



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA
UNIDAD XOCHIMILCO**

**DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES**

**LA VIOLENCIA EN LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS
El caso de la Universidad Autónoma Metropolitana**

TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTORA EN CIENCIAS SOCIALES,
CON ESPECIALIDAD EN EDUCACIÓN Y SOCIEDAD

PRESENTA: ***ROSALÍA CARRILLO MERÁZ***

DIRECTOR: ***DR. JOSÉ LUIS CISNEROS***

SINODALES: Dra. Sonia Comboni
Dr. Francisco Javier Rodríguez Lagunes
Dr. Alejandro Espinosa Yañez
Dr. Raúl Rodríguez Guillen
Dr. Raúl Villamil Uriarte
Dr. Alberto Padilla Arias

MÉXICO, D.F. ABRIL, 2015

INDICE

AGRADECIMIENTOS	7
INTRODUCCIÓN	9
CAPITULO I. CULTURA, PODER Y VIOLENCIA: UNA APROXIMACIÓN TEÓRICA CONCEPTUAL	35
1.1 Cultura: civilización vs violencia	36
1.1.1 La cultura y su relación con la identidad	43
1.1.1.1 Identidad e identidad de género	48
1.1.1.2 Identidad de género y su relación con la violencia	51
1.1.1.3 Identidad, género y violencia en las universidades	54
1.1.2 Familia y socialización: las bases de la transmisión de la cultura	57
1.1.3 La Escuela: socialización, conflicto y violencia	60
1.2 Poder: conflicto y resistencia	63
1.2.1 El poder como acto de dominación	70
CAPITULO II. LA VIOLENCIA Y SUS DIFERENTES MANIFESTACIONES	75
2.1 Violencia vs agresión	81
2.2 Factores que provocan la violencia	85
2.3 Diferentes tipos de violencia	87
2.4 Violencia e institución	93
2.5 Violencia en el espacio escolar	97
2.5.1 Bullying en el espacio universitario	99
2.5.2 Mobbing en el espacio universitario	103
2.5.3 Violencia docente	107
2.5.4 Violencia inversa en el espacio universitario	110
2.6 Nuevas formas de violencia derivadas de las TIC	112
2.7 Los actores universitarios y el ejercicio de la violencia	114

CAPÍTULO III. VIOLENCIA EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL MÉXICO ACTUAL Y EL ENTORNO INTERNACIONAL 121

3.1	La patología social y su impacto en las universidades públicas	123
3.1.1	Centros escolares y masacres: ¿tragedias que se pudieron evitar?	125
3.2	Los movimientos estudiantiles. Una posible interpretación.	134
3.2.1	Otras Latitudes	137
3.3	El impacto de los movimientos estudiantiles en México	138
3.4	Medidas para la contención de la violencia en las IES	147
3.5	UAM: fundación y existencia de 40 años	151
3.6	Apoyo a la investigación sobre violencia en las IES	159

CAPÍTULO IV. TRABAJO DE CAMPO: PERCEPCIONES Y MANIFESTACIONES DE VIOLENCIA EN LA UAM 163

4.1.	Descripción estadística	166
4.2.	Percepciones sobre la violencia	171
4.2.1.	Sobre las formas de violencia registradas en la UAM	175
4.3.	Testigos, víctimas y victimarios	176
4.3.1	Testigos	177
4.3.2	Víctimas	181
4.3.3	Victimarios	184
4.4	Actores que ejercen violencia	186
4.5	Víctimas y victimarios por género	192
4.5.1	Violencia mujer contra mujer	195
4.5.2	Percepción sobre las feministas	196
4.6	Violencia y abandono escolar	198
4.7	¿Conocimiento o desconocimiento del reglamento universitario?	207
4.8	Cultura de la denuncia	209
4.8.1	A quién acudir en caso de violencia	212
4.9	Quiénes son los responsable de la violencia en la UAM	215
4.9.1	Quienes deben resolver la violencia en la UAM	218

4.10	Factores externos que afectan a la UAM	220
4.11	¿Qué pasa con la vigilancia?	224
4.12	¿Violencia en los posgrados?	227
4.13	La propuesta	
CONCLUSIONES		237
ANEXOS		249
BIBLIOGRAFÍA		265

AGRADECIMIENTOS

Lograr el objetivo de titularme como Doctora en Ciencias Sociales, con Especialidad en Educación y Sociedad implica un gran esfuerzo personal, pero también fue gracias al apoyo directo o indirecto de muchas personas e instituciones. A ellas dedico los siguientes agradecimientos:

Primero, es importante mencionar al Conacyt, pues el apoyo económico recibido durante cuatro años me permitió dedicarme de tiempo completo a la investigación y al desarrollo de las metas establecidas al inicio del doctorado.

Al *Observatorio Nacional sobre Violencia entre Hombres y Mujeres (ONAVIHOMU)* por impulsar mi desarrollo como investigadora especializada y por haberme brindado las herramientas de trabajo y el apoyo de recursos humanos para llevar a cabo el trabajo de campo de la presente investigación, así como por el soporte en la publicación de artículos derivados de esta tesis.

A José Luis Cisneros por haber aceptado ser mi asesor y por haberme dejado trabajar con libertad, siempre cuidando que el trabajo se realizara en tiempo y forma. Porque todos sus consejos y recomendaciones me permitieron entregar un trabajo coherente y apegado a los objetivos establecidos.

A Alejandro Espinosa quien fue un exigente lector de mi trabajo desde sus inicios y siempre dedicó tiempo para hacer observaciones puntuales y recomendarme lecturas que fortalecieron la parte teórica de este documento.

A Sonia Comboni, Javier Rodríguez Lagunes, Raúl Rodríguez Guillen y Raúl Villamil, por haber aceptado ser sinodales de esta tesis y porque se dieron el tiempo de leer y hacer recomendaciones puntuales para mejorar la presentación final de este trabajo.

A los profesores que me guiaron durante los estudios de doctorado: Sonia Comboni, Janette Góngora, Carlos Ornelas, Juan Manuel Juárez, Raymundo Mier, Hugo Sáez y Eduardo Ibarra (DEP).

A mis compañeros de la línea de investigación por haberme enseñado que los estudios pueden ser un pretexto para formar amistades leales y duraderas. A ustedes le debo todo el apoyo, compañerismo y cariño brindado a lo largo de cuatro años: Patricia Miranda, Lourdes López, Guadalupe Gómez, Juan José González, Amanda Suárez, Alberto Pierdant, Juan Gaspar y Mitsi Nieto. A mis amigos, compañeros de otras líneas de investigación, con quienes ahora comparto una hermosa amistad: Moisés Hernández y Claudia Serra.

A Axel Robles, quien me ayudó con el manejo de los datos estadísticos y la elaboración de cruces para el análisis de la información cuantitativa; a Mariana Jacinto, Diego Aguirre, Ana Lilia Chacón, Laura Corona y Josue Granados por haberme apoyado en la aplicación de los cuestionarios en las diferentes unidades de la UAM.

A mi esposo Rafael Montesinos, por su apoyo incondicional y cariño, por haber sido el pilar más importante en mi desarrollo personal y profesional, por acompañarme y festejar conmigo cada uno de mis logros, siendo siempre un ejemplo a seguir. Gracias a mi hija Clío, quien estuvo presente en cada paso que di en el doctorado, por haber sido un excelente apoyo al realizar el trabajo de campo, pues a su corta edad y gracias a la investigación realizada, ha empezado su carrera sociológica a los nueve años: levantando cuestionarios, estando presente en conferencias y siendo asistente en otros eventos académicos. Gracias a ustedes dos por ser los seres más valiosos en mi vida y por se la motivación más importante para seguir aprendiendo y compartiendo los logros obtenidos.

A mi hermana María Antonia Carrillo por creer en mí, brindarme el soporte emocional y ser mi principal ejemplo a seguir. A mis amigas Patricia Dorantes, Nancy Hernández, Sara Alfaro y Diana Lilia Cardoso por ser mis cómplices en este proceso formativo y a mi familia quien estuvo siempre apoyando a la distancia.

Por último, gracias al Rector General de la Universidad Autónoma Metropolitana Salvador Vega y León, quien hizo posible la publicación de los primeros mil ejemplares de este trabajo.

A todos ustedes: INFINITAS GRACIAS.

INTRODUCCIÓN

El trabajo que leerán a continuación es el resultado de la investigación realizada en la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) para conocer las diversas violencias que se viven dentro del espacio universitario. Debo mencionar que la dificultad para realizar este trabajo estribó en que muchos profesores y administrativos, se negaban a dar entrevistas porque pensaban que iban a ser expuestos al revelar algún “dato o suceso inapropiado”. Los estudiantes reaccionaron de diferente manera, estuvieron dispuestos a la participación, se les notaba inquietos y necesitados de que alguien los escuchara. Al final de las entrevistas, expresaban su agradecimiento por realizar este tipo de trabajos que les permitían alzar su voz y plantear sus inconformidades.

Así, la riqueza del trabajo de campo fue abriendo un maravilloso mundo de posibles ejes de análisis que dieron como resultado la exposición de problemáticas reales que enfrenta nuestra universidad.

Este trabajo parte de la premisa de que vivimos en un país donde impera la inseguridad: problema derivados del narcotráfico, la delincuencia, robos, extorsión, secuestros, amenazas y diversas manifestaciones de violencia que afectan de manera directa o indirecta a la sociedad mexicana dada la crisis política, económica y social a la que nos

enfrentamos. Desafortunadamente, en este contexto, el espacio universitario no queda exento de la problemática, pues es un campo atravesado por las prácticas sociales e institucionales que, por su naturaleza, recrean relaciones de poder, que inevitablemente han creado una fuente de conflicto entramado en la práctica institucional que da como resultado diversas formas de violencia.

Entonces, es difícil pensar que exista algún espacio, público o privado, que quede exento de vivir alguna forma de violencia, dado que este fenómeno ha alcanzado niveles difíciles de ocultar en nuestra sociedad y que, finalmente, son expresiones del proceso civilizatorio.

Así, en el caso de las Instituciones de Educación Superior (IES) tampoco es posible negar la existencia y ejercicio de múltiples formas de violencia que afectan directamente a sus actores, llámense alumnos, profesores, funcionarios o administrativos; que en conjunto dan forma a la comunidad universitaria.

En el plano internacional, varias universidades han sido golpeadas por conflictos políticos que han traspasado las fronteras de las universidades: son ejemplo de ellos los ataques terroristas, y asesinatos provocados por psicópatas sociales que han ocasionado la muerte de cientos de universitarios.

Las noticias de prensa, radio, televisión e Internet, también son una prueba fehaciente de los conflictos vividos dentro de las IES: amenazas de bomba, alumnos y profesores asesinados cerca o en el interior de sus universidades (recientemente en la Universidad Veracruzana, la Universidad Autónoma de Sinaloa, Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, Universidad Autónoma Metropolitana y el Tecnológico de Monterrey), riñas entre alumnos y/o profesores, daños al inmueble, extorsión y amenazas, son algunas de las noticias más sonadas en los últimos años.

Ahora resulta imposible negar que existe el conflicto de la violencia dentro de estos espacios de formación profesional, puesto que los medios de comunicación, quizá favoreciendo la política del miedo, se han encargado de hacer públicos muchos de los casos de violencia suscitados dentro de las IES. Situación que se suma a la realidad social del caos y el miedo que se vive en todo el país.

Por ello, el interés de esta investigación se centró en responder a los siguientes cuestionamientos: ¿Cuáles son las principales causas que provocan la violencia en las IES? ¿Qué tipos de violencia se viven dentro del espacio universitario? ¿Qué actores universitarios ejercen mayor violencia? ¿Cuáles son las estrategias institucionales para disminuir la violencia?

