igual, 16 por ciento señaló enojo, 9 por ciento miedo, 6 por ciento tristeza, 4 por ciento humillación, 3 por ciento impotencia y 2 por ciento afirmó merecerlo (29 por ciento no respondió). Las respuestas a ¿qué haces cuando te molestan?, son: 27 por ciento acusa, 25 por ciento pega, 18 por ciento se desquita, 16 por ciento se aguanta, 3 por ciento llora y 2 por ciento no va a la escuela (9 por ciento no respondió). Quienes agreden atribuyen su comportamiento mayoritariamente a una provocación (45 por ciento), a considerarlo como broma (17 por ciento) y por venganza (9 por ciento). En relación a cuál era su sentimiento al maltratar 25 por ciento dijo que culpable, 11 por ciento mencionó sentirse “justo”, 10 por ciento “malo”, 9 por ciento “triste”, 6 por ciento “valiente” y otro 6 por ciento “fuerte”; el resto no respondió. Finalmente, en otra pregunta, la mitad (52 por ciento) señaló que nunca podría intimidar y maltratar; de la proporción restante 16 por ciento dijo que posiblemente, 14 por ciento que no se atrevía, 9 por ciento que sí lo haría en grupo, y otro 9

por ciento afirmó que con seguridad lo haría.⁵ Llama la atención que en este estudio no hay un solo dato desagregado por sexo; es decir, no se le otorga relevancia alguna a las diferencias que se dan entre hombres y mujeres a pesar de que la literatura especializada hace evidente que el sexo es una variable que cobra gran significado.

En otra encuesta de carácter nacional dirigida por la Subsecretaría de Educación Media Superior, de la Secretaría de Educación Pública (SEP) —cuyos primeros resultados circularon ampliamente en los medios periodísticos debido a la sorpresa y preocupación que produjeron algunas de las respuestas—, se encontró un alto nivel de intolerancia a la diversidad en el estudiantado de este nivel educativo (15 a 19 años de edad), así como un alto porcentaje de estudiantes que había incurrido en algún tipo de comportamiento lesivo para sus compañeros o compañeras. Por ejemplo, 45 por ciento de varones vs. 26 por ciento de mujeres utilizaron insultos, 40 por ciento de los primeros vs. 43 por ciento de las segundas dijeron haber ignorado a alguien, 39 vs. 18.5 por ciento pusieron apodos ofensivos, 36 vs. 35 por ciento ejercieron rechazo, 27 vs. 16 por ciento les escondieron cosas, 22 vs. 31 por ciento hablaba mal de ellos o ellas y 15 vs. 7 por ciento había golpeado. Otros datos que destacan es que del conjunto de estudiantes 57 por ciento refirió que se le criticaba mucho en su casa, 58 por ciento que le resultaba difícil hacer amistades, 63 por ciento se asustaba con facilidad, 66 por ciento reaccionaba con mucho nerviosismo cuando los mayores le decían algo, 72 por ciento se sentía nervioso/a y 85 por ciento afirmó que muchas cosas le producían

nerviosismo. Respecto a su entorno familiar, 62 por ciento afirmó que nunca se llevaba bien con sus progenitores y 59 por ciento que no le prestaban atención cuando les hablaban. Por otro lado, 16.8 por ciento de alumnas vs. 8.5 por ciento de sus compañeros afirmó que ha estado a punto de intentar quitarse la vida, y 12 por ciento de la población femenina vs. 5 por ciento de la masculina se había hecho daño con el fin de quitarse la vida (Miguel Szekely, 2008: 7-14).

En el año 2007 apareció publicada la *Encuesta nacional de juventud 2005*, en la que participó población con una edad de 12 a 29 años. Entre los datos vinculados al tema que nos ocupa destaca que solamente 41 por ciento considera que en el país se respeta el derecho de la juventud a no ser víctimas de la violencia, y 47 por ciento que se respeta “el derecho a expresar sus opiniones”. En cuanto al rechazo a la justificación de ciertas conductas se observa que sólo poco más de la mitad (53 por ciento) se opone a que los padres peguen a sus hijos e hijas, 51 por ciento está en desacuerdo con el ejercicio de la justicia por propia mano, y apenas 65 por ciento considera inaceptable pegarle a una mujer. También llama la atención que 46 por ciento expresa de manera tajante que no se justifica ser homosexual. Las diferencias entre hombres y mujeres en estas respuestas son muy menores (Instituto Mexicano de la Juventud, 2007, tabulados en disco compacto).

La SEP, junto con el Instituto Mexicano de la Juventud (IMJ, 2008: 11-17) llevaron a cabo una encuesta nacional sobre violencia en las relaciones de noviazgo que se aplicó a jóvenes de 15 a 24 años de edad. Entre las preguntas

5 Bajo la coordinación de María de Lourdes Valenzuela, el Grupo de Educación Popular con Mujeres (GEM) puso en marcha un programa en 1,461 centros educativos de la ciudad de México, que tuvo como propósito desestructurar la violencia de diversos tipos que se enfrenta en las escuelas y otros lugares mediante la formación en una cultura de paz que permitiera la resolución creativa y democrática de los conflictos. La evolución y resultados obtenidos pueden consultarse en Valenzuela, 2006. Por otro lado, en fecha reciente la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Programa Universitario de Estudios de Género (PUEG) de la UNAM publicaron un texto elaborado por Martha Leñero (2009) con el propósito de contribuir a la prevención de la violencia en el nivel preescolar. Esta publicación deriva de la responsabilidad que en el Artículo 45 de la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia, establecida en 2007, se otorga a la SEP de dar atención a través de su quehacer al agudo y anejo problema de violencia que padecen las mujeres en nuestro país.

está lo relativo a la violencia en sus casas. En 21 por ciento de los hogares había insultos, en 43 por ciento de los casos el padre insultaba a la madre, en 44 por ciento ambos se insultaban y en otro 5 por ciento era ella quien insultaba a su pareja. Respecto a quiénes insultaban a los jóvenes dentro de estas casas se observa que eran mayoritariamente la madre y el padre (79 por ciento), hermanos, abuelos y tíos (7 por ciento), y otras personas (14 por ciento). También se identificó que en 9 por ciento de las familias había golpes. De acuerdo con la información recolectada, 15 por ciento de la población encuestada había experimentado por lo menos un incidente de violencia física con la pareja con la que en ese momento mantenía el noviazgo. De quienes reportaron este dato 61 por ciento eran mujeres y 45 por ciento hombres. En el rubro de violencia psicológica (“abuso emocional, verbal, maltrato y menoscabo de la estima”) 76 por ciento de la población declaró experimentarla. En violencia sexual se consideró no sólo lo ocurrido en el noviazgo en cuestión sino también a lo largo de la vida; se les preguntó si alguna vez se les había forzado a tener relaciones sexuales o si se trató de hacerlo. La proporción sobre este dato no se precisa en el informe; sin embargo se señala que de quienes estaban en esta situación, dos terceras partes eran mujeres, así como que 16.5 por ciento de las chicas señaló haber sufrido violencia sexual de parte de su pareja. Otra cosa que se midió en la encuesta son algunos estereotipos de género: los datos muestran que a pesar de la juventud de la población hay algunos muy arraigados; por ejemplo, 76 por ciento considera que las mujeres tienen mayor capacidad para cuidar enfermos, 33 por ciento que los hombres son infieles por naturaleza, 43 por ciento de los muchachos se pronunció a favor de que los hombres deben pagar todo cuando salen a pasear con la novia vs. 29 por ciento de las mujeres. Se afirma en el informe que en relación a estos estereotipos “es el papel de los hombres como proveedores

principales de la familia y los que encabezan la toma de decisiones, los mayores porcentajes que destacan entre los encuestados” (p. 16). En la encuesta que realizó Roberto Castro (2007: 48) con alumnas de nivel medio superior sobre la violencia en sus relaciones de noviazgo se identificó que 25 por ciento de ellas sufre violencia psicológica o emocional, 16 por ciento física, 3 por ciento sexual y 2 por ciento económica.