Para ello fue necesario recurrir a teorías y análisis sobre la cultura, poder y violencia, tratadas por autores como: Morin (2003), Parsons (1966), Freud (1985), Bourdieu (1977, 1998, 2001), Foucault (1992), Domenach (1981), Arendt (1970), Benjamin (1991), Tecla (1995), Cisneros (2010), entre otros, para entender y analizar el fenómeno de la violencia.

Así, en el trabajo de campo de la presente investigación se ha realizado una recopilación de información que recoge la voz de todos los actores de la comunidad universitaria: alumnos, académicos, funcionarios y administrativos, sobre las diferentes formas de violencia que experimentan en su interacción dentro del espacio universitario. Los esfuerzos de este trabajo han sido dirigidos a inventariar las experiencias de vida de estos actores en los siguientes campus de la UAM: Iztapalapa, Azcapotzalco y Xochimilco.

Con el trabajo de campo encaminado a tener una visión general sobre la percepción y experiencia de los universitarios, y detectadas las diferentes formas de violencia que se reproducen en dicho espacio, será posible proponer una estrategia que procese de manera institucionalmente eficiente, la forma como las autoridades de las IES han de responder al fenómeno de la violencia que se manifiesta desde lo físico y/o material hasta lo simbólico.

Así pues, con información sustantiva sobre las diferentes formas de violencia y la percepción de los actores universitarios que, hasta ahora, se habían mantenido en el silencio, se estará en condiciones de hacerlas públicas y contribuir a la denuncia y disminución de las manifestaciones de la violencia dentro del espacio universitario.

Metodología

El presente estudio tuvo como propósito analizar las diferentes *formas de violencia* que se reproducen en el espacio universitario, las *percepciones* de cada uno de los actores de esta comunidad y las *estrategias institucionales* que la universidad tiene para tratarla, prevenirla, combatirla y/o reducirla a su mínima expresión.

Esta investigación ha sido fundamentada en el *estudio de caso*, ya que esta metodología "...permite una investigación que conserva lo holístico y el sentido característico de los eventos de la vida real --- tal como ciclos de vida individual, organizacional y procesos administrativos..." (Yin, 1989) que son de real importancia para este trabajo.

También tomamos en cuenta que el propósito fundamental de estos estudios: "es comprender la particularidad del caso, en el intento de conocer cómo funcionan todas las partes que los componen y las relaciones entre ellas para formar un todo". En este caso, las partes del todo fueron representadas por profesores, estudiantes, funcionarios y trabajadores. (Muñoz y Serván, 2001, citados en Barrio del Castillo, sf)

El estudio de caso, se apoya mayormente en técnicas cualitativas sin exclusión de las cuantitativas, evidenciando la compatibilidad de esos dos recursos metodológicos (Gundermann Kröll, 2008). En este trabajo, utilizamos una metodología mixta, recurriendo a la información cuantitativa como un elemento complementario para comparar la percepción y experiencia de los actores entrevistados con información general sobre los tipos de violencia que viven el mayor número de actores universitarios, pues: "el uso de información cuantitativa en el interior de o entre casos (comunidades, colectividades de distinto tipo, entre otras) no sólo es posible, sino que también necesario para establecer el grado de generalidad o amplitud de los datos y hallazgos alcanzados. Se trata de generar cuantificaciones que permitan dimensionar las magnitudes de lo observado y también de desechar hipótesis" (Gundermann Kröll, 2008:263).

Por esta razón, se siguieron los pasos de Yin para el diseño y ejecución de la investigación: diseño del caso de estudio, preparación de la recolección de los datos, recolección de los datos, análisis y presentación de resultados que podrán leerse a lo largo de este documento.

Por una parte, se utilizó *la perspectiva de análisis cualitativo* con el objetivo de generar referentes empíricos que permitieran comprender las percepciones de las y los entrevistados sobre la violencia. Para ello se recurrió a los instrumentos metodológicos como: grupos focales, entrevistas y observación de campo.

Por otra parte, se recurrió al *método cuantitativo* para recabar información a través de la aplicación de un cuestionario a la comunidad estudiantil, con el fin de generar información que nos permitiera comparar el discurso de los universitarios en los diferentes campos de la UAM. Así como establecer la coherente relación con la información cualitativa.

Tomando en cuenta la importancia de complementar y comparar datos, se recurrió a la expresión básica de la estadística descriptiva, apoyada en el diseño y aplicación de un cuestionario¹ dirigido a los estudiantes con el fin de identificar de manera general, los tipos de violencia que viven dentro de la universidad, así como identificar qué grupo de actores ejerce más violencia, así como algunas causas que la propician.

También se realizaron *entrevistas a profundidad* a estudiantes, trabajadores y profesores. Esta información me permitió conocer los diferentes conflictos vividos dentro del espacio universitario, así como algunas propuestas para solucionarlos, tomando en cuenta la educación recibida antes de integrarse al espacio universitario, así como el significado que cada uno de los actores da a la violencia dependiendo del rol que desempeñan dentro de la institución.

Se optó por *la entrevista a profundidad* por ser “una técnica de investigación cualitativa que consiste en encuentros repetidos, cara a cara, entre un investigador y sus informantes, los cuales se orientan a entender las perspectivas del entrevistado sobre

¹ Ver Anexo 1. Cuestionario que fue aplicado a los estudiantes de la UAM

su vida, experiencia o situaciones personales tal y como son expresadas por sus propias palabras" (Taylor y Bogdan, 1984).

Al apoyarme en la *entrevista a profundidad* tuve la oportunidad de establecer el *Rapport* con los entrevistados, lograr su confianza y obtener información de calidad que difícilmente puede obtenerse a través de datos estadísticos, como es la percepción sobre la violencia de algunos actores universitarios, su experiencia personal y familiar que, indudablemente, está ligada a su forma de percibir el mundo.

El criterio de selección de los entrevistados fue el muestreo bola de nieve, eligiendo al azar estudiantes regulares de licenciatura y posgrado, con más de un año dentro de la universidad, para realizar una entrevista introductoria sobre violencia y lograr que nos presentaran a otros informantes que fueran víctimas de la violencia, que hubieran ejercido violencia contra otros actores universitarios, o bien, que en algún momento hubieran sido testigos de la violencia. En este trabajo, no fue relevante la carrera de procedencia sino la experiencia de los estudiantes, por lo que no se empleó un rigor metodológico para abarcar la totalidad de carreras de la UAM. También se empleó el muestreo *bola de nieve* para entrevistar a los trabajadores.

Los profesores fueron seleccionados del directorio de la UAM, buscando entrevistar a un profesor por división académica en cada unidad. En todas las entrevistas se respetó el anonimato de los informantes.

En todos los casos se aplicó la entrevista no estructurada porque "*en estas se observa un alto grado de libertad como de profundidad*". Lo que permitió lograr entrevista fluidas, dando la oportunidad al informante de extenderse en aquellos temas que lo motivaban más que otros, así como se dio la oportunidad al investigador de indagar en temas que resultaron claves para el análisis de la violencia (Vela Peón 2008:70) ².

Fue elegida la Universidad Autónoma Metropolitana como universo de estudio por ser una universidad organizada en campus, relativamente semejantes, para ser analizados y comparados: Iztapalapa, Azcapotzalco y Xochimilco. No se tomaron en cuenta las

² Véase anexo 2. Ejemplo de guía de entrevista a Defensora de los Derechos de los Estudiantes de CSH UAM-I.

unidades Lerma y Cuajimalpa, dado que con las tres unidades elegidas se alcanzaba un excelente grado de representatividad.

En lo que respecta a conflictos políticos, se mencionan a lo largo del trabajo sin ahondar en la problemática, pues es de interés de este trabajo resaltar los conflictos derivados de la relación cotidiana y no los intereses sindicales o gremiales que merman el funcionamiento de la universidad.

Objetivos generales

Los objetivos que permitieron realizar este trabajo y descubrir las causas, manifestaciones y soluciones del problema de la violencia fueron los siguientes:

- Descubrir las formas de violencia suscitadas en el espacio universitario tomando en cuenta a sus cuatro actores: alumnos, académicos, funcionarios y trabajadores.
- Analizar las causas que promueven las prácticas violentas dentro de la universidad
- Analizar las percepciones que tienen los actores del campus universitario sobre la violencia
- Distinguir qué actores son los que ejercen violencia con más frecuencia y sus características
- Investigar qué medidas han tomado las autoridades universitarias para tratar, prevenir, combatir y/o reducir los actos de violencia dentro del espacio universitario.

Las hipótesis

Partiendo de las preguntas y siguiendo con los pasos propuestos por Yin (1984), cada proposición dirige su atención a algo que debe ser examinado dentro del alcance del estudio. Así, la hipótesis nos van a ayudar a probar algún fenómeno o acontecimiento que es clave en el estudio de caso.

Por ello nos basamos en las siguientes hipótesis:

- En las IES se reproduce un gran número de manifestaciones de violencia, ya se física, psicológica (simbólica) o sexual.
- Las percepciones sobre la violencia y las formas de reaccionar ante la misma se ven afectadas por la procedencia social, familiar, generacional, relaciones de género y posición jerárquica dentro de las IES
- Las autoridades universitarias no se comprometen realmente a combatir los problemas de violencia de fondo.

Con los anteriores planteamientos, se logró analizar la problemática de la UAM, tomando en cuenta las percepciones de los actores entrevistados, así como observaciones de campo y el contraste de estos datos con los resultados estadísticos.

Aportes y limitaciones de esta investigación

Este trabajo intenta englobar las diferentes problemáticas que enfrenta nuestra universidad ofreciendo un diagnóstico que nos permita conocer, de manera general, las formas de violencia acontecidas dentro del espacio universitario. Esto, con el fin de proponer estrategias para disminuir y enfrentar este problema, sin embargo, también reconocemos que no cubre todos los posibles ejes de análisis que pudieran ser realizados desde diferentes disciplinas. Por ello, a continuación se muestran los posibles aportes y, por supuesto, las limitaciones de este proyecto:

Posibles aportes

- 1) Esta investigación muestra un diagnóstico de las principales violencias que se viven dentro de la universidad, su frecuencia y los principales actores que la ejercen, conclusión fundada principalmente en las voces de las y los actores universitarios, que en la teoría a la que se recurre.
- 2) Incorpora un apartado donde se muestra una exhaustiva búsqueda de las principales investigaciones sobre violencia en las universidades realizadas en los últimos años. Esto nos permite demostrar la trascendencia y urgencia de realizar investigaciones de ésta índole en las universidades mexicana.
- 3) Se realiza una propuesta de una metodología mixta que permite comparar datos cualitativos con los cuantitativos, ofreciendo un análisis a profundidad que evidencia cómo los números mostrados corresponden con las experiencias narradas por los actores universitarios.
- 4) Se propone una intervención organizacional como forma de prevención y contención de la violencia en el espacio universitario, a través de recomendaciones basadas en los argumentos de quienes viven día a día diferentes tipos de violencia dentro de la universidad: estudiantes, profesores, trabajadores y funcionarios.
- 5) Con este diagnóstico, además de representar una referencia objetiva para la toma de decisiones, sienta el precedente para implementar un proceso de aprendizaje organizacional que garantice la eficiencia para instrumentar una Cultura de la No violencia, respeto y equidad de género.