Otra mirada sobre las experiencias de violencia en los centros escolares de nuestro país la ofrecen diversos estudios de carácter cualitativo. En éstos se aprecia la violencia que se da entre pares, por ejemplo:

- a) con insultos: “pinche maricón, le gusta el arroz con popote”, “mejor cállate, pinche negro, acá puro cabrón”, “tú no puedes porque eres un pinche mariquita”, “pinche naco, indio... vive en lomas... lo más jodido de la Doctores”, “es un puto, nunca se trompea, le saca, pinche rajón” (Gómez Nashiki, 2005: 709 y 710);
- b) con prácticas de exclusión y hostigamiento:

...mis compañeras se separaban de mí, me robaban mis apuntes y en ocasiones hasta me rayaban mis apuntes. Esto fue un problema muy grave en el tercer grado, pues a causa de esto estuve a punto de dejar la escuela meses antes de terminar la secundaria, ya no tenía ánimos de estudiar y si lo hacía sería en otra escuela (Velázquez, 2005: 746);

- c) con agresiones físicas: “...recuerdo que en primero estaba en la puerta de mi salón cuando pasaron unos de sexto y me aventaron contra la ventana, no puede meter las manos y me tumbé un diente de adelante...”, “para que se te quite lo puto, a ver si así te haces hombre, para que se te quite lo mariquita” le gritaban sus compañeros a un joven al que le aventaron un cohete dentro

del local sin luz en el que lo habían encerrado (Velázquez, 2005: 749; Prieto, 2005:1015);

- d) con supuestas bromas entre amigos;
- e) con actos de violencia física y sexual:

Dos alumnos platican a la salida de la escuela, uno de ellos golpea con un fuerte puñetazo en el brazo a su “compañero”, a tal grado que el alumno golpeado se tira al suelo, sobándose el brazo y con visibles lágrimas en los ojos. El alumno que golpea remata su actuación señalando lo siguiente: “así nos llevamos, y le gusta al güey eh”; “tome para que se acuerde de quién es su padre” (Gómez Nashiki, 2005: 711).

...este grupo se colocaba, a la hora del descanso, a un lado de la Dirección, detrás de un muro y le pedían dinero a los alumnos/as que pasaban por ahí, si se negaban los pateaban, los jalaban, los aventaban y les quitaban el dinero; a las mujeres les levantaban la falda, las abrazaban, mientras otros las manoseaban, siempre con la amenaza de “cuidadito si vas y dices algo, porque entonces no te la acabas con todos nosotros” (Prieto, 2005: 1022, subrayado mío).

En los registros que hizo Claudia Saucedo (2005: 655-660) de lo ocurrido en las aulas de una secundaria del Estado de México se hacen algunas anotaciones sobre el comportamiento de las chicas. Varias alumnas participaban en los juegos de sus compañeros, por ejemplo, con jaloneos y pellizcos. Otras confrontaban abiertamente a sus docentes, como ocurrió con una muchacha que eructó con fuerza en la clase por lo que el profesor le pidió abandonar el salón, a lo que ella se negó diciéndole “¡Oh, ya cállese!”. Ella misma dijo “Ellos [los profesores] dicen que soy bien desmadrosa. Lo que me cae mal de ellos es que te quieren tener como soldado, yo no veo nada de malo en que uno cante en el salón, es para no aburrirse”. Otra dijo de sí misma “soy chida, me

llevó y me aguanto”. Una más presumía del gran reconocimiento que tenía entre sus compañeros por ser valiente y echar relajo.

Respecto a los acosadores Velázquez (2005: 750) menciona el caso de un joven de 19 años que recuerda que el primer amigo que tuvo cuando ingresó a la primaria “era un niño muy gordo que le pegaba a todos y fue así que yo también tomé poder y confianza y yo y mi amigo abusábamos de los niños. Así fue como me gané el sobrenombre de *karateka*. No sabía por qué, pero me gustaba”. También señala que cuando entró a la secundaria “... tenía miedo porque no conocía a nadie... Lo primero que hice fue pegarle a un compañero que se me puso al frente y pensó que era más cabrón que yo pero le demostré que no”.

En estos mismos estudios se pueden apreciar algunos comportamientos tanto del personal docente como de los progenitores del alumnado. Por ejemplo, en las narraciones que recabó Velázquez (2005: 753) sobre la historia escolar de estudiantes de preparatoria identificó un amplio número y gama de conductas violentas hacia esta población: “insultos, humillación, gritos, discriminación étnica o religiosa, acoso sexual, castigos... golpes”. Gómez Nashiki (2005: 706 y 707) precisa algunos calificativos referidos al estudiantado que registró durante sus observaciones: “malos alumnos, cochinos, tontos, burros, flojos, distraídos, peleoneros, retrasados mentales y demás calificativos son parte de un catálogo que se utiliza cotidianamente...”. También señala el uso de la marginación como mecanismo para excluir a quienes se les identifica por alguna razón como “identidades malignas”; es decir, estudiantes que de una u otra forma no se ajustan a la normatividad establecida: “ya sabe ¿no?, pues hay que quitar a la manzana podrida... porque si no... al rato todos andan igual”. Respecto a la reacción de los progenitores este investigador encontró que la mayoría tenía a darle la razón a los y las docentes y consideraban la violencia ejercida como un recurso formativo.

Es importante aclarar que si bien en muchos de los ejemplos de violencia entre estudiantes que se mencionan arriba se transparenta el peso que adquieren los ordenamientos de género —por ejemplo con el machismo y la homofobia que exhiben—, los mismos están tomados de estudios que no consideran la perspectiva de género como un referente analítico,⁶ es decir, al revisar éstos y otros estudios se aprecia que muchas de las experiencias que se rescatan en sus resultados dan cuenta, sin proponérselo, del significativo peso que adquieren las prescripciones de género en la violencia que se vive en los centros escolares. Por otro lado, como ya vimos en las estadísticas sobre este fenómeno, cuando se hacen desagregaciones por sexo aparecen diferencias que también nos hablan con claridad de la necesidad de profundizar en el papel que adquieren las relaciones de género no sólo en las formas (“duras” o “blandas”) que cobra la violencia sino también como generadoras de ésta. Como sabemos, la violencia es constitutiva de ordenamientos sociales como los de género, clase o raza, en tanto éstos conlleven jerarquías, asimetrías, opresión, poderes desiguales, y en tanto la violencia —en sus distintas formas— es indispensable para su sostenimiento.

LOS ASIENTOS DE LA VIOLENCIA

Una de las limitaciones que se observa en muchos de los estudios sobre este tema es que la violencia suele verse o abordarse como un problema individual, como la manifestación de conductas desviadas o patológicas de ciertos sujetos y no como algo que deriva de sistemas de relaciones en las que el dominio y las

resistencias a éste son un elemento clave. Un ejemplo claro de hasta dónde la violencia que se observa en el ámbito escolar está vinculada a tales sistemas y a las jerarquías que forman parte de éstos, lo ofrecen los datos obtenidos en un estudio de carácter nacional realizado en los Estados Unidos con estudiantes de 13 a 18 años de edad. Dos terceras partes de esta población afirmó que durante el último año había sido objeto de acoso o agresión en su escuela, en modalidades físicas o verbales, debido a su apariencia o a la forma en que ésta era percibida, su orientación sexual, sexo, forma de actuar su ser hombre o ser mujer, raza/etnicidad, discapacidad o religión. La mayor parte también reportó haber escuchado comentarios ofensivos o negativos relacionados con tales características. La mitad señaló haber escuchado en forma frecuente comentarios sexistas y homofóbicos mientras que un cuarto lo hizo en relación a comentarios racistas y uno de cada diez con referencia a la religión profesada. Por otro lado, siete de cada diez estudiantes dijeron que frecuentemente escuchaban “eso es tan gay” o “tú eres tan gay”, expresiones en las que la palabra *gay* adquiría sentido como algo malo o devaluado. Respecto a las razones por las que se acosa la que alcanza la mayor frecuencia, de acuerdo al estudiantado, es la apariencia física (por cómo se ven o por su talla corporal); cuatro de cada diez afirmaron que los y las estudiantes eran objeto de acoso frecuente por esta causa. A ésta le sigue en frecuencia la orientación sexual —real o percibida—. También se encontró que la severidad y el tipo de acoso variaban de acuerdo al sexo, la raza/etnicidad y la orientación sexual. Por ejemplo, en mayor medida que sus

6 Entre los estudios realizados en México con perspectiva de género están varios sobre la Universidad Autónoma Chapingo, en la que se cursan ciencias agronómicas y los hombres abundan como profesores y estudiantes. En dichos estudios se resalta el alto nivel de machismo y violencia que domina el ambiente. Véanse por ejemplo: Verónica Vázquez y María Eugenia Chávez (2007), Terry Spitzer (2002), Verónica Vázquez y Roberto Castro (2009), Ma. Eugenia Chávez, Verónica Vázquez y Aurelia de la Rosa (2007). Entre las características que se dice distinguen a los *chapingueros* están: “castigador, valiente, cumplidor, macho, bragao, enamoradizo” (Díaz, citado en Vázquez y Chávez, 2007: 48); con esos atributos no sorprende que una joven relatara que en una clase se alteró mucho pues sus compañeros empezaron a decir “que la mujer es una gata” (Díaz, citado en Vázquez y Chávez, 2007: 51). En México, “gata” es una forma muy despectiva de referirse a las mujeres que trabajan como empleadas domésticas.