Las limitaciones:

- 1) en primer lugar, reconocemos que este trabajo no ha podido abarcar todos los tipos de violencia suscitados dentro de la universidad, no porque hayan sido ignorados sino que no fueron mencionados por los actores entrevistados en el trabajo de campo. Quizá, al leer este documento vengan a la memoria del lector

diferentes violencias de las que ha sido testigo, víctima o victimario. Como se podrá observar, este trabajo cuenta con información muy importante, no obstante, nunca será suficiente para describir lo que en verdad acontece en esa IES.

- 2) No se indaga en el tema de las violencias surgidas a partir de los conflictos laborales y políticos de la universidad pues éstos, por sí solos, representarían un tema para desarrollar otra tesis. Además, nuestro interés central fue el conocer los tipos de violencia de género acontecidos, principalmente, entre profesores, estudiantes y trabajadores.
- 3) Al ser un tema que puede resultar incómodo para la institución, no se pudieron rescatar testimonios sobre violencias extremas dentro de la universidad, sin embargo, no descartamos que éstas puedan aparecer de manera aislada dentro de la UAM, como es el caso del asesinato y el secuestro.

Estructura del trabajo

El documento que ahora tiene en sus manos está compuesto por tres capítulos, el primero se basa en fundamentos teóricos que sostienen este trabajo: la cultura, el género, el poder y la violencia. En el primer apartado se hace una revisión sobre la influencia de la cultura en la educación de los individuos y la construcción de su identidad (más bien identidades), así como las relaciones sociales que la cultura ha marcado y mantenido generacionalmente.

También, resultado de la interacción social, se toman en cuenta las relaciones de poder entre los integrantes de un grupo determinado en los diferentes espacios sociales, en especial, la universidad que es nuestro tema de interés.

Para finalizar, se hace una extensa revisión sobre las diferentes perspectivas teóricas sobre la violencia, tratando de reconocer los factores que la provocan, los diferentes tipos de violencia que existen, cómo se da dentro de las instituciones educativas en

términos como el Bullying, moobing, violencia docente, violencia inversa y violencias derivadas de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TICs).

En el segundo capítulo se ofrece un panorama global sobre las diferentes violencias que han marcado la vida de las Universidades, por un lado se narran las masacres más atroces registradas en diversas universidades del mundo y, por otro lado, contraponiéndose a la brutalidad de los primeros, se hace un recorrido por las protestas estudiantiles más importantes en el mundo, sobre todo, en los años 60. Así, se puede ver la importancia de los movimientos estudiantiles en México y su injerencia en la política mexicana y la toma de decisiones.

También se hace una breve revisión de la creación de la UAM, los principales problemas que han atentado contra su buen funcionamiento y se analizan algunas medidas tomadas por el gobierno, la SEP y ANUIES para proteger a las universidades de los ataques provocados por el creciente poder del narcotráfico en nuestro país.

En el tercer capítulo, se ofrecen resultados del trabajo de campo. En este apartado se describen las experiencias de los universitarios ante la violencia, se analizan sus percepciones y se ofrecen un gran número de ejemplos sobre las violencias de las que ha sido testigos, han vivido y, en algunas ocasiones, han ejercido.

Asimismo, se ofrecen alternativas que los mismos estudiantes, profesores y trabajadores propusieron para disminuir y tratar de solucionar el problema de la violencia en la UAM.

Pero antes de pasar a la revisión de estos capítulos, se hará un breve recorrido por las investigaciones que se han realizado en los últimos años para tratar de analizar, comprender y solucionar los actos violentos vividos dentro del espacio universitario.

Una aproximación a los estudios de violencia en las IES

Tomando en cuenta la creciente ola de violencia que enfrentan México y el resto del mundo, el campo científico se ha preocupado cada vez más por realizar investigaciones que expliquen el fenómeno de la violencia, sus causas y sus posibles soluciones. Este tema es un foco de atención para la sociología, la antropología, la psicología, la historia y la medicina, pues es evidente que todos estos campos han buscado una explicación a los problemas que viven los diversos países que han sido víctimas de la violencia, además de ser un tema de importancia para la agenda pública nacional.

De hecho, en México, debido a la creciente violencia a causa de la *guerra contra el narco*, la delincuencia y las violencias derivadas de la desintegración y exclusión social, los campos de investigación se han ampliado dando lugar a trabajos que analizan este problema desde diversos ámbitos.

En 2012, el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) lanzó una convocatoria para estudiar el fenómeno de la violencia en las universidades mexicanas, tema que se ha vuelto necesario no sólo porque la violencia sistémica ha afectado al interior de estos espacios de estudio, sino también porque dentro del mismo, se reproducen casi todas las formas de violencia que se viven en otros espacios, tanto públicos como privados.

Dentro de las investigaciones que abordan este tema de la violencia en espacios educativos, hemos encontrado que se han desarrollado, en su mayoría, en los niveles básico y medio superior. Hasta la fecha, pocos han indagado en el nivel superior. No obstante, esperamos que para 2015, las publicaciones aumenten gracias al subsidio SEP/Conacyt para motivar a los investigadores a indagar más sobre este tema.

Los trabajos citados en el presente apartado, no sólo refieren a estudios sobre la violencia en el espacio universitario; también citamos trabajos que han servido como referente para dar forma a los instrumentos de investigación aplicados en este estudio, ya que brindan un ejemplo claro de las perspectivas teóricas y metodológicas que han servido de base para analizar el problema de la violencia.

Los primeros trabajos referidos, son aquellos que se concentran en el estudio sobre las diversas violencias vividas dentro del espacio escolar. Estos trabajos se centran en los niveles: primaria, secundaria y preparatoria (Abramovay, 2006; Blaya et al, 2006; Boggino, 2007; Furlán, 2010; Chagas Dorrey, 2005; Gómez Nashiki, 2005; SEP, 2010, entre otros).

Los trabajos referidos ofrecen una categorización de la violencia, haciendo referencia a sus posibles causas (sociales, familiares y educativas), así como las posibles soluciones que tiene este problema dentro de la escuela, centrando como pilar para combatirlo a la familia. Varias de estas propuestas apuestan a que la familia es un referente fundamental para disminuir las violencias que se viven dentro del espacio escolar, por ello, aseguran que la participación de la familia, y de la sociedad en general, puede ser una clave para que los estudiantes logren una convivencia sin violencia.

Otra solución a la que refieren los autores antes mencionados, es la del compromiso de autoridades, profesores y estudiantes para fomentar una cultura de la no violencia, apoyada en actividades grupales, dinámicas y foros de reflexión para reconocer la violencia, sus causas y sus posibles soluciones.

Uno de los trabajos más extensos y de una gran repercusión para la reforma de políticas educativas en Brasil, es el coordinado por Miriam Abramovay y María Das Gracias Rúa (2006), en el que se analizan y exponen los resultados de una vasta investigación realizada en 420 escuelas de 13 capitales y el Distrito Federal de ese país.

Las autoras hacen referencia a la violencia interna en la escuela: relaciones entre alumnos-alumnos, alumnos-profesores, alumnos-funcionarios y alumnos-directores (falta la violencia de directores a profesores, a funcionarios, a administrativos), y las percepciones de estos actores sobre el tema, los cuales hicieron referencia a agresiones verbales, amenazas, agresiones físicas, discriminación racial, armas en la escuela, robos y violencia externa: invasiones, vandalismo y tráfico de drogas.

Esta investigación llama la atención por el vasto material recabado a través del trabajo de campo, ya que trabajaron con *grupos de enfoque* en los que participaron 1,070 alumnos, 370 profesores y 290 padres de familia, y se levantaron 46,973 cuestionarios a alumnos, profesores y padres, además entrevistaron 185 directores y personal técnico pedagógico, 116 policías, agentes de seguridad, vigilantes y 124 inspectores de disciplina.

Las autoras concluyen que: *“la violencia simbólica es más difícil de percibir que la violencia física, porque es ejercida por la sociedad cuando esta no es capaz de encaminar a sus jóvenes al mercado de trabajo, cuando no les ofrece oportunidades para el desenvolvimiento de la creatividad y actividades de recreación (...) o cuando los profesores se rehúsan a dar explicaciones suficientes, abandonando a los alumnos a su propia suerte, devaluándolos con palabras y actitudes indignas”* (Abramovay y Das Gracias Rúa, 2006:335) .

En este trabajo, después de analizar los factores que provocan la violencia y los tipos de violencia que se reproducen entre los actores, se realizan una serie de propuestas para la disminución de este problema a nivel familiar, social y escolar con la participación de padres de familia, estudiantes, profesores y autoridades educativas.

Otro trabajo, coordinado por Abramovay y Rúa (2004), realizado en escuelas del Distrito Federal y cuatro capitales, fueron levantados 1,685,411 cuestionarios a alumnos inscritos en el sistema educativo, donde se analizan las percepciones y experiencias violentas de estudiantes del nivel básico, el cual concluyó que las relaciones entre alumnos-alumnos, profesores-alumnos, alumnos-funcionarios y alumnos-directores son afectadas por agresiones verbales, amenazas, agresiones físicas, discriminación racial, amenaza con armas de fuego (y portación de las mismas dentro del espacio escolar), robos, violencia extrema (invasiones, vandalismo y tráfico de drogas).

En Francia, Éric Debarvieux y Catherine Blaya (2001), elaboraron una recopilación de diversos artículos e investigaciones sobre eventos violentos en centros educativos franceses. Esta recopilación de artículos ofrece un panorama sobre las violencias vividas en escuelas del nivel básico francés, siendo el *bullying* y el *mobbing* sus ejes de

análisis. Los autores concluyen que la violencia es un hecho real al que urge combatir por medio de políticas públicas, así como la participación y compromiso de los padres de familia. Misma conclusión a la que llegan autores mexicanos como Furlán (2010), Castro y Vázquez (2008) y Gutiérrez Otero (2009). Pero dejan mucho que desear al no generar propuestas para combatir estas violencias que dañan la convivencia dentro de los espacios escolares, mencionando sólo que otros se deben comprometer para enfrentar este problema.

Si bien es cierto, no todas estas investigaciones tienen como objetivo desarrollar propuestas para disminuir la violencia. No obstante, dentro y fuera del espacio escolar se generan múltiples conflictos que resultan evidentes para motivar a los investigadores a no sólo mostrar la existencia del problema; es necesario (y casi urgente) proponer e innovar para dar solución a este asunto.

En España, autores como Felicidad Loscertales y Trinidad Núñez (2009) y la Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras (CC.OO, 2001) han realizado una exhaustiva revisión teórica sobre la influencia de los medios de comunicación en las manifestaciones de violencia en las escuelas. En esta revisión se hace evidente la influencia que ejerce el entorno social y político en la percepción y actos de violencia vividos en el contexto escolar. Por su parte Blaya *et al* (2006) e Isabel Fernández (1998) han analizando las percepciones de los estudiantes sobre las diversas violencias, las diferencias de género, el uso de drogas dentro del centro escolar, la violencia ejercida por sus propios profesores y la percepción que tienen sobre sí mismos los agresores. Esto coincide con una de las hipótesis formuladas en la presente investigación, pues se da un alto grado de importancia a la procedencia de los actores universitarios, su género, edad, condición social y los actos de violencia practicados dentro de las IES. Los factores antes mencionados aunados al uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC), las cuales son ahora un elemento más para el ejercicio de la violencia entre los actores universitarios.

En Estados Unidos, Sandra Harris y Garth F. Pierre (2006) realizan una investigación estadística y teórica sobre la violencia en la escuela, exponiendo casos específicos de estudiantes que han sufrido daños severos dentro de los centros escolares. Este trabajo

expone datos cualitativos y cuantitativos que han servido a este proyecto para dar una idea del manejo de los datos y cómo se puede triangular la información obtenida con los dos tipos de metodología, además de establecer tipologías de agresión dentro del contexto escolar.

Norberto Boggino (2007) realizó un estudio similar al de Harris y Pierre, pero además elaboró una propuesta para la detección, disminución y acciones para lograr una “escuela sin violencia” analizando casos de instituciones educativas argentinas que viven tal problemática, mismas que se relacionan con las propuestas de la SEP para disminuir la violencia en la educación básica y de la ANUIES con su *manual de seguridad* (ANUIES, 2011). Aunque éste último da cuenta de la violencia externa que afecta el interior de las IES (narcotráfico, robos, asesinatos) y los dos primeros centran su atención en las violencias al interior del contexto escolar.

En el caso de México, la violencia escolar ha sido el tema de autores como: Alfredo Furlán, Miguel Ángel Pasillas, Terry Carol Spitzar y Antonio Gómez Nashiky (2010, 2005), quienes encabezaron la iniciativa para fundar el primer observatorio sobre violencia en la escuela apoyado por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa en el 2008. Estos autores, al igual que Raquel C. Chagas Dorrey (2005), María Teresa Quezada, José Claudio Navarro, José Jiménez Mora (2005), Isabel Valadez, Socorro Martín del Campo (2008), Luz María Velázquez Reyes (2005) y el Inmujeres (2003), han realizado investigaciones en diferentes instituciones de educación básica de México, en las que se ven reflejadas múltiples violencias dentro del espacio escolar, así como las percepciones de los actores.

Por otra parte, tenemos los aportes de Chagas Dorrey (2005) quien analiza las percepciones, acciones y medidas que toman los profesores de una escuela primaria ante la “creciente” ola de violencia manifestada entre alumnos de ese centro escolar. Por su parte, Quezada *et al* (2005), analizan las situaciones de violencia entre pares en el bachillerato, así como la conciencia que tienen sus protagonistas (alumnos y profesores) para reconocer prácticas habituales y prácticas conscientes de violencia en la escuela, influidos por agentes exógenos (sociales) y endógenos (crisis de valores, atomización de los individuos y asimetrías profesor/estudiante).

Un aporte interesante de estos últimos, es que se destaca que muchos de los actos de violencia se dan como respuesta a un ataque o como forma de exigir que se respeten los derechos de la víctima (quien es potencialmente agresor cuando los papeles se invierten). En esta investigación muchos estudiantes argumentaron que no es posible resolver conflictos sin violencia, cuestión que resulta sumamente preocupante ya que un tema de la agenda pública es la disminución de la violencia en los centros educativos (y en la sociedad en general), y si los estudiantes perciben el ejercicio de la violencia como una herramienta para disminuirla, estaremos en una vorágine donde sólo cambiará el ejercicio de la violencia pero no será posible disminuir sus manifestaciones.

Por su parte, Isabel Valadez y Socorro Marín del Campo (2008) argumentan que el problema de violencia entre iguales es afectado por la mala comunicación entre personal de la escuela y su falta de capacidad para manejar los conflictos. Las autoras argumentan que la procedencia familiar y social de los alumnos influye en sus comportamientos violentos, por ello los profesores no pueden tratar a los niños como “normales” a causa de sus antecedentes sociales y culturales.

Velázquez Reyes (2005) Analiza los diversos tipos de violencia que vivieron los estudiantes en su historia escolar, la violencia ejercida por los profesores y cuál es la opinión de los agresores sobre sí mismos. También pone sobre la mesa, diferentes casos de violencia que vivieron los estudiantes en su paso por los distintos niveles educativos y cómo deja marca en el presente y futuro de los estudiantes; hayan sido agresores, víctimas o espectadores. Estos datos fueron obtenidos a través de la narración escrita de las historias de 346 estudiantes preparatorianos (193 mujeres y 153 hombres) sobre experiencias violentas vividas dentro del espacio escolar: desde el preescolar hasta la preparatoria.

Estos autores también hacen evidente el lugar de procedencia y residencia de los estudiantes, violencias vividas y naturalizadas dentro de la escuela, como lo muestra el trabajo de Alfonso Fernández (1997). Asimismo Gustavo Muñoz Abúndez (2008) realiza una sistematización de datos recopilados por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) en el que especifica los tipos de violencia más frecuentes en alumnos, su participación en actos de violencia y una comparación entre México y 24

países para ofrecer un panorama general, al igual que en las cuestiones políticas, desolador. En este trabajo, llama la atención que las violencias ejercidas por los estudiantes son, en su mayoría, violencia psicológica: llamar a los compañeros por apodos, acusarlos de cosas que no ha dicho o hecho, no dejarlos jugar con el grupo (excluirlo), imitarlos para burlarse, no dejarlos hablar, meterse con ellos para hacerlos llorar, no hablarles, contar mentiras acerca de ellos, hacer gestos de desprecio hacia ellos, odiarlos sin razón, reírse de ellos cuando se equivocan, cambiar el significado de lo que dicen, ponerlos en ridículo frente a los demás, insultarlos, burlarse por su apariencia física, criticarlos por todo lo que hacen, meterse con ellos por ser diferentes, gritarles, etc. Sólo aparecen dos tipos de violencia diferentes a la psicológica: darles de puñetazos o patadas y robarles sus cosas (Muñoz Abúndez, 2008). Lo preocupante del ejercicio de la violencia psicológica es que cada vez se vuelve más sutil, lo que impide que se detecte y, por tanto, que se disminuya.

A causa de esto, algunos de los autores anteriores, proponen diversos manuales y didácticas para profesores, padres de familia y alumnos con el fin de “erradicar” la violencia dentro del espacio escolar, por medio de la educación para la paz y resolución de conflictos (Inmujeres, 2003). Además se han publicado estudios sobre *bullying* o violencia entre iguales, que forma parte de la conocida *violencia escolar*, tratada en los párrafos anteriores.

Existen pocos trabajos sobre violencia en las universidades; una parte significativa de ellos se han enfocado en los *estudios sobre violencia de género*, pues es la corriente feminista quien se ha preocupado por defender los derechos de las mujeres. El problema detectado en este tipo de estudios es que se aborda el “género” como sinónimo de mujer y, si bien es cierto que la mayor parte de la violencia recae sobre las mujeres, dicho sesgo deja fuera una parte muy significativa del problema pues la mujer también aparece en el espacio universitario como victimaria y no sólo como víctima.

Entre estos estudios sobre género se ubica el trabajo de Rosa Valls (2009), en Barcelona, quien junto con un equipo de investigadoras entre las que destacan Esther Oliver, Montse Sánchez Aroca, Laura Ruiz Eugenio, Patricia Melgar, Ana Burgués,

Gisela Redondo y M. Ángeles Serrano, realiza una revisión teórica sobre las principales investigaciones sobre violencia de género en universidades catalanas.

La investigación de Valls *et al*, es tomada como ejemplo por investigadoras como Consol Aguilar Rodenas, María José Alonso Olea, Patricia Melgar Alcatud, Silvia Roldán Silva (2009), Teresa Padilla y Lidia Puigbert (2010) para desarrollar la investigación I+D+I, promovida por el Instituto de la Mujer de Madrid.

En estos estudios se ofrecen datos importantes sobre las situaciones de discriminación, acoso, hostigamiento y violencias detectadas dentro de las universidades que afectan de manera directa a las mujeres por su condición de género. Un aporte importante que ofrecen estos trabajos, no sólo a escala nacional sino mundial, es la propuesta de estrategias para “erradicar” la violencia contra las mujeres dentro de las universidades. Estas estrategias han sido tomadas por instituciones educativas y por varios países que buscan mejorar las relaciones de género y equidad entre sus ciudadanos.

Por otra parte, Adams y Cervantes Ricoy (2012) analizan el deterioro de la autoestima de mujeres universitarias, que es causa de la violencia pasiva y la aceptación de la dominación por parte de sus parejas sentimentales. En este trabajo se analizan mujeres de una universidad pública y una privada, dando como resultado que las estudiantes con mejor estatus social (clase media-media alta) son quienes aceptan con mayor frecuencia la dominación por parte de sus parejas.

En el mismo sentido corre la investigación realizada por María Teresa Torres Mora (2010), quien realiza un modelo de *investigación-acción* por medio de talleres para atender a estudiantes universitarios que viven violencia. En este trabajo, los estudiantes tuvieron la oportunidad de reflexionar sobre la violencia, identificarla y generar estrategias para disminuirla en sus actos de la vida cotidiana.

Un trabajo, español también, pero realizado casi una década antes de los mencionados en los párrafos anteriores, es el de Teresa Padilla, Miguel Sánchez, Mercedes Martín y Emilia Berrido (1999), profesores de la facultad de Ciencias de la Educación y el Deporte de la Universidad de Vigo. En él analizan los estereotipos sexistas dentro de las universidades de Sevilla y distinguen los calificativos más utilizados por los

estudiantes haciendo un análisis a partir de las relaciones de género y la cultura patriarcal. En este trabajo se entrevista a mayor número de mujeres que de varones, por lo que el análisis de los datos muestra una visión “victimista” hacia las mujeres. Se hace una fuerte crítica al sistema patriarcal y la figura del hombre victimario, herencia del machismo. Considero que las conclusiones dejan mucho que desear en cuanto al manejo de los datos recabados y el análisis sobre el cambio cultural, sobre todo en países como España y otros de la Unión Europea.

En México, Roberto Castro y Verónica Vázquez García (2008) realizaron una investigación sobre los riesgos y agresiones que viven las mujeres que ingresan a la Universidad Autónoma de Chapingo, misma que desde antaño se ha considerado un lugar dominado por hombres. En esta investigación, los autores retomaron las autobiografías de 47 estudiantes universitarias que fueron publicadas con anterioridad en un libro editado por la UACH. Este trabajo, al igual que el mencionado en el párrafo anterior, resalta la imagen del hombre victimario y la mujer víctima, visión que será evitada en la presente investigación, pues se considera que la victimización de la mujer no es la solución para terminar con la violencia hacia ellas, además se reconoce que el género femenino es, también, potencialmente violento.

Posterior a esta investigación, Francisco Zamudio, María del Rosario Ayala y Marco A. Andrade (2011), realizan una investigación sobre las violencias experimentadas por los estudiantes dentro del espacio escolar y familiar, según su género. Este estudio refleja que, dentro de la universidad, los varones son más propensos a la violencia que las mujeres, sobre todo en las violencias psicológica (menosprecios, amenazas, prohibiciones, discriminación, insultos, celos, etc.), física (quemaduras, empujones, patadas, golpes, agresiones con armas, etc.) y económica (usado o quitado de sus pertenencias, quitado de dinero por parte de otros estudiantes, etc.). Dentro de la violencia sexual (obligar a tener relaciones sexuales o realizar actos en contra de su voluntad, tocamientos, acoso, etc.), las mujeres manifiestan haber vivido más este problema (Zamudio, Ayala y Andrade, 2011).

En Estados Unidos, existen también trabajos que analizan la violencia de género (contra las mujeres), dentro de las universidades americanas: Straus (2004), Dekeseredy y

Schwartz (1998), Smith, White y Holland (2003), Charkow y Nelson (2000), Gros *et al* (2006), Copenhaver *et al* (1991), Kalof (1993), Bondurant (2001), Gowan (2000) Reilly (1992) y Mahsted y Welsh (2005). Estas investigaciones analizan la violencia contra las mujeres aludiendo a que es provocada por un modelo patriarcal vigente en los Estado Unidos. Estos autores, toman en cuenta percepciones, modos de convivencia y el ejercicio de los derechos de la mujeres como ejes centrales, concluyendo que las mujeres son más vulnerables ante la violencia no sólo en el espacio universitario, sino en el espacio social en general (Autores citados en Lorena Fernández y Molina, 2010).