compañeros las alumnas reportaron sentirse inseguras en la escuela, en especial por su apariencia física. En general, el estudiantado de raza blanca señaló sentirse seguro en la escuela y experimentaba menos problemas de acoso. Por su parte, el alumnado de origen latino tenía una posibilidad más alta de ser objeto de acoso racista que la población blanca o negra. En el grupo formado por lesbianas, gays, bisexuales y transexuales (LGBT) se identificó que la gran mayoría (90 por ciento) había padecido acoso o agresión por alguna de las siete razones que arriba se mencionan, mientras que en el caso de quienes no pertenecían a esta agrupación la ocurrencia alcanzó 62 por ciento. La encuesta que se aplicó al profesorado de las escuelas consideradas en este estudio muestra que poco más de la mitad consideró que el *bullying* y el acoso entre el alumnado era un problema serio en sus centros escolares, tres de cada diez reportó que el estudiantado era objeto de *bullying* frecuente por el grado de masculinidad o feminidad que mostraban, y 26 por ciento afirmó que la orientación sexual —real o percibida— era fuente de hostigamiento frecuente (Harris Interactive y GLSEN, 2005: 3-11 y 44). Como es fácil apreciar, la violencia está íntimamente vinculada a las posiciones que ocupan los sujetos en los ordenamientos sociales de los que forman parte.

Estudios como éste, que destacan el peso que adquieren las diferencias y la discriminación en la violencia escolar, nos permiten ver la necesidad que existe en el análisis de este fenómeno de incorporar los hallazgos producidos, por ejemplo, por quienes se han ocupado de desbrozar la relación que guardan las identidades sociales con el ejercicio de la violencia. Nan Stein (2005, 2007) señala que la popularidad e influencia alcanzadas por los planteamientos sobre el *bullying* y la centralidad que ha adquirido dentro de éstos la dimensión psicológica han tenido como consecuencia el

énfasis en lo individual y la patologización de la violencia, ignorando u oscureciendo otras dimensiones. Asimismo, identifica dos problemas importantes en la investigación sobre *bullying*: uno es el que se hayan “fundido” los términos *bullying* y acoso, pues ha tenido como resultado que el primero se utilice como un eufemismo para nombrar actos de acoso e incluso de violencia severa; el otro es la omisión o negación que se observa de lo relativo al género en el estudio de este fenómeno. A propósito de esto señala que un estudio que hizo la Organización Mundial de la Salud sobre el tema en 30 países obligó a usar preguntas, definiciones y términos que lo hicieran aplicable en todos ellos, lo que ocasionó que conductas que claramente podían corresponder a actos de acoso o agresiones sexuales —como golpes, bofetadas, empujones o comentarios de contenido sexual— quedaran desdibujadas y oscurecidas bajo la clasificación de *bullying* pues nunca se utilizaron los términos hostigamiento o agresión sexual. Agrega que, a diferencia de lo sucedido en este estudio, cuando se da espacio a la identificación de la violencia de género y a la sexual queda en evidencia la magnitud de este problema.

Sobre las limitaciones que ofrece para la comprensión de la violencia escolar el tratamiento que se da a ésta desde los planteamientos del *bullying*, Gerald Walton (2005: 112 y 113) señala que tanto en el discurso público como en el académico la conceptualización del *bullying* aparece como no problemática. Entre las críticas que él hace están el foco que se pone en las conductas de los individuos, las relaciones de poder sólo entre el alumnado, perpetuar rígidas distinciones de género, y en la cultura escolar, dejando intacto el sistema educativo. También señala que el énfasis en aspectos como lo estadístico, y las características y perfiles psicológicos, deja de lado la consideración de las formas en que el *bullying* es una manifestación de las relaciones y sistemas de poder en la sociedad. Agrega:

...los análisis de *bullying* tienden a no enfatizar la manera en que las formas mediante las que se marcan las diferencias sociales —como el sexism, racism, la homofobia y la opresión basada en la clase, entre otras— impregnan la naturaleza y reflejan las características del *bullying* entre la población infantil y juvenil. La preocupación por el papel de los individuos, en combinación con una visión simplista y problemática del poder, deja fuera las formas en que la opresión social genera y está entrelazada en los momentos y episodios de *bullying*.

Frente a la falta de consideración que se observa en muchos estudios sobre el papel que juegan las relaciones e identidades de género en la violencia escolar, las investigaciones que incorporan esta perspectiva dan cuenta del estrecho vínculo entre ambas. Un buen ejemplo lo ofrece el análisis que llevan a cabo Michael Kimmel y Matthew Mahler (2003: 1440) sobre los tiroteos ocurridos en diversas escuelas de los Estados Unidos entre 1982 y 2001. Señalan que en la literatura sobre violencia escolar se observan importantes lagunas, tal como sucede en el caso de estos tiroteos en donde la más significativa de éstas corresponde al hecho de haber ignorado que la masculinidad es el factor que atraviesa al conjunto de estos eventos. Para ellos, cualquier aproximación al entendimiento de estos casos requiere tomar muy en serio lo relativo al género “específicamente la constelación de masculinidad adolescente, homofobia y violencia”; añaden que junto a esto el foco de los análisis debe ponerse no en la forma, sino en el contenido de los tiroteos: “las historias y narrativas que acompañaron la violencia, las relaciones e interacciones entre estudiantes, y las culturas escolares locales y de género”. Señalan que cuando se aplica este tipo de aproximación se observa una similitud que sorprende, pues el conjunto o la mayor parte de los autores de estos hechos habían sido objeto de hostigamiento, en particular los habían acosado por ser *gays* pues su comportamiento de género era considerado como inadecuado. Destacan Kimmel y Mahler (2003: 1445 y 1446) que no

hay evidencias que permitan suponer la homosexualidad de estos muchachos, así que el hostigamiento por *gays* que recibían obedecía en realidad a que eran diferentes a los otros muchachos —tímidos, estudiosos, con distinciones por sus estudios, sensibles al arte, interesados o con talento para la música o el teatro, no eran atléticos, o eran considerados como raros—; agregan que sus historias son en realidad historias de marginalización cultural basada en criterios sobre lo que resulta un adecuado comportamiento de género, de manera específica la representación de los códigos de masculinidad. También anotan que, tal como se muestra en distintos estudios, la homofobia es uno de los principios organizadores de la masculinidad heterosexual, y en tanto principio organizador, la homofobia —el terror que produce ser visto como *gay*, como un hombre fallido— está en la base de una cantidad muy significativa de los comportamientos de los hombres, incluyendo su relación con otros hombres, con las mujeres y con la violencia. Citan por su precisión y elocuencia lo dicho por un famoso “rapero”, Eminem, a propósito de lo que representaba ser llamado maricón o puto, cita que deja en claro que la degradación que sufre un varón cuando se le nombra de tal manera no obedece a que estas palabras signifiquen que necesariamente es *gay*, sino que al ser llamado así se le despoja de su hombría.

Otro aspecto que relevan estos autores es que la ceguera analítica que se observa en estos estudios va más allá del género, pues además de ignorar que todos los tiradores eran hombres, no se considera que desde 1992 sólo en un caso el tirador era negro, mientras que en los 22 restantes se trata de estudiantes blancos de clase media que asistían a escuelas ubicadas en suburbios; es decir, la raza y clase social de los agresores ha quedado ignorada por la focalización de los análisis en los factores psicopatológicos de estos muchachos, mientras que si se tratara de estudiantes negros de escuelas ubicadas en barrios pobres

los hechos se asocian de manera inmediata con las características que se atribuyen a los jóvenes negros y a la cultura de los pobres. Anotan Kimmel y Mahler que hacer visible el género no supone ignorar otras identidades de los sujetos como, por ejemplo, la sexual, de clase, raza y edad. Tampoco supone pensar que hay una forma única de masculinidad, sino diversas. Agregan estos autores que el uso de “eso es tan gay” es constante, casual e inconsciente dentro de las escuelas de los Estados Unidos:

Los muchachos lo escuchan si eligen entrar a la banda u orquesta de la escuela, si son tímidos o pequeños de talla, no atléticos y físicamente débiles, si son listos, usan lentes o trabajan duro en la escuela. Lo escuchan si son vistos como cercanos a las chicas o como muy parecidos a ellas. También lo escuchan si su lenguaje corporal, su ropa o sus preferencias musicales no se ajustan a las normas de sus pares. Y lo escuchan no como una evaluación de su presente o futura orientación sexual sino como un comentario sobre su masculinidad (Kimmel y Mahler, 2003: 1453).