Por último, entre los estudios sobre violencia de género, encontramos un trabajo que llamó nuestra atención. Es el realizado por Linda Eyre (2000), quien expone casos de acoso sexual a estudiantes universitarias canadienses, ya sea por parte de sus profesores o compañeros. Estos casos han sido expuestos a la luz pública, pero la autora argumenta que la mayoría de ellos son callados y ocultados en el espacio universitario. Dato interesante porque se tiene la imagen de la sociedad canadiense como el ejemplo de equidad. Sin embargo, Eyre expone casos muy parecidos a los mexicanos, que hacen evidencia de las violencias calladas e incluso ocultas en las universidades de este país.

Otros trabajos son los abordados desde la *psicología*, la *epidemiología* y la *historia*. Entre los primeros se encuentran los trabajos de Miriam Gutiérrez Otero (2009), quien realiza un análisis de las repercusiones del abuso sexual infantil en los comportamientos violentos de 924 estudiantes universitarios de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.

En Estados Unidos, los trabajos de Murray A. Straus (2008, 2007) destacan por las comparaciones que hace entre los comportamientos de estudiantes universitarios dependiendo su género y procedencia. Straus analiza y compara las violencias vividas por los jóvenes en el ambiente universitario y en sus relaciones de pareja, ofreciendo datos estadísticos sobre las relaciones de poder entre estudiantes universitarios. Además contrasta los comportamientos de jóvenes de 32 naciones y, junto con Ignacio Luis Ramírez (2007), compara a estudiantes mexicanos, México-americanos (mexicano

estadounidenses) y americanos para examinar cuáles son las diferencias entre éstos, sus acciones y reacciones ante la violencia.

En el ámbito epidemiológico, Diana Amórtegui Osorio (2005) elabora una aportación sobre el análisis de los estudiantes universitarios agresores, dividiéndolos en tres grupos: agresores del tipo 0, 1 y 2, que van del menor al mayor riesgo, entre la comunidad de la Universidad de Colombia.

Los agresores de tipo 0, realizan acciones que son inofensivas y no afectan el funcionamiento de la universidad, el tipo 1 constituye a los agresores con los que hay que tomar medidas preventivas para que no se conviertan en una amenaza y los del tipo 2 son aquellos que deterioran el ambiente y la infraestructura escolar.

Por último, un trabajo histórico que retoma los conflictos derivados de la lucha política de los estudiantes universitarios, es el de Álvaro Acevedo Tarazona y Francisco Javier Gómez (2002), quienes explican las razones del conflicto político universitario y proponen un marco de análisis sobre las protestas de los estudiantes, mismas que, muchas de las veces, se tornan en movimientos violentos.

El trabajo, de Acevedo y Gómez toma en cuenta el *movimiento estudiantil universitario* en Santander, 1953-1980. En México podemos encontrar trabajos como éste sobre los movimientos estudiantiles de 1968, 1971, 1987-88, 1999 y el movimiento #Soy132 en 2012.

Dentro de los estudios estadísticos, el INEGI ha realizado encuestas nacionales (2003, 2006, 2009) llamadas *Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares* (ENDIREH) y la *Encuesta sobre la Violencia en el Noviazgo* (ENVIN). Aunque estas investigaciones no están enfocadas a reflejar la violencia suscitada dentro de las IES, ofrecen un panorama para entender la ejecución de diversas violencias dentro del espacio escolar, pues muestran las diferentes violencias vividas por estudiantes en el hogar, la sociedad y las relaciones sentimentales mismas que, inevitablemente, son parte de su experiencia de vida e influyen de manera directa en su desarrollo dentro del ámbito escolar.

Las investigaciones sobre violencia en el ámbito universitario son las realizadas por Gabriela Saldívar y un grupo de investigadores (2004) quienes analizan los mitos sobre la violencia y su aceptación en el espacio universitario, dando por hecho que muchas de las violencias vividas en el espacio escolar se han vuelto cotidianas o “normales” y ya no son percibidas como tales; además, los estudiantes (en su mayoría varones) aseguran que las mujeres que han sido violadas son responsables de ello por ser tan “provocativas”.

También es importante el trabajo de Verónica Vázquez García y Roberto Castro (2009), autores que analizan la masculinidad hegemónica en estudiantes universitarios partiendo de las relaciones familiares y sociales, que se ven reflejadas en las prácticas masculinas dentro del espacio universitario como el consumo de alcohol, violencia física y lucha por el poder.

Por su parte, Montesinos y Carrillo (2010, 2011, 2012, 2014) han desarrollado investigaciones sobre los tipos de violencia que se viven dentro del espacio universitario, tomando en cuenta a sus cuatro actores: Estudiantes, profesores, administrativos y funcionarios. Estas investigaciones han sido realizadas en diversas universidades mexicanas en las que se han aplicado metodologías cuantitativas (cuestionarios) y cualitativas (entrevistas, historias de vida y grupos focales). Estos trabajos reflejan que la violencia en el espacio universitario es causada por el entorno familiar y la naturalización de la violencia, la exclusión social y el cambio cultural que ha provocado nuevas formas de violencia entre hombres y mujeres.

Roger Elizalde et al (1997) analizan las actitudes hacia la violencia de 283 estudiantes universitarios y realizan una distinción entre seis categorías para analizar la violencia y sus posibles factores: personal, social, relación de pareja, padres, relación familiar y compañeros de estudio.

Uno de los libros más recientes sobre el tema es el de Rosa María González Jiménez (2013). Esta profesora, apoyada por un grupo de investigadores de diferentes universidades, ofrece un panorama sobre la violencia de género que se vive en universidades mexicanas, ofreciendo ricos testimonios que pueden ser interpretados

desde distintas disciplinas. Pero, como pasa con otros estudios sobre violencia de género, la visión de la mujer víctima se hace presente en todo momento señalando a los varones como los verdugos universitarios.

No podemos dejar de lado los estudios que refieren al *mobbing* en las universidades mexicanas. En este tema destacan dos investigaciones; la realizada por Florencia Peña Saint Martín, Patricia Ravelo y Sergio Sánchez (2007, 2010) y la que estuvo a cargo de Liliana Parra Osorio y Martín Acosta Fernández. La primera es una recopilación teórica sobre el concepto *mobbing* y narra diversas experiencias de profesores que han sido víctimas de sus compañeros, estudiantes y autoridades universitarias en el espacio laboral. La segunda es una recopilación de datos sobre artículos que tratan los siguientes temas: acoso psicológico laboral, acoso moral, *mobbing*, *workplace violence*, *harassment* y *bullying*.

Así pues, ya no es posible pensar en una aproximación al fenómeno de la violencia exclusivamente por la iniciativa de una institución como la Comisión Nacional de los Derechos Humanos o del Instituto Nacional de la Mujer, pues es urgente tener una perspectiva lo más amplia posible sobre el fenómeno de la violencia, con el objeto de aportar el conocimiento necesario para construir una sociedad más justa y equitativa.

Como sugiere Aguilar Ródenas: “*Se trata de una realidad que muchas personas conocemos pero sobre la que apenas se ha roto el silencio para sacarla a la luz pública y, por lo tanto, no se están desarrollando acciones que contribuyan a erradicarla*” (Aguilar Ródenas *et al*, 2009:86).

De las investigaciones antes mencionadas, tomaré como guía aquellas que se han centrado en el análisis de las violencias dentro del espacio escolar, como es el caso de Abramovay y Das Gracias Rua, quienes trabajan con percepciones de estudiantes, profesores, administrativos y padres de familia para analizar *relaciones*, *percepciones* y *acciones* de dichos actores. Este trabajo es el que más se acerca a lo que se busca realizar en esta investigación, por ello será tomado como una guía del presente trabajo.

El trabajo realizado por Murray A. Strauss, también será una base introductoria para el análisis de las causas de la violencia. El autor analiza género y procedencia y en este trabajo se aumenta la posición jerárquica dentro de las IES.

Para finalizar, debo resaltar que las investigaciones sobre violencia en los espacios educativos crecen día con día ante la emergencia de nuevas manifestaciones de violencia generadas por la delincuencia, el desempleo, las nuevas tecnologías, entre otras. Por ello, se intentará, en la medida de lo posible, estar en constante actualización de las nuevas investigaciones sobre violencia (en las IES) y sus resultados.

CAPÍTULO I. CULTURA, GÉNERO, PODER Y VIOLENCIA: UNA APROXIMACIÓN TEÓRICO-CONCEPTUAL

Para entender los acontecimientos violentos dentro de las IES y sus posibles implicaciones, fue necesario establecer diversas categorías de análisis que permitieran realizar una reflexión más completa sobre este hecho.

Para ello, se optó por organizar las causas, la violencia y sus posibles soluciones. Las causas refieren a los aprendizajes que los actores universitarios adquirieron antes de ingresar a la universidad. En este rubro, se ubican las cuestiones culturales incorporadas en la formación primaria del individuo, las relaciones sociales y familiares, el aprendizaje e interiorización de la violencia, así como las formas de interacción dentro de la universidad, tomando en cuenta la edad, el género y la procedencia social.

La violencia corresponde la identidad de los actores universitarios al ser parte de la institución, así como su percepción y experiencia acerca de las diferentes manifestaciones violentas dentro del espacio universitario.

Aquí es primordial reconocer los actos violentos que han acontecido en la universidad, así como la opinión que tienen de ello los actores entrevistados.

Las soluciones serán entendidas como la medida precautoria o solución a los problemas de

violencia generadas por las autoridades universitarias.

Esto con el afán de organizar y reconocer las diversas causas, tipos y soluciones ante la violencia que se dan en las IES. Con este esquema se organizan las formas de análisis y se estructura el capítulo del trabajo de campo.

Para dar paso a la explicación de cada uno de estos rubros, me apoyaré en las categorías: violencia, cultura y poder explicadas a continuación.

1.1 Cultura: civilización vs violencia

Para realizar cualquier estudio sobre percepciones y acciones de los individuos en particular o de la sociedad en general, es imprescindible tomar en cuenta el factor que ha estructurado y definido las formas de comportamiento de los seres que conforman un grupo; *la cultura*.

Las formas de convivencia de los seres humanos, sus percepciones, identidad(es), relaciones, códigos de lenguaje, personalidad y todas las manifestaciones que intervienen en la convivencia con los otros, están influidas por un conjunto de aspectos materiales y simbólicos que involucran a todos los miembros de una sociedad.

Por ello, se parte de la idea de que la cultura es la primera referencia para comprender los hechos sociales, así como los actos de los seres humanos, pues ningún hombre o mujer, puede desarrollarse dentro de un grupo sin antes haber sido adaptado y, por decirlo de algún modo, domesticado por las creencias, costumbres, leyes, valores y prácticas que distinguen al grupo en el que le tocó nacer.

Todo ser humano, al formar parte de un grupo, se ciñe a las formas de comportamiento practicadas y legitimadas por sus miembros. Por esta razón, es importante entender qué es la cultura, cómo influye en los habitantes de una sociedad y cuáles son sus implicaciones.

Primero, se definirá la cultura como:

“un sistema pautado y ordenado de símbolos que son objeto de la orientación de los actores, componentes interiorizados del sistema de la personalidad, y pautas institucionalizadas del sistema social” (Parsons, 1966:122).

No es posible hablar de una sola cultura, sino de múltiples culturas que se desarrollan a lo largo y ancho del planeta, pues cada espacio social (ya sea continente, país, ciudad o localidad) tiene aspectos característicos que lo hacen único en comparación con los demás. Y cada uno de estos espacios genera códigos de comunicación que permiten que la cultura sea transmitida de generación en generación.