Un ejemplo muy elocuente de la relación que guarda la violencia con el tipo de exigencias que impone “la hombría”, lo ofrece el relato que incluye Ana Amuchástegui (2006: 177) de la experiencia que tuvo en su primer coito heterosexual un joven de 16 años que contribuyó a que el equipo de futbol en el que fue invitado a jugar ganara el partido, y al que como forma de agradecimiento se le invitó a celebrar el triunfo a un cabaret en el que sus compañeros, todos mayores que él, “lo premiaron” con la contratación de los servicios sexuales de una mujer:

Y entonces de repente me dice uno de ellos “no, pus que bien que nos viniste a reforzar” [en el partido de futbol], dice, “es más, escoge la chica que tú quieras, te la vamos a pagar”. Entonces yo [risa] me lleno de pánico, me da pánico y es empezar a aparentar ser hombre ¿no?, empezar a aparentar. Entonces yo así con mirada decidida y castigadora empiezo a buscar [risa]. Yo así me sentía, ¿no?, o era lo que quería aparentar a lo mejor. Entonces

ya, la más chiquita, ¿no? [risa], la más cercana a mi edad. Y sí, ya digo “con ella, me gusta ella”, dice, “nosotros te pagamos, tú ve. Trátalo bien [a la chica]”. Ya subimos a unos cuartos horribles, con unos catres ahí tirados y pegados unos con otros y “pues la verdad no se me erecta ¿no? Y la chica me empieza a presionar, “ándale”. Ya comencé a... se me [carraspea]... acabé, eyaculé y todo [risa] muy horrible. Pero fue una experiencia muy dolorosa, muy fea, la experiencia con la chica esta, ¿no?, muy presionado y todo. Pero al salir de esa puerita de los cuartos otra vez como que ponte la máscara ¿no?, o sea “¿qué pasó? [le preguntaban]”, “no, pus a todo dar” [risa]. Así como tener que quedar bien con los demás hombres... “¿quieres otra?”, “no, pus si, espérenme tantito, ahorita” [risa], pero por dentro así como que yo me quedé muy traumado [risa] porque de ahí no volví a tener experiencias con prostitutas hasta la fecha ¿no?

Otro ejemplo igualmente elocuente aparece en el escrito de Fernando Hernández, Judit Videla, Fernando Herraiz y Juana María Sancho (2007: 119). Se trata de la respuesta que da un joven cuando se le interroga sobre su punto de vista en relación a la incapacidad que tienen los chicos de mostrar emociones y afectos, según dicen sus amigas y parejas:

Bueno, es que cuando has estado tanto tiempo delante de las chicas siempre intentando imponerlas con juegos de fuerza, y tal y cual, has construido como una especie de fachada, una muralla a tu alrededor que dejas pasar a muy poca gente, y esa muralla tiene una forma y te muestra de una cierta manera y, generalmente, tú estás completamente convencido de que no tiene nada que ver esta fachada que has construido con tu forma verdadera de ser y que tu forma verdadera de ser es totalmente despreciable y para nada atractiva. Eso lo tienes, vamos, estás convencido de ello y entonces cuando llega el momento y tienes que expresarlo delante de tu pareja ya es muy difícil, porque te sientes como que vas a destruir toda esa fachada que tanto te ha costado construir, que tanto esfuerzo y empeño has puesto para que fuese atractiva y te vas a mostrar como un ser viscoso y miserable. [Piensas] que te van a pegar un pisotón y se van a ir. Realmente piensas eso y te es muy difícil, aparte de que normalmente otro de los tópicos es que los chicos son fuertes, cerrados... nunca muestran si están asustados, han de ser quienes lo controlan todo y eso es muy importante desde

el punto de vista masculino de los chicos jóvenes, es algo que se ha de llevar siempre hasta lo más que puedas y nunca mostrar debilidad, aunque no sea debilidad.

A partir de la extensa revisión que hacen Douglas Schrock y Michael Schawalbe (2009: 278- 283) de la investigación producida en torno a las masculinidades y a los llamados actos de hombría —aquellos con los que los varones buscan afirmarse ante otros y ante sí mismos como tales y que “apuntan a exigir privilegios, provocar deferencia y resistirse al dominio”—, proponen el estudio de lo que hacen los hombres en forma individual y colectiva para alcanzar un lugar de privilegio; es decir, las prácticas y procesos mediante los cuales las mujeres, como grupo, quedan subordinadas a ellos, en tanto grupo, al igual que sucede con la subordinación que se da de unos hombres hacia otros. Ellos se suman a la posición que no considera el género como un atributo individual sino como el nombre que se da a las prácticas culturales que construyen a los varones y mujeres como diferentes, y permiten que los primeros tengan una posición ventajosa a costa de las segundas. Dicen estos autores que para que un macho de la especie humana pueda disfrutar de los beneficios que comporta el pertenecer al grupo sexual dominante, debe presentarse ante otros como una clase particular de ser social: un hombre. De acuerdo con ellos, un elemento que resulta central en la configuración de la hombría en las sociedades occidentales es mostrar —de manera no necesariamente consciente— que se tiene la capacidad de ejercer control o de resistirse a ser controlado; es decir, mostrar que se poseen las capacidades para hacer que las cosas sucedan y evitar ser dominado por

otros. Retomando los hallazgos de múltiples estudios, éstos precisan que desde que son pequeños se vigila en los chicos que sus comportamientos no se alejen sino que confirmen su identidad como varones, y que entre las lecciones que aprenden están que la exhibición de las emociones debe regularse para que no vaya a minar su ser hombres, que deben sentir o al menos expresar deseo sexual por las chicas para confirmar su heterosexualidad, la cual también se afirma, por ejemplo, acosándolas sexualmente o a través de comentarios homofóbicos. Agregan que el uso de la agresión y la violencia como formas de afirmación de la hombría es una de las lecciones más importantes que reciben pues, entre otras cosas, en las narrativas de héroes y guerreros que inspiran muchos juegos de los niños la violencia se legitima como medio de lucha contra el mal. También es común observar que los padres y otros varones adultos estimulen las luchas entre chicos de forma abierta o sutil; de igual forma, en algunos deportes se aprecia que el juego rudo está visto como algo naturalmente masculino. En distintos medios (libros, historietas, *software* educativo, libros de texto, juegos de computadora, películas, etc.) se difunden en forma común imágenes en las que se glorifica el poder de los hombres, la fuerza y la capacidad para la violencia; son imágenes que, además, conducen a asociar que el despliegue de tales virtudes acarrea atención y deferencia.⁷

Schrocky Schawalbe (2009:284-286) precisan que los actos de hombría están estratégicamente adaptados a la realidad de los recursos disponibles, de las habilidades individuales, de las culturas locales y de las expectativas que tiene la audiencia. A pesar de la variedad que

⁷ Sandy White (2007:733) relata lo ocurrido en una clase de karate para niños de 5 a 10 años en la que los instructores aislaban y ridiculizaban a los niños que ellos consideraban que no cumplían con el estándar masculino: “pateas como niña”, “marica”, “¿vas a permitir que una niña te golpee?”, “si permites que una niña te golpee te voy a subir al escenario para que todo el mundo te llame marica”. A un niño que había tenido problemas en la escuela lo apartaron y pusieron a pelear con tres niños de grado superior; quienes golpearon al chico hasta que cayó al suelo respirando con dificultad y sollozando. El padre de este niño estuvo presente mientras todo esto ocurría y no hizo nada para ayudar a su hijo. Esta investigadora preguntó a las madres y padres presentes su opinión respecto a lo sucedido. La mayor parte se mostró afectada, sin embargo apoyaban a los instructores pues consideraban que el entrenamiento contribuía a que los muchachos hicieran la transición de niños a hombres.

éstos adquieren (ser proveedor,⁸ el distanciamiento emocional como forma de control de la pareja, ser un guía benevolente, ubicar a las mujeres como objetos sexuales, etc.) hay un tema en común: el deseo de mostrar una identidad como miembro del grupo de género privilegiado, deseo que sólo puede ser satisfecho a través de la ejecución de actos que acreditan la hombría. Agregan que cuando no se puede o no se quiere representar el ideal hegémónico en un cierto espacio social, existen formas para compensar esto, por ejemplo, los hombres en los trabajos de poco estatus en vez de tratar de controlar a otros lo que hacen es mostrar que a ellos nadie los controla mediante cosas tales como bromas, torneos verbales, el uso de lenguaje sexista o realizar sabotaje para mostrar autonomía frente a los jefes. Otro ejemplo es el uso de la violencia física y verbal con mujeres que no muestran la sumisión esperada por sus parejas.⁹ Asimismo, la misoginia que se observa en algunos grupos gay es una forma de distanciarse de las mujeres y del lugar subordinado que éstas ocupan en las jerarquías sociales.