Según Parsons:

“... la cultura es transmitida; constituye una herencia o una tradición social; segunda, la cultura es aprendida; no es una manifestación, como sentido particular, de la constitución genética del hombre; y tercera, la cultura es compartida. En este sentido, la cultura es, de una parte, un producto de los sistemas de interacción social humana, y, de otra, un determinante de esos sistemas.” (Parsons, 1966: 25)

Siguiendo a Parsons, es importante definir cómo los seres humanos somos portadores y transmisores de la cultura, es decir, está en nuestras manos preservar y dar seguimiento a las costumbres adquiridas y/o aprendidas en el espacio social en el que nos desarrollamos. La cultura es heredada por los miembros más jóvenes de la sociedad y es transmitida de generación en generación.

En este sentido la cultura es *transmitida* de manera generacional, lo que permite que sea legitimada y conservada; es *aprendida* porque no es inherente al ser humano, sino que se aprende en el intercambio entre el individuo y la colectividad y sólo se hace posible a través del intercambio de códigos implícitos en el lenguaje; y es compartida porque gracias a ella se fundan ideologías y creencias comunes que se socializan entre pares. Todos los aspectos culturales son compartidos por un grupo social que los dota de legitimidad y, por tanto, de aceptación. Esto se construye como un círculo de comunicación-herencia donde la definición parsoniana se vuelve cíclica, no se detiene pero puede ser modificable con el paso del tiempo y el cambio de mentalidades y prácticas socioculturales de los integrantes de un mismo grupo social: pueblo, raza, clase, género, etc.

Así, la cultura es *transmitida, aprendida y compartida* por medio del lenguaje escrito, oral y simbólico que utilizan los miembros de un grupo para comunicarse entre ellos, para crear *comunidad*. Esto quiere decir que mediante el lenguaje, ya sea implícito o explícito, se transmite la cultura y se le da forma por medio de símbolos que son “decodificados” por los miembros de una sociedad, dependiendo de las referencias culturales que se adquieren desde el momento del nacimiento.

No es posible aprender y aprehender la cultura de manera tácita, pues no es inherente al ser humano. Ésta debe ser transmitida a través de la comunicación corporal, verbal y escrita y, forzosamente y como apunta Durkheim (1976), debe ser transmitida de las generaciones adultas a las generaciones jóvenes, quienes deberán adaptarse a lo ya establecido dentro de la cultura en la cual se sitúan. Si no es así, los propios miembros de la comunidad se encargarán de “educar” o “socializar” a los más pequeños del grupo.

Tal perspectiva es tratada por Goffman (1951), en su trabajo sobre el estigma, donde se destaca el carácter coercitivo de la cultura, la cual ha destacado Durkheim (1976), al explicar el papel social de la educación; y Freud (1985) al hablar de la naturaleza violenta del ser humano.

Por otra parte, esta cultura aprendida y transmitida, luego será compartida a las nuevas generaciones, mismas que seguirán el proceso de aculturación de sus predecesores. Se puede reconocer a la cultura como un ciclo en el que sus actores aprenden, transmiten y comparten conocimientos, creencias y valores. Mismos que pueden ser modificados gracias al constante cambio que viven las sociedades a causa de la variante tiempo.

Pero la cultura es mucho más compleja y difícil de englobar en sólo algunas palabras. Como ejemplo se toma en cuenta la propuesta de Morin:

“La cultura, (...) está constituida por el conjunto de hábitos, costumbres, prácticas, saber-hacer, saberes, reglas, normas, prohibiciones, estrategias, creencias, ideas, valores, mitos, que se perpetúan de generación en generación, se reproduce en cada individuo, genera y regenera la complejidad social. La cultura acumula en sí lo que es conservado, transmitido, aprendido y comporta

principios de adquisición, programas de acción. El capital humano primero es la cultura. (Morin, 2003: 36).

Para Morin la cultura es un sistema complejo en el que se definen diversas características que hacen único a un grupo social. Es un proceso de acumulación de conocimientos que no se puede cambiar o modificar sin previo consentimiento de sus miembros. Pues los seres humanos, para ser reconocidos como parte de un grupo deben ser socializados bajo los requerimientos y normas que exige su cultura.

Se reconoce que:

“Cada cultura concentra en sí un doble capital: por una parte, un capital cognitivo y técnico (prácticas, saberes, saber-hacer, reglas) por otra, un capital mitológico y ritual (creencias, normas, prohibiciones, valores). Es un capital de memoria y de organización, como lo es el patrimonio genérico, de un lenguaje propio (pero mucho más diversificado), que permita la rememoración, comunicación, transmisión de este capital de individuo a individuo y de generación en generación” (Morin, 2003:182).

Esta postura coincide con la aportación parsoniana de que la cultura se transfiere y mantiene a través del tiempo gracias a la herencia cultural que se transmite de generación en generación. De hecho, al incorporar al conocimiento(s) como un elemento fundamental de una cultura, se alude intrínsecamente a la importancia que tiene la razón. Una razón que propicia la negación de la animalidad humana, dejando de lado el instinto y, por tanto, la parte impulsiva de los individuos, generando un comportamiento “socializado” en el cual la razón es un factor determinante para la sana convivencia entre los miembros de un grupo.

En ese sentido, en este trabajo es muy importante la propuesta de Freud en *el malestar en la cultura* (1985), donde se destaca que la cultura representa un choque entre la naturaleza y la sociedad; entre la animalidad y la socialización y, por ende, entre el instinto violento y la razón.

Por ello, la cultura puede ser considerada como una lucha por separar lo animal de lo social. Esto es, que si los seres humanos estuviéramos exentos del proceso de socialización o aculturación, seríamos un grupo, quizá, incapacitado para la

convivencia, pues la cultura se encarga de establecer reglas mínimas de convivencia entre sus habitantes y por tanto garantiza la reproducción de la sociedad.

Siguiendo con Morin *“La cultura es lo que permite aprender y conocer, pero es también lo que impide aprender y conocer fuera de sus imperativos y sus normas; en ese caso, hay antagonismo entre la mente autónoma y su cultura”* (Morin, 2003: 36). Así, la cultura nos forma como parte de un grupo racional, haciendo de lado el instinto animal. Si los seres humanos no fuéramos adaptados a la cultura, seríamos una especie más del grupo animal pues, es en el proceso de socialización donde se ejercita el uso de la razón. Única característica que hace a la raza humana diferente de la animal, y única posibilidad para que el hombre en sociedad supere la máxima hobbsiana: *el hombre para el hombre, lobo*.

Así, este proceso de socialización provoca que el individuo sea sometido a un proceso de aprendizaje, definitivamente inevitable, en el que internaliza los referentes convenidos por sus predecesores en el medio social donde se desarrolla. Puede internalizarlos de manera implícita o explícita, pero siempre estarán dirigidos a controlar su animalidad y fomentar el uso de la razón para proteger y mantener el orden establecido.

Como sugiere Freud (1985), es un hecho que trata sobre el choque entre la naturaleza y la cultura. O como señala Morin, es el antagonismo entre el individuo (animal simbólico en palabras de Weber) y la cultura.

Un ejemplo claro es el trato que se les da a los niños quienes, recién llegados al grupo, dejan ver manifestaciones de animalidad que les impiden comunicarse de manera racional: gritos, llantos incontrolables, golpes, berrinches. Estos niños, son sometidos y adaptados para que, cada vez, vayan disminuyendo la dosis de instinto y adopten el uso de la razón como medio para comunicarse y hacer saber lo que desean. De esta forma, los niños son socializados y, a la vez, alejados de la animalidad. Por esta razón:

“La especie humana va a evolucionar muy poco anatómica y fisiológicamente. Lo que deviene evolutivo son las culturas, por innovaciones, integración de lo adquirido, reorganizaciones; lo que se desarrolla son las técnicas; lo que cambia son las creencias, los mitos; lo que se ha metamorfoseado a partir de pequeñas

comunidades arcaicas en ciudades, naciones e imperios gigantes son las sociedades. En el seno de las culturas y las sociedades, los individuos evolucionan mental, psicológica, afectivamente” (Morin, 2003:35).

Al controlar la animalidad de sus miembros, la cultura se transmite y es sometida a cambios derivados de la evolución de sus integrantes, es decir, de la serie de cambios provocados por eventos coyunturales o por cambios en las formas de identidad, comportamiento o razonamiento de los integrantes de un grupo.

Por esto, se reconoce que la cultura es *coercitiva* (Freud, 1985); en ella impera el cumplimiento de las normas establecidas. Si alguno de los miembros de la cultura no siguiera las normas establecidas, se le *estigmatizaría* (Goffman, 1951) y su conducta sería reconocida como una *conducta desviada* (Parsons, 1966) o *antinómica*, como lo propondría Durkheim (1976).

Cualquier conducta o comportamiento que atente contra el orden establecido, inmediatamente será corregido, primero, por los miembros de la comunidad y segundo, por la fuerza pública; si los miembros no pueden corregir al “desviado”, se hará uso de la fuerza pública para someterlo y regresarlo de nuevo al orden establecido. Si no es así, se le reconocerá como un peligro para la sociedad y será rechazado del grupo.

Esta imposición de normas y formas de comportamiento tiene que ver con la cultura dominante, es decir con el grupo o grupos de personas que detentan el poder dentro de un sistema cultural. Este número reducido de personas, por ser el más poderoso, tiene el derecho de imponer y cambiar formas de comportamiento y pensamiento en el resto de los integrantes de la cultura.

Así, la cultura dominante adquiere legitimidad y poder para someter al resto del grupo, pues “(...) *la cultura que une es también la cultura que separa y que legitima las distinciones obligando a todas las culturas a definirse por su distancia respecto a la cultura dominante*” (Bourdieu 2000:93). Por ende, encontraremos en la cultura, una diferenciación de sus miembros ya sea por el aspecto económico, político, social y de clase, en el que los más sometidos serán los menos favorecidos por estos aspectos.

Para Bourdieu, la cultura se relaciona con el concepto de *campo*. Espacio donde un grupo de actores comparte el código del lenguaje y creencias que lo define como parte de un grupo y genera en él sentido de pertenencia.

Para este autor:

“El campo social se entiende como una construcción analítica mediante la que se designa un conjunto específico y sistémico de relaciones sociales; es decir, se trata de una especie de sistema, definible sólo históricamente, que permite trasladar al análisis social a la dinámica de relaciones que se desarrollan en la práctica” (Bourdieu, 2000: 15).

Es un espacio estructurado de posiciones, un campo de fuerza que impone su determinación específica sobre aquellos que ingresan en él, es decir somete y, de alguna forma, obliga a los nuevos miembros a aceptar y practicar las normas establecidas.

El *campo* también constituye una arena de lucha mediante la cual los agentes compiten por preservar o desbancar la distribución de relaciones jerárquicas y de poder, pues el *campo* ofrece al individuo una gama de posibles posiciones y movimientos que puede adoptar, cada una con beneficios, costos y subsecuentes posibilidades (Bourdieu, 2000^a).

Dentro de la convivencia entre los actores del *campo*, Bourdieu establece el término *habitus*, mismo que servirá para designar *“(...) el sistema de disposiciones que es a su vez producto de la práctica y principio, esquema o matriz generadora de prácticas, de las percepciones, apreciaciones y acciones de los agentes”* (Bourdieu, 2000^a:25).