En el siglo XIX el filósofo inglés John Stuart Mill escribió, a propósito de lo que significa la pertenencia al grupo de género dominante:

Pensemos lo que es para un niño crecer hacia la hombría en la creencia de que sin mérito o esfuerzo propio alguno, de que a pesar de que pueda ser el más frívolo y vacío o el más ignorante e impasible de la especie humana, por el solo hecho de haber nacido hombre, él, por derecho, es el superior de todas y cada una de las que forman la mitad de la raza humana..." (citado en Myriam Miedzian, 2002: 84).

Por otro lado, Ellen Jordan (1999) analiza el papel que juegan las figuras del héroe y del guerrero que aparecen en las historietas y en los medios de comunicación en la

construcción de la identidad masculina de los niños que se rebelan contra la disciplina escolar, así como en el rechazo y ridiculización de los compañeros vistos como *niños buenos*. La resistencia a las normas que impone la escuela se convierte en una forma de heroicidad y de alcanzar prestigio, a partir de lo cual se establece a los estudiosos y disciplinados como los: *debiluchos, fresas, matados, mariquitas*, etc. Para salvar su hombría, estos varones adoptan un modelo de masculinidad sustentado en *lo no femenino*, que se traduce en un desprecio por sus compañeras y por todo lo asociado con ellas. Según la autora, esto funciona como mecanismo para compensar y contrarrestar las inseguridades provocadas por un comportamiento que no se ajusta al del héroe. Así, menospreciar *lo femenino* y sobajar a aquellos que son vistos como incapaces de retar las normas, a aquellos *portadores de lo femenino*, a los no *peleoneros*, es un recurso que utilizan los chicos para afirmar su masculinidad. Jordan añade que la ansiedad de género que despierta en quienes respetan las normas el no tener las características del héroe y del guerrero, y aparecer como *los débiles* o *los de segunda categoría* da como resultado no sólo la definición de *lo femenino* como término subordinado, sino también los problemas que las mujeres tienen que enfrentar en clase y que se traducen en aspectos como las demandas permanentes de atención de ellos hacia el personal docente, la exclusión de ellas de distintas actividades, y el acoso que padecen en las aulas y demás espacios. Agrega que éstas son algunas de las consecuencias de la lucha de los varones por la definición de *lo masculino*. En una entrevista a padres cuyos hijos habían sido objeto de abuso sexual uno de ellos dijo: "Ya lo marcaron con una sexualidad de mujer.

8 Un ejemplo de la deferencia que esto puede producir aparece en la investigación realizada en México por Carolina Agoff, Cristina Herrera y Roberto Castro (2007: 1214) con mujeres golpeadas. Una de ellas comenta que su madre le decía que el hombre es el jefe de la casa y que, después de todo, es él quien trae el tocino a la casa así que hay que obedecerlo.

9 "Fue de que empezamos a discutir, a discutir, que llegamos a los gritos, a ofendernos y al estarnos gritando y ofendiendo seguramente algo me dijo por ahí que a mí no me pareció y ya a ese nivel de gritos y enojo pues fue tratar de imponerme. Este, golpeándola, y le di una cachetada, las dos veces fue así, le di una cachetada...." (relato de un varón sobre lo ocurrido con su pareja, citado en Roberto Garda, 2007: 654).

Yo no puedo permitirle que emocionalmente también se convierta en mujer" (citado en Schrock y Schawalbe, 2009: 282). Como vemos a la luz de estos ejemplos, la afirmación de la pertenencia al grupo de los hombres conlleva el distanciamiento de lo que se identifica como *lo femenino*, como el lugar de la subordinación en una sociedad atravesada por el dominio de *lo masculino*.

LA VIOLENCIA INDIRECTA

Otro de los efectos del predominio otorgado a la dimensión psicológica de la violencia escolar es el oscurecimiento del papel activo que las escuelas cumplen en el tipo de relaciones que se dan en su interior a través de la manera en que todo lo que las particulariza —por ejemplo: sus tradiciones, valores, usos y costumbres, exigencias, normas escritas y no escritas, omisiones, docentes, expectativas diferenciadas de acuerdo al sexo o la clase del estudiantado, formas de disciplinamiento y prácticas cotidianas—, contribuye al mantenimiento o superación de las jerarquías e inequidades sociales. A propósito de esto Kessler, Ashenden, Connell y Dowsett (1985) anotan que, en tanto instituciones, los centros educativos comportan regímenes de género. Esto se entiende como el patrón de prácticas mediante las cuales se construyen las distintas masculinidades y feminidades entre el personal y el estudiantado, se ordenan las mismas en términos de prestigio y poder, y se construye la división sexual del trabajo en el interior de la institución. Agregan que *algunos de los efectos más importantes de estos regímenes son indirectos y difíciles de analizar e involucran mecanismos que a primera vista no parecen estar relacionados con el sexo y el género*. Por otro lado, ha de considerarse una de las conclusiones a las que llegan Roberta Hall y Berenice Sandler (1982) y Sandler (1993) como resultado de sus investigaciones en universidades estadounidenses respecto a la presencia y el efecto de los ordenamientos de género en

tal tipo de instituciones. Dicen estas autoras que éstos dan lugar a una variedad de prácticas que, considerada cada una por sí sola, puede llevar a calificarlas como pequeñas molestias o como asuntos triviales; sin embargo, su combinación cotidiana genera un "clima frío" para las mujeres y adquiere un importante efecto acumulativo que acarrea aspectos como falta de reconocimiento, devaluación y la pérdida de confianza en sí mismas y en sus habilidades.

A su vez, Mary P. Rowe (1993: 36 y 37) comenta que 20 años de trabajo como *ombudspeople* del Tecnológico de Massachusetts (MIT, por sus siglas en inglés) le han permitido estudiar a profundidad la discriminación sutil que cotidianamente enfrentan poblaciones como las mujeres, la gente de color y la homosexual; señala que tal discriminación se realiza "mediante eventos encubiertos, efímeros, o que aparecen como triviales, que frecuentemente pasan desapercibidos para su perpetrador y que a menudo no resultan evidentes para la persona a la que se lesiona". Estas microinequidades, añade ella, "son difíciles de detectar en parte porque son muy variadas y con frecuencia no son intencionales... Como muchas resultan insignificantes quien es blanco de éstas a menudo no sabe como lidiar con ellas sin aparecer como una persona gruñona". Entre las "microinequidades" que ha observado pone como ejemplo: el atribuir a un hombre el trabajo o la idea de una mujer, la gente que únicamente piensa en varones cuando se abre la posibilidad de un trabajo o de llevar a cabo una tarea codiciada, olvidarse de presentar a una persona que proviene de una minoría o confundir el nombre de dos de éstas, los chistes acerca de ciertas poblaciones étnicas, el graffiti racista o anti-gay, la obvia incomodidad de alguien a quien se le asigna viajar con una mujer o persona de color, el que a una estudiante en entrenamiento se le asigne como lugar de trabajo una oficina en la que no quería estar para de esta forma satisfacer la petición del encargado de tal oficina

que se sentía solo y quería que se nombrara a una mujer como su compañera, el que algunas mujeres deban tomar un camino diferente para llegar a clase con el fin de evitar a un hombre que parece merodear en el habitual, y no notificar a un empleado que pertenece a una minoría de un asunto vital dentro del trabajo. También señala que si bien en el MIT muchos estudios muestran que las mujeres tienen un rendimiento tan bueno como el de los hombres, los datos indican que ellas, así como los hombres de grupos minoritarios, presentan un nivel de estrés mayor debido en mucho a la preocupación, entre otras cosas, por su seguridad y por la experiencia constante de estar en un campo sesgado por una discriminación sutil.

Por su lado, Louise Morley (1999, 2000, 2006) alude a la forma en que el dominio masculino dentro de las instituciones académicas se logra a través de la micropolítica que se opera en la vida cotidiana. Señala que el ejercicio del poder en las organizaciones puede ser abierto y reconocible pero también sutil, complejo y generador de confusión; por lo cual el poner atención en la micropolítica hace más visible la competencia, el poder y la dominación y permite revelar procesos como tácticas dilatorias, sabotaje, manipulación, negociación de poder, hostigamiento, rencor e intimidación. Asimismo, el uso que se hace de aspectos como rumores, chismes, sarcasmo, humor, negación, “comentarios descuidados” y alianzas. Añade que como muchos aspectos de la opresión racial y de género, las formas sutiles que la micropolítica puede adoptar deja a los individuos afectados con una sensación de incertidumbre respecto a la validez de la lectura que hacen de las situaciones en las que se ven involucrados.

A estas formas sutiles con las que se sitia cotidianamente a los sujetos *otros* y se les recuerda *su lugar* dentro de las jerarquías sociales como las de género, clase y raza, Laura Rita Segato (2003: 121) las identifica como violencia moral o psicológica y señala:

...no basta decir que la estructura jerárquica originaria se reinstala y organiza en cada uno de los escenarios de la vida social: el de género, el racial, el regional, el colonial, el de clase. Es necesario percibir que todos estos campos se encuentran enhebrados por un hilo único que los atraviesa y los vincula en una única escala articulada como un sistema integrado de poderes, donde género, raza, etnia, región, nación, clase se interpenetran en una composición social de extrema complejidad. De arriba abajo, la lengua franca que mantiene el edificio en pie es el sutil dialecto de la violencia moral.

Y agrega:

Mientras las consecuencias de la violencia física son generalmente evidentes y denunciables, las consecuencias de la violencia moral no lo son. Es por esto que, a pesar del sufrimiento y del daño evidente que la violencia física causa a sus víctimas, ella no constituye la forma más eficiente ni la más habitual de reducir la autoestima, minar la autoconfianza y desestabilizar la autonomía de las mujeres... En materia de definiciones, violencia moral es todo aquello que envuelve agresión emocional, aunque no sea ni consciente ni deliberada. Entrán aquí la ridiculización, la coacción moral, la sospecha, la intimidación, la condenación de la sexualidad, la desvalorización cotidiana de la mujer como persona, de su personalidad y sus trazos psicológicos, de su cuerpo, de sus capacidades intelectuales, de su trabajo, de su valor moral. Y es importante enfatizar que este tipo de violencia puede muchas veces ocurrir sin ninguna agresión verbal, manifestándose exclusivamente con gestos, actitudes, miradas (Segato, 2003: 115).

El estudio de las relaciones de género en distintos ámbitos ha llevado a Luis Bonino (2004: 1) a delimitar un conjunto de comportamientos suaves, de “baja intensidad”, larvados, a los que denomina micromachismos, que son difíciles de percibir y que favorecen el dominio de los hombres sobre las mujeres. Añade que éstos “no suponen intencionalidad, mala voluntad, ni planificación deliberada, sino que son dispositivos mentales y corporales incorporados y automatizados en el proceso de ‘hacerse hombres’, como hábitos de funcionamiento frente a las mujeres”.

Investigaciones como las de Simmons (2006); Currie, Kelly y Pomerantz (2007); y Björkqvist, Lagerspetz y Kaukainen (1992), permiten apreciar que es frecuente que el alumnado femenino dé salida a sus molestias y enojos mediante formas indirectas que si bien no son fáciles de percibir por quienes no están involucrados en los conflictos que ocasionan la ira o no son blanco de ésta, no por ello son menos eficaces como formas de agresión. A propósito de lo que observó Simmons (2006: 19) en el estudio que llevó a cabo sobre la agresión en las relaciones entre compañeras de escuela de edades entre 10 y 14 años, señala:

Nuestra cultura niega a las chicas el acceso al conflicto abierto y conduce su agresión a formas no físicas, indirectas y encubiertas. Las jóvenes emplean el 'viboreo', la exclusión, los rumores, los apodos y la manipulación para infilir dolor psicológico a las víctimas que escogen.

Agrega la autora: "Dentro de una cultura de agresión oculta, las jóvenes pelean con el lenguaje corporal y las relaciones... la amistad es un arma y el impacto de un grito palidece si se le compara con un día de silencio de alguien".

Algunos ejemplos de estas formas "suaves" de violencia y de su eficacia los encontramos en comentarios hechos por estudiantes de la Facultad de Economía¹⁰ de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) en los grupos focales realizados por Luís Botello como parte de un estudio para identificar las formas que adoptan las relaciones de género dentro de esta facultad (coordinado por Jennifer Cooper). Botello (2007: 26-35) observó que mientras en el grupo de varones los comentarios vertidos aluden centralmente a experiencias de discriminación por su clase social, en el de las alumnas

la discriminación corresponde al hecho de ser mujeres. Entre las cosas que ellas mencionaron está que el participar en clase las expone a ser objeto de burla de parte de sus compañeros y que esta actitud en diversas ocasiones es reforzada por comentarios hechos por el profesorado: "Cuando participas los hombres voltean a verte y murmuran... se ríen y no participas porque te da miedo", "En los primeros semestres ninguna mujer participaba; [es] hasta como el cuarto semestre cuando ya participas más". Otro asunto que ellas expresaron fue el malestar que les producía el que algunos docentes las infantilizaran al utilizar el término "las niñas" para referirse a ellas ("ahora va el comentario de las niñas ¿qué opinan las niñas?"); como era previsible nunca se alude a sus compañeros como "los niños". También recordaron que en una ocasión que se hizo una presentación frente a las autoridades de la facultad, a ellas se les dirigieron las preguntas consideradas como fáciles mientras a los varones las difíciles. Agregaron que una profesora "A los hombres les ponía ejemplos que tenían que ver con la clase social o cosas de producción, pero cuando se dirigía a las mujeres entonces era 'imagínate que tienes un novio...', ¡así!', como si en lo único que pudieran pensar las mujeres fuera en hombres". En los comentarios recogidos en el grupo de los alumnos se observa el menosprecio que algunos de ellos tienen respecto a la capacidad intelectual de sus compañeras y las formas en que las ridiculizan:

Nosotros las conocemos como las hormiguitas porque tienen más facilidad, primero de hacer grupos de estudio... Hormiguitas ¡qué bonito! Forman grupitos y las ves estudiando y son muy macheteras.¹¹ Yo no puedo decir que sean las personas que al momento de estar [discutiendo] den la súper idea, pero sí son

10 La composición por sexo de la matrícula de esta facultad es 67 por ciento varones y 33 por ciento mujeres.

11 En México la palabra machetero o machetera se usa para indicar que alguien trabaja de forma ardua.

muy conscientes de entregar las tareas, entregar trabajos... es una ventaja que tienen ellas.¹²
...en general las mujeres llegan hasta el nivel talachero.¹³

Hay otro nivel más demandante en cuanto a potencial creativo... me ha tocado que muy pocas mujeres van allá, a esa clase de actividad.¹⁴

Asimismo señalaron que a sus compañeras "les hace falta más fuerza, les falta decir 'no quiero ser del montón'. En lugar de seguir debatiendo bajan el tono de voz y se rinden". Ellos dijeron ser "más agresivos", "más explosivos para que se imponga mi frase, mi opinión"; y agregaron: "mientras nosotros empezamos hablando normal, terminamos gritando; ellas empiezan bien y terminan con el volumen ba-jito, son como la voz del pueblo... se pierde".

Otras evidencias de esta violencia que se desliza en las prácticas cotidianas, y de sus efectos, son la desazón y el enojo que le producía a una estudiante de ingeniería de una universidad mexicana el que un profesor le pidiera constantemente pasar al pizarrón con la clara intención de mirarle el cuerpo y, de paso, exhibirla y ponerla a prueba frente a sus compañeros (comunicación personal). En un estudio muy amplio hecho por Andrea Spurling (1990) en la Universidad de Cambridge, las alumnas describían lo deprimente y cansado que les resultaba estar lidiando cotidianamente con diversas actitudes sexistas, así como el trabajo que de manera permanente tenían que hacer para validar su propia identidad, especialmente en las carreras en los

hombres eran mayoría. Así, entre las formas en que se les marcaba como inferiores señalaron la condescendencia con que eran tratadas por algunos docentes cuando ellas cometían algún error, pues mientras a sus compañeros se les criticaba rigurosamente, lo que resultaba muy instructivo para su formación, a ellas les daban una palmadita y les decían cosas como "no te preocupes, queridita". Vale la pena recordar lo que la científica Henrietta Bolton escribió en 1898:

Como regla general la mujer de ciencia debe ser lo bastante fuerte para valerse por sí misma, capaz de soportar el sarcasmo y la antipatía, a menudo injustos, de hombres que sienten celos al ver invadido lo que consideran ser su campo propio de actividad (citado en Alic, 1991: 223).