El autor define el *habitus*, de la siguiente manera:

“(...) como un sistema de disposiciones, incluyendo un amplio aspecto de factores cognitivos y afectivos (...) el cual es producto de las estructuras del entorno físico y afectivo, de la familia y la escuela, de las condiciones materiales de existencia y de clase (estructuras estructuradas), y a su vez son el principio que organizan todas las percepciones y actuaciones de los agentes que contribuyen a formar entorno, de manera que condicionan, determinan u orientan las prácticas de los agentes de acuerdo a este esquema (estructuras estructurantes)” (Bourdieu, 2000^a:26)

Así, el *habitus* constituye un elemento importante para reconocer la adquisición, transmisión y perduración de la cultura a través del paso del tiempo y la adaptación de

los nuevos miembros de un grupo social determinado, ya que *“El habitus es parte de la conducta (“modo de conducir la vida”) del individuo, traducida de maneras corporales (hexis) como de actitudes o apreciaciones morales (ethos)”* (Bourdieu, 2000^a: 28).

Continuando con la idea de que la cultura puede modificarse con el paso del tiempo, Bourdieu afirma que no sólo puede modificarse, sino que en determinadas circunstancias, también corre el riesgo de desaparecer. Por esta causa, el autor afirma que *“...el habitus es duradero pero no inmutable...el habitus funciona en relación con el campo social...el habitus también va, con mayor o menor dificultad o mayor o menor lentitud, cambiando, transformándose o reestructurándose”* (Bourdieu 2000:33-34) al igual que la cultura o las culturas.

Para entender este proceso de socialización, se debe tomar en cuenta la propuesta de Norbert Elias, quien distingue que la socialización se manifiesta a través de dos formas: la *sociogénesis* y la *psicogénesis*. La primera es el proceso de aprendizaje colectivo que va de lo general a lo particular, de lo colectivo a lo individual; la segunda es el proceso de aprendizaje individual que va de lo particular a lo general y de lo individual a lo colectivo (Elias, 1979).

Estas dos formas de socialización no son antagonistas, por el contrario, se complementan y fomentan en el sujeto el desarrollo individual y de grupo requerido para desenvolverse dentro de la sociedad a la que corresponde, así, el individuo crea una identidad colectiva que lo dotará de sentido de pertenencia y, a su vez, desarrollará una identidad propia que lo distinguirá de los demás como un ente único en su grupo.

1.1.1 *La cultura y su relación con la identidad*

Como hemos mencionado en párrafos anteriores, la cultura designa y legitima formas de comportamiento, pensamiento y creencias que hacen únicos a los miembros de un grupo. Por ello es importante reconocer que la cultura es generadora de identidad o identidades individuales y colectivas.

El concepto de cultura, de ninguna manera puede separarse del concepto *identidad*, ya que los miembros de un grupo social determinado, adquieren los elementos para reconocerse como parte de un grupo y generar un sentido de pertenencia que, a su vez, los ayuda a desarrollar una identidad propia.

Para Giménez, *“la identidad supone, por definición, el punto de vista subjetivo de los actores sociales sobre su unidad y sus fronteras simbólicas; sobre su relativa persistencia en el tiempo; y sobre su ubicación en el ‘mundo’, es decir, en el espacio social”* (Giménez, 1990:2). Esto se debe a que el espacio social determina la identidad a partir de los aprendizajes y herencias culturales adquiridas por los sujetos.

Organizando de lo macro a lo micro, se afirma que la cultura es colectiva, que construye códigos compartidos por un grupo que lo hacen distinguirse como distinto a otros grupos, es decir *“La cultura constituye la herencia social de lo humano, las culturas alimentan las identidades individuales y sociales, en lo que éstas tienen de específico. Ésta es la razón por la que las culturas pueden mostrarse incomprensivas respecto de otras culturas, e incomprensibles entre sí”* (Morin, 2003: 69).

Cada cultura tiene sus rasgos característicos propios, así como rasgos que la hacen semejante con otras culturas. No es posible afirmar que todas las culturas son completamente diferentes, pues cada una de ellas posee rasgos compartidos con otras culturas. Sin embargo, la diferencia entre una y otra es lo que genera la lucha por definir cuál es la más fuerte o la más sólida. Por lo que Morin sugiere que:

“Somos semejantes por la cultura y diferentes por las culturas. Lo que permitiría la comprensión provoca la incomprensión entre culturas.....Lo mismo ocurre entre individuos: somos incapaces de comprendernos en tanto que no vemos sino la alteridad y no la identidad” (Morin, 2003:70).

El autor reconoce que las culturas pueden marcar la identidad entre sus miembros, pero a la vez, los miembros, que son aparentemente semejantes, desarrollan un sentido de pertenencia marcado por la individualidad, es decir, por la lucha constante para reconocerse como parte de un grupo pero a la vez reconocerse como seres únicos e irremplazables.

Es evidente que la colectividad adquiere una identidad que le permite reconocer a sus miembros como “iguales”, esto se da gracias a que *“una sociedad humana se auto organiza a partir de los intercambios y comunicaciones entre las mentes individuales. Esta sociedad, unidad compleja dotada de cualidades emergentes, retro actúa sobre sus partes individuales proporcionándoles su cultura”* (Morin, 2003: 180) y generando un grupo afín que comparte una o varias identidades a la vez.

Si bien es cierto, investigaciones tanto teóricas como prácticas, refieren a una identidad única entre los individuos y la colectividad. Pareciera que ejercen cierta resistencia a considerar a la identidad como un factor indispensable para el desarrollo de la sociedad que no puede ser único ni estático sino que está sujeto a cambios. Esta resistencia constituye una limitante para entender a la identidad y su relación con la cultura, pues más que una derivación de la cultura, la identidad forma parte de la complejidad de la comprensión de la cultura.

Es importante resaltar a *“(…) la identidad como el conjunto de elementos materiales y simbólicos que permiten a los individuos reconocerse como miembros de un grupo o clase social, raza, género, nacionalidad.”* (Montesinos, 2002:13). Sin embargo este conjunto es siempre cambiante, pues la sociedad no es estática; se encuentra en constante movimiento y transformación gracias a la interacción y cambio de sus integrantes.

La identidad, o conjunto de identidades, es por tanto, una construcción que se desarrolla a partir de la dependencia de los individuos con su grupo social, con sus mismos pares y, por ende, con su cultura. Representa así aprendizajes que ha adquirido cada ser desde su infancia y que irá reforzando al paso del tiempo, un proceso de socialización en el cual el individuo se irá mimetizando o camuflando con lo que su cultura exige para desenvolverse como parte de ella.

También es importante reconocer que los individuos no poseen una sola identidad, sino que tienen tantas identidades como espacios de socialización posean. Es decir, que cada persona adopta una *máscara* diferente dependiendo del lugar en el que se desenvuelve (Goffman, 1951).

Goffman hace una analogía entre las múltiples identidades de los seres humanos y la puesta en escena en un teatro, donde cada actor interpreta uno a varios personajes y utiliza máscaras para diferenciar cada rol. En ese sentido, las identidades son reconocibles por la forma de comportamiento de los sujetos en los diversos espacios sociales.

Un profesor universitario, por ejemplo, se comporta de manera distinta o adopta una identidad diferente si se encuentra en la oficina del rector, frente a un grupo de estudiantes o en el parque con sus hijos. En cada uno de los espacios actuará de forma distinta porque los espacios le permiten hacerlo, ya que no sería “normal” que utilizara un lenguaje académico cuando juega pelota con sus hijos, ni mucho menos que hablara con autoritarismo a su jefe, mismo que en muchas ocasiones utiliza con sus estudiantes.

Por otra parte se debe resaltar que la identidad de los sujetos no es única ni estática sino que cambia con el paso del tiempo, con la edad de los sujetos, pues:

“Cada edad tienen sus verdades, sus experiencias, sus secretos. Pero nuestra concepción simplista de la identidad nos oculta que esta diferenciación puede traducirse en notables modificaciones de la personalidad... De este modo, el muy evidente ejemplo de las edades ilustra esta paradoja fundamental del individuo humano: la no identidad en la identidad” (Morin, 2003: 92).

Esto se traduce en la inexistencia de la identidad como única e inamovible, por el contrario, la identidad debe reconocerse siempre a la par del cambio social, pues no es posible, por extraño que lo parezca, que un individuo posea sólo una identidad en toda su existencia, si así sucediera, éste sería incapaz de convivir con el resto de los sujetos pues le costaría un gran trabajo adaptarse a la multiplicidad de identidades de sus pares.

Ante esto, reconocemos que las identidades también son generadoras de conflicto entre los miembros de un grupo pues *“el concepto de identidad no solo permite comprender, dar sentido y reconocer una acción, sino también explicarla”* (Giménez, 1997:20). Es decir, la identidad es generadora de una lucha constante por reafirmarse y reconocerse como parte de un grupo social determinado que establece el equilibrio en las relaciones y la legitimación de la norma.

En este sentido, se establece que cada individuo seguirá, y en ocasiones retará, las normas establecidas por la cultura como una forma de reafirmarse y reconocer su igualdad y su diferencia ante los otros. Por tanto, el carácter identitario de cada uno de los miembros de la comunidad, definirá diversas formas de comportamiento y acciones desempeñadas dentro de su espacio social.

La importancia de la identidad, en este trabajo, toma sentido cuando analizamos cómo cada uno de los actores universitarios genera una identidad colectiva (como miembro de una universidad, un departamento o un grupo) e identidades individuales que rigen su comportamiento y formas de convivencia con el resto de los actores.

También tomamos en cuenta la procedencia de los actores universitarios y su relación con la cultura, es decir, el entorno social marca las formas de identidad y comportamiento de los sujetos, al grado que este entorno puede generar “identidades violentas”, fomentando formas de comportamiento agresivas y amenazantes en sus miembros como una forma de demostrar que su grupo es el más fuerte, el más dominante.

Estamos conscientes que la UAM cuenta con una multiplicidad de identidades y culturas. Aunque la mayoría de sus estudiantes sean mexicanos, y originarios de la zona metropolitana de la Ciudad de México, las formas de comportamiento generadas en su entorno son diferentes, todo depende de su lugar de procedencia y las relaciones familiares generadas a lo largo de su historia. Y, por supuesto, no dejaremos de lado la discusión respecto a la identidad género y el análisis de su diferenciación y formas representativas de la violencia (tema que analizaremos más adelante).

Apostamos a que todos estos factores identitarios son aprendidos, fomentados y confirmados desde la base de la socialización y transmisión de la cultura: *la familia*. Y dentro de la familia se aprenden e interiorizan las identidades de género en los miembros que la componen y con ello se define una identidad que corresponderá a los roles establecidos por la misma cultura.

1.1.1.1 *Identidad e identidad de género*

La discusión acerca de las diferencias genéricas en la cultura mexicana ha sido abordada, sobre todo, por estudiosas del género que apuestan a la idea de que los hombres y las mujeres son educados para ejercer ciertos roles, claramente diferenciados.

Por una parte, el varón es educado para dominar, realizar trabajos pesados y ser emocionalmente inamovible, mientras que las mujeres son educadas para ser modositas, serviciales, y capacitadas para realizar trabajos que tienen que ver con el hogar y la crianza (Bourdieu, 2000).

En el caso de México, se reconoce a la educación como una forma de diferenciación y marcaje de límites que impondrán roles y actividades a cada uno de los géneros. Interpretando que la mujer será educada para permanecer en el espacio privado mientras el hombre es empujado a el espacio público; la mujer será símbolo de debilidad y el hombre de fuerza dentro de los parámetros machistas conservadores, propios de la cultura mexicana.