Frente a la escasa atención que en México se ha dado a un problema tan pernicioso como la violencia escolar, considero que los datos y experiencias presentados a lo largo de este artículo hacen evidente que la violencia es una experiencia cotidiana en los centros escolares de todos los niveles; que junto a la que adopta formas claramente reconocibles existe otra que demanda un esfuerzo especial para hacerla visible; y que poco podemos avanzar si ignoramos el peso que adquieren las propias instituciones educativas y el entramado social en cada acto de violencia. También me parece que lo expuesto sobre el papel que adquieren los órdenes de género en la frecuencia, el contenido y las formas que adquiere la

12 El menosprecio de las cualidades intelectuales de la población femenina que se observa en estos jóvenes no es nuevo; por ejemplo, en la literatura especializada en educación es común atribuir los logros educativos de éstas a su tesón, mientras que en el caso de los hombres se atribuyen a su inteligencia. A propósito de este tipo de valoraciones Cohen (citada en Boaler y Sengupta-Irving, 2006: 218) dice: "Los logros educativos de los varones han sido atribuidos a algo dentro de éstos —la naturaleza de su intelecto— y sus fracasos se atribuyen a aspectos externos a ellos —una pedagogía, métodos, textos, docentes—. El cabal significado de esto queda claro cuando el sujeto de los discursos son las chicas, pues en este caso su fracaso se atribuye a algo dentro de ellas —usualmente a la naturaleza de su intelecto— mientras que su éxito a cosas externas: métodos, docentes o ciertas condiciones particulares".

13 Talacha se aplica al trabajo de tipo mecánico.

14 Cuál sería la reacción de estos jóvenes si supieran que la forma de mirar a sus compañeras parece inspirada por las ideas que respecto a las mujeres pregonaba el franquismo en España, por boca de Pilar Primo de Rivera, líder de la Sección Femenina de la Falange: "Disimula tu presencia física en el trabajo, seamos hormiguitas graciosas y amables"; "las mujeres nunca descubren nada; les falta el talento creador reservado por Dios para inteligencias varoniles"; "todos los días deberíamos de dar gracias a Dios por habernos privado a la mayoría de las mujeres del don de la palabra, porque si lo tuviéramos, quién sabe si caeríamos en la vanidad de exhibirlo en las plazas" (Tereixa Constenla, *El País*, domingo 2 de mayo de 2009, p. 35).

violencia escolar permite apreciar que el abordaje de éstos resulta central para avanzar en la comprensión de lo que sucede no sólo en la

violencia que se da entre los sexos sino también la que ocurre entre los propios hombres y entre las mujeres.

REFERENCIAS

- ABRAMOVAY, Miriam (org.) (2002), *Escola e violencia*, Brasilia, Ediciones UNESCO-Brasil.
- ABRAMOVAY, Miriam y María Das Gracas Rua (2002), *Violences in School*, Brasilia, UNESCO-Brasil Editions.
- AGOFF, Carolina, Cristina Herrera y Roberto Castro (2007), "The Weakness of Family Ties and their Perpetuating Effects on Gender Violence. A qualitative study in Mexico", en *Violence Against Women*, vol. 13, núm. 11, pp. 1206-1220.
- AGUILERA, Ma. 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 para la Evaluación de la Educación (INEE).
- AHMED, Ramadan (2005), "Manifestation of Violence in Arab Schools and Procedures for Reducing it", en Florence Denmarck, Herbert Krauss, Robert Wesner, Elizabeth Midlarsky y Uwe Gielen (eds.), *Violence in Schools. Cross-national and cross-cultural perspectives*, Nueva York, Springer, pp. 207-236.
- ALIC, Margaret (1991), *El legado de Hipatia. Historia de las mujeres en la ciencia desde la Antigüedad hasta fines del siglo XIX*, México, Siglo XXI.
- AMUCHÁSTEGUI, Ana (2006), "¿Masculinidad (es)?: los riesgos de una categoría en construcción", en Gloria Carega y Salvador Cruz (coords.), *Debates sobre masculinidades*, México, UNAM-Programa Universitario de Estudios de Género (PUEG), pp. 159-184.
- AZAOLA, Elena (coord.) (2009), *Informe nacional sobre violencia de género en la educación básica en México*, México, SEP/UNICEF.
- BJÖRKQVIST, Kai, Kirsti Lagerspetz y Ari Kaukainen (1992), "Do Girls Manipulate and Boys Fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression", *Aggressive Behavior*, vol. 18, pp. 117-127.
- BLAYA, Catherine, Eric Debarbieux y Stephanie Rubi (2003), "Gender and Violence in Schools", *The Leap to Equality*, París, UNESCO.
- BOALER, Jo y Tesha Sengupta-Irving (2006), "Nature, Neglect and Nuance: Changing accounts of sex, gender and Mathematics", en Christine Skelton, Becky Francis y Lisa Smulyan (eds.), *The Sage Handbook of Gender and Education*, Londres, Sage Publications, pp. 207-219.
- BONINO, Luís (2004), "Los micromachismos", *Revista Las Cibeles*, núm. 2, pp. 1-5.
- BOTELLO, Luís (2007), "Clima organizacional en la Facultad de Economía desde la perspectiva de género: reporte de estudio cualitativo", México, UNAM-PUEG (documento mimeografiado).
- BOURDIEU, Pierre (1991), *El sentido práctico*, Madrid, Taurus.
- CASTRO, Roberto (2007), *Encuesta sobre la dinámica de las relaciones en el noviazgo entre los estudiantes de bachillerato y preparatoria de una escuela privada*, 2006, México, INMUJERES.
- CHÁVEZ, Ma. Eugenia, Verónica Vázquez y Aurelia de la Rosa (2007), "El chisme y las representaciones sociales de género y sexualidad en estudiantes adolescentes", *Perfiles Educativos*, vol. XXIX, núm. 115, pp. 21-48.
- COOPER, Jennifer (coord.) (s/f), "Diagnóstico de la situación de mujeres y hombres por dependencias de la UNAM. Proyecto piloto en la Facultad de Economía", México, UNAM-PUEG.
- CURRIE, Dawn, Deirdre Kelly y Shauna Pomerantz (2007), "The Power to Squash People: Understanding girls' relational aggression", *British Journal of Sociology of Education*, vol. 28, núm. 1, pp. 23-37.
- DEBARBIEUX, Eric (2001), "A violência na escola francesa: 30 anos de construção social do objeto (1967-1997)", *Educação e Pesquisa*, vol. 27, núm. 1, pp. 163-193.
- DEBARBIEUX, Eric (2002), "Cientistas, políticos e violência: Rumo a uma comunidade científica europeia para lidar com a violência nas escolas?", en Éric Debarbieux y Catherine Blaya (orgs), *Violência nas escolas: dez abordagens europeias*, Brasilia, UNESCO.
- DEBARBIEUX, Eric, Catherine Blaya y Daniel Vidal (2003), "Tackling Violence in Schools. A report from France", en Peter Smith (edit.), *Violence in Schools. The response from Europe*, Londres, Routledge-Falmer, pp. 17-32.
- DI LEO, Pablo Francisco (2008), "Violencias y escuelas: despliegue del problema", en Ana Lía Kornblit (coord.), *Violencia escolar y climas sociales*, Buenos Aires, Biblos, pp. 17-42.

- DINKES, Rachel, Jana Kemp y Katrina Baum (2009), *Indicators of School Crime and Safety: 2008* (NCES 2009-022/ NCJ 226343), Washington, DC, National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education, and Bureau of Justice Statistics, Office of Justice Programs, U.S. Department of Justice.
- FURLÁN, Alfredo (2003), "Introducción", en Alfredo Furlán, Juan Manuel Piña y Lya Sañudo (coords.), *Acciones, actores y prácticas educativas*, vol. 2, col. La investigación educativa en México 1992-2002, México, COMIE.
- GARDA, Roberto (2007), "La construcción social de la violencia masculina. Ideas y pistas para apoyar a los hombres que desean dejar su violencia", en Ana Amuchástegui e Ivonne Szasz (coords.), *Sucede que me canso de ser hombre*, México, El Colegio de México.
- GÓMEZ Nashiki, Antonio (2005), "Violencia e institución educativa", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 10, núm. 26, pp. 693-718.
- HALL, Roberta y Bernice Sandler (1982), *The Classroom Climate: A chilly one for women?*, Washington, Project on the Status and Education of Women/Association of American Colleges.
- HARRIS Interactive (2001), *Hostile Hallways. Bullying, teasing, and sexual harassment in school*, Washington, AAUW Educational Foundation.
- HARRIS Interactive y GLSEN (2005), *From Teasing to Torment: School climate in America. A survey of students and teachers*, Nueva York, Gay, Lesbian and Straight Education Network (GLSEN).
- HERNÁNDEZ, Fernando, Judit Videla, Fernando Herraiz y Juana María Sancho (2007), "El papel de la violencia en el aprendizaje de las masculinidades", *Revista de Educación*, núm. 342, pp. 103-126.
- HILL, Catherine y Elena Silva (2005), *Drawing the Line: Sexual Harassment on Campus*, Washington, AAUW Educational Foundation.
- Instituto Mexicano de la Juventud (IMJUVE) (2007), *Jóvenes mexicanos. Encuesta Nacional de Juventud 2005* (tabulados en disco compacto), México, Centro de Investigaciones y Estudios sobre Juventud-IMJUVE/Secretaría de Educación Pública (SEP).
- Instituto Federal Electoral (IFE) (2000), *Consulta Infantil y Juvenil 2000*, México, IFE.
- Instituto Federal Electoral (IFE) (2003), *Consulta Infantil y Juvenil 2003. Presentación de resultados finales*, México, IFE.
- Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES) (2007), *Maltrato de niñas, niños y adolescentes en el seno familiar*, México, INMUJERES.
- JORDAN, Ellen (1999), "Los niños peleoneros y sus fantasías lúdicas", en Marisa Belaustegui Goitia y Araceli Mingo (eds.), *Géneros prófugos. Feminismo y educación*, México, UNAM/Paidós, pp. 226-249.
- KESSLER, S., D.J. Ashenden, R.W. Connell y G.W. Dowsett (1985), "Gender Relations in Secondary Schooling", *Sociology of Education*, vol. 58, núm. 1, enero, pp. 34-48.
- KIMMEL, Michael (2004), "A Black Woman Took my Job", *New Internationalist Magazine*, vol. 37, núm. 3, noviembre, 2004, en: <http://www.newint.org/features/2004/11/01/men/> (consulta: 6 de octubre de 2009).
- KIMMEL, Michael y Matthew Mahler (2003), "Adolescent Masculinity, Homophobia, and Violence", *American Behavioral Scientist*, vol. 46, núm. 10, pp. 1439-1458.
- KRUG, Etienne, Linda Dahlberg, James A. Mercy, Anthony B. Zwi y Rafael Lozano (2002), *Informe mundial sobre la violencia y la salud: resumen*, Washington, DC, Organización Panamericana de la Salud, Oficina Regional para las Américas de la Organización Mundial de la Salud.
- LEÑERO, Martha (2009), *Equidad de género y prevención de la violencia en preescolar*, México, SEP/UNAM-PUEG.
- MIEDZIAN, Myriam (2002), *Boys will be Boys. Breaking the link between masculinity and violence*, Nueva York, Lantern Books.
- MORLEY, Louise (1999), *Organising Feminisms: The micropolitics of the Academy*, Londres, MacMillan Press.
- MORLEY, Louise (2000), "The Micropolitics of Gender in the Learning Society", *Higher Education in Europe*, vol. 25, núm. 2, pp. 229-235.
- MORLEY, Louise (2006), "Hidden Transcripts: The micropolitics of gender in Commonwealth Universities", *Women's Studies International Forum*, vol. 29, núm. 6, pp. 543-551.
- MUÑOZ, Gustavo (2008), "Violencia escolar en México y en otros países", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 13, núm. 39, pp. 1195-1228.
- OLWEUS, Dan (1998), *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*, Madrid, Morata.
- PINHEIRO, Paulo Sérgio (2006a), *La violencia contra niños, niñas y adolescentes. Informe de América Latina en el marco del Estudio Mundial de las Naciones Unidas*, Nueva York, Naciones Unidas.
- PINHEIRO, Paulo Sérgio (2006b), *Informe mundial sobre la violencia contra los niños y niñas*, en: http://www.unicef.org/lac/Informe_Mundial_Sobre_Violencia_1porciento281por_ciento29.pdf (consulta: 21 de octubre, 2009).
- PINHEIRO, Paulo Sérgio (2006c), *Informe del experto independiente para el estudio de la violencia contra los niños de las Naciones Unidas*, Nueva York, Naciones Unidas, Asamblea General, A/61/299.

- PRIETO, Martha Patricia (2005), "Violencia escolar y vida cotidiana en la escuela secundaria", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 10, núm. 27, pp. 1005-1026.
- ROWE, Mary P. (1993), "Fostering Diversity: Some major hurdles remain", *Change*, vol. 25, núm. 2, abril, pp. 35-39.
- SANDLER, Bernice R. (1993), "The Campus Climate Revisited: Chilly for women faculty, administrators, and graduate students (Final Report)", en Judith Glazer-Raymo, Estela Mara Bensimon y Barbara K. Townsend (eds.), *Women in Higher Education: A feminist perspective*, Massachusetts, Ashe Reader Series, pp. 175-203.
- SAUCEDO, Claudia (2005), "Los alumnos de la tarde son los peores. Prácticas y discursos de posicionamiento de la identidad de alumnos problema en la escuela secundaria", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 10, núm. 26, pp. 641-668.
- SCHROCK, Douglas y Michael Schawalbe (2009), "Men, Masculinity and Manhood Acts", *The Annual Review of Sociology*, núm. 35, pp. 277-295.
- Secretaría de Educación de la Ciudad de México (2008), *Estudio exploratorio sobre maltrato e intimidación entre compañeros y compañeras*, en: http://www.educacion.df.gob.mx/images/temporales/estudio_exploratorio_2009_baja.pdf (consulta: 9 de septiembre, 2009).
- Secretaría de Educación Pública (SEP) e Instituto Mexicano de la Juventud (IMJ) (2008), *Encuesta nacional de violencia en las relaciones de noviazgo 2007* (resumen ejecutivo), en: http://www.imjuventud.gob.mx/contenidos/programas/encuesta_violencia_2007.pdf (consulta: 12 de agosto, 2009).
- SEGATO, Rita Laura (2003), "La argamasa jerárquica: violencia moral, reproducción del mundo y la eficacia simbólica del Derecho", en Rita Laura Segato, *Las estructuras elementales de la violencia. Ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos*, Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes, pp. 107-130.
- SIMMONS, Rachel (2006), *Enemigas íntimas. Agresividad, manipulación y abuso entre las niñas y las adolescentes*, México, Océano.
- SPITZER, Terry (2002), "Disciplina, violencia estudiantil y género en la Universidad Autónoma Chapingo, *Educar*, enero-marzo, pp. 48-61.
- SPURLING, Andrea (1990), *Report of the Women in Higher Education Research Project*, Cambridge, King's College Research Centre.
- STEIN, Nan (2005), "A Rising Pandemic of Sexual Violence in Elementary and Secondary Schools: Locating a secret problem", *Duke Journal of Gender Law and Policy*, vol. 12, núm. 33, pp. 33-52.
- STEIN, Nan (2007), "Bullying, Harassment and Violence Among Students", *Radical Teacher*, núm. 80, pp. 30-35.
- SZEKELY, Miguel (2008), *1ª Encuesta Nacional Exclusión, Intolerancia y Violencia en Escuelas Públicas de Educación Media Superior*, México, Secretaría de Educación Pública (SEP), en: http://catedradh.unesco.unam.mx/BibliotecaV2/Documentos/Educacion/Informes/SEP_Encuesta_Discriminacion_y_Violencia_2008.pdf (consulta: 4 de septiembre, 2009).
- TTOFI, María, David Farrington y Anna Baldry (2008), *Effectiveness of Programmes to Reduce School Bullying*, Estocolmo, Swedish National Council for Crime Prevention.
- VALENZUELA, María de Lourdes (coord.) (2006), *Contra la violencia, eduquemos para la paz*, México, Secretaría de Educación Pública (SEP).
- VÁZQUEZ, Verónica y Roberto Castro (2009), "Masculinidad hegemónica, violencia y consumo de alcohol en el medio universitario", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 14, núm. 42, pp. 701-720.
- VÁZQUEZ, Verónica y Ma. Eugenia Chávez (2007), "Masculinidad hegemónica", *Textual*, núm. 49, enero-junio, pp. 41-65.
- VELÁZQUEZ, Luz María (2005), "Experiencias estudiantiles con la violencia en la escuela", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 10, núm. 26, pp. 739-764.
- VILLATORO, Jorge, Nieves Quiroz, Ma. de Lourdes Gutiérrez, Martha Díaz y Nancy Amador (2006), *¿Cómo educamos a nuestros/as hijos/as? Encuesta de maltrato infantil y factores asociados 2006*, México, INMUJERES/Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente Muñiz (INPRFM).
- WALTON, Gerald (2005), "Bullying Widespread: A critical analysis of research and public discourse on bullying", *Journal of School Violence*, vol. 4, núm. 1, pp. 91-117.
- WHITE, Sandy (2007), "Boys, Masculinity and School Violence: Reaping what we sow", *Gender and Education*, vol. 19, núm. 6, pp. 729-737.
- WRIGHT, Billie y Linda Weiner (1988), *Las cátedras de la lujuria. El acoso sexual en las universidades norteamericanas*, México, Fondo de Cultura Económica.