Siguiendo esta línea, vale tener presente a Simone de Beauvoir, ícono del movimiento feminista, quien afirma que la mujer ha sido históricamente supeditada a cumplir con el rol madre-esposa, confinada a la reproducción: es “*«Tota mulier in utero: es una matriz», dicen unos*” (Beauvoir 1949: 47). Así, diversos autores (Beauvoir, Bourdieu, Lipovetsky, Lamas, Zapata, Lagarde) afirman que la función principal de la mujer es la reproducción de la especie. No sólo referido al acto de procrear sino de educar y hacerse responsable del cuidado total de los hijos.

Ante esto, Lipovietsky afirma que el género femenino “... *jamás ha dejado de definirse como el género que no se pertenece a sí mismo*” (2002:28). Es un género que se desarrolla a partir del servicio a los demás y, por tanto, de la procreación de la especie.

Cada individuo, dentro de la cultura patriarcal, aprende y asimila costumbres y comportamientos que la cultura ha definido como propios de su género. Así, al hombre se le asignan atributos como fuerte, valiente, jefe, conquistador, decidido, etc., mientras

que a las mujeres se les enseña a ser sumisas, débiles, sirvientas, ayudantes, conquistadas, pues:

“La historia de la humanidad se ha construido a partir de la familia, una unidad de convivencia en la que el hombre era el rey de la casa. Y como príncipes herederos eran educados los niños, por riguroso orden de progenitura, mientras que las niñas aprendían pronto lo que les tocaba en la vida, jugando a muñecas, ayudando a mamá y poniéndose monas sin exagerar” (Castells y Subirats, 2007:15).

Según la visión de los autores, la construcción social de los roles masculino y femenino ya viene permeada por una serie de atributos que se otorgaran a los individuos desde sus primeras etapas de aprendizaje, dependiendo de su sexo y estos serán desarrollados a lo largo de su vida.

Ante estas imposiciones culturales, Simone de Beauvoir afirma que *“No se nace mujer, se llega a serlo”* (Beauvoir, 1989:15). Es decir, las mujeres no nacen con los atributos establecidos por la cultura sino que conforme son educadas, van siendo moldeadas para cumplir con los parámetros establecidos para desempeñar su rol. En este sentido, la familia forma parte de la educación de las mujeres, enseñándolas a aceptar lo establecido: casarse, tener hijos y mantener unida a su familia, tomando en cuenta que su papel social es estar siempre al servicio de los otros.

La mujer ha sido supeditada en la cultura patriarcal a reconocerse como inferior al hombre. Ha sido empujada a seguir al pie de la letra las ideas y creencias sociales para cumplir con lo que Lipovetsky llama “la creación del bello sexo”. Así, la mujer no sólo debe cumplir con roles de reproducción y servicios de los otros, sino, además, está obligada a ser hermosa físicamente creando competencia: *“la cultura del bello sexo no se limita a alzar a las féminas unas contra otras, sino que divide y hiere a cada una en su interior”* (Lipovetsky, 2002:58), pues se les exige ser bellas para tratar de sobresalir ante las otras, además de defender sus atributos de buenas esposas y madres.

Cada mujer occidental debe esforzarse por construir y mantener su feminidad. *“Y la supuesta «feminidad» sólo es a menudo una forma de complacencia respecto a las expectativas masculinas, reales o supuestas, especialmente en materia de incremento*

del ego" (Bourdieu 2000:86), entonces, la mujer sigue subordinándose, consciente o inconscientemente, a la voluntad del hombre.

De esa forma, las mujeres han sido educadas para servir, mientras que los hombres son educados para dirigir, para ejercer funciones de mando. Cada uno de ellos es educado para dar la imagen de un ser fuerte, contrapuesto a la mujer que es símbolo de debilidad.

El hecho de la prohibición del llanto en los varones, por ejemplo, es una prueba de la coerción que estos viven dentro de la cultura machista. La conocida frase "los niños no lloran" tiene que ver con la represión que los hombres viven para lograr cumplir, al igual que las mujeres, con los estándares establecidos por la cultura.

Sin embargo, los estudios sobre el género femenino son numerosos y muestran sólo la visión de las vencidas, es decir, la visión de las mujeres que han sido víctimas de la educación patriarcal, ya lo resalta Lagarde (2009) en el título de su libro: *Antropología de los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas*.

Pero ¿qué sucede con los varones? ¿Acaso la castración de las emociones no resulta un acto de coerción? ¿No son ellos también víctimas de una educación heredada de antaño que los hace victimarios pese a su propia voluntad?

Si las mujeres son moldeadas para cumplir con los estándares sociales, los hombres también lo son. Es importante reconocer que la cultura patriarcal hereda costumbres y creencias de generaciones anteriores y, como hemos explicado en el apartado sobre cultura, los miembros de la comunidad no son consultados para saber si están de acuerdo o no en heredar las tradiciones, simplemente las heredan, las reproducen y en algunos casos, las modifican.

En esta modificación o principio de cambio, las sociedades han incorporado nuevas formas de convivencia entre mujeres y hombres.

México se caracteriza por realizar cambios en su estructura mucho después que los países desarrollados, pero los cambios empiezan a ser notorios. A pesar de que la cultura patriarcal se mantiene, han emergido nuevas formas de feminidad y masculinidad en nuestro país.

Mujeres profesionistas, distantes de las labores domésticas, muchas de ellas decididas a no ejercer su maternidad; hombre dedicados a las labores del hogar y de crianza, negados al estereotipo machista empiezan a surgir en esta sociedad que, poco a poco deja marca gracias a los cambios surgidos a partir del movimiento feminista de los años sesenta.

Así pues, es indispensable subrayar que desde hace algunas décadas, nuestra cultura se ha ido modificando y aceptando nuevas formas de ser hombre y ser mujer y, como todo cambio, ha generado resistencia y conflicto, sin embargo, no ha impedido que nuevas identidades surjan y se contrapongan a la imposición cultural heredada por la cultura patriarcal.

1.1.1.2 Identidad de género y su relación con la violencia

Los cambios surgidos a partir del movimiento feminista no sólo afectaron a las mujeres sino también a los hombres. Cuando las mujeres deciden salir al espacio público y ejercer su derecho a la educación y al mercado laboral, los hombres iniciaron una era de cambio donde no les quedó más que aceptar estos cambios en la estructura familiar y laboral.

Es importante resaltar que la resistencia a los cambios en el rol femenino dieron lugar a diversas formas de violencia, materiales y simbólicas, con el fin de impedir un cambio que afectaba las relaciones entre hombres y mujeres.

En primer lugar, las mujeres, dentro del espacio privado, fueron víctimas de abusos por parte de sus padres, hermanos y esposos. De hecho, por mucho tiempo fueron consideradas como *ciudadanas de segunda clase* (Molineux, 2008). Se les consideraba un objeto, propiedad del marido, sin derecho a expresarse, según la autora.

Este trato inferior a las mujeres, daba a los hombres el derecho de “utilizarlas” a su antojo. Golpearlas físicamente, utilizarlas como objeto sexual aún en contra de su voluntad y confinarlas a la reproducción de los hijos. Esta formas de violencia material

se mantuvieron por mucho tiempo, incluso en nuestro días todavía se reproducen estos tipos de violencia (extrema), sobre todo en comunidades donde el cambio cultural no ha llegado.

A mediados del siglo XX, el movimiento feminista en México, o mejor dicho, la copia de los movimientos de los países de primer mundo, impulsó en nuestro país la defensa por los derechos de las mujeres con el fin de terminar con los abusos ejercidos por los varones.

Este movimiento dio lugar a múltiples cambios en muchas mujeres que en ese momento se negaban a seguir siendo tratadas como objeto, mujeres que exigían un trato igualitario ante los hombres.

Es así como se dio lugar a una *igualdad diferenciada* donde se le reconocieron a la mujer derechos al igual que los hombres, pero respetando las diferencias entre ambos. En este punto los hombres, burlándose de las peticiones de las feministas, argumentaban que sí se les reconocería como iguales, entonces las mujeres deberían ser tratadas como hombres. Creando una falsa igualdad que borraba las diferencias pertinentes como el embarazo y el parto, en la cual suponía un *campo de juego parejo* al tratar a las mujeres como hombres; así se reprodujeron las formas de desigualdad mediante la discriminación (Molineux, 2008).

En una lucha que no era pareja, los hombres buscaron los mecanismos de defensa para impedir que las mujeres se sublevaran. Sin embargo, no pudieron negarse a aceptar la presencia femenina en el espacio laboral y escolar.

Este cambio de espacio, propicio que las mujeres tuvieran la posibilidad de controlar el dinero, lo que generó independencia económica en muchas de ellas, y cuando ellas logran el acceso al dinero, de igual forma estuvieron adquiriendo el acceso al poder tomando decisiones y construyéndose como sujetos (Montesinos, 2007), pues dejaron de ser dependientes económicas de los hombres (padres o esposos); y logrando lo previsto por Simone de Beauvoir: las mujer podrá ser autónoma cuando logre su autonomía económica.

Así, los hombres se vieron obligados a modificar aspectos de su vida para poder convivir con las mujeres que estaban decididas a no regresar a su posición de madre-esposas. Es de esta forma que se hace visible el cambio cultural iniciado en los años sesenta; se hace evidente la contradicción entre las expresiones de la identidad masculina: *el macho*: que responde a la figura tradicional del hombre negado completamente a desempeñar tareas domésticas y de crianza y; *el hombre moderno*: quien se ha adaptado al cambio y desempeña actividades, antes consideradas femeninas, sin ningún problema. Evidentemente, estas dos expresiones de la identidad masculina sólo representan los polos de una considerable diversidad de masculinidades que se van acuñando al calor del cambio cultural (Montesinos, 2014, 2010, 2008, 2007, 2005, 2002).

Es de esta forma como se generan nuevas formas de convivencia entre los género y el tema de la violencia también vive modificaciones significativas. En la tradición, era el hombre quien tenía supremacía ante la mujer y podía disponer de ella, por lo que también podía ejercer violencia contra ella, nadie tenía derecho de intervenir porque el maltrato de la mujer era un acto legitimado culturalmente. De hecho: "*Hasta hace poco tiempo la violencia doméstica y la violación conyugal se [han] tratado en todos lados como un asunto privado, familiar [...]*" (Molineux, 2008:37). En este aspecto, la familia nuclear era considerada como un espacio privado y, por tanto, fuera de la justicia, por lo que la ley no intervenía en los casos de violencia dentro de los hogares porque ésta tenía poder sólo dentro del espacio público.

Ante estos cambios, la violencia material pasó a ser parte de la cultura patriarcal, mientras que el cambio cultural trajo consigo nuevas formas de violencia que no dejaban marca, es decir, formas sutiles de violencia que fueran difíciles de comprobar y, por tanto, de castigar.

Así, la cultura moderna, se distingue por desarrollar formas de violencia sutiles que, sin dejar huella, pueden ser más dañinas y causar más estragos que la violencia física o sexual. Esto da lugar a diversas formas de violencia psicológica para ejercer control sobre las mujeres.

Sin embargo, debemos mencionar que, una vez instaladas las mujeres en el espacio laboral, ellas también se han esforzado por defender sus logros ejerciendo diversos tipos de violencia contra las mismas mujeres (Lipovetsky, 2002).

Algunas autoras, sobre todo de la corriente radical feminista, afirman que cuando las mujeres ejercen violencia contra otras mujeres, en el espacio laboral, es porque se han “masculinizado”, han adquirido formas de comportamiento masculinas-machistas (García de León, 2009; Alborch, 2002).

Realizando una autocrítica, es necesario reconocer que las mujeres también son potencialmente violentas y que si hacen uso de la violencia, no es porque se han masculinizado sino porque también son capaces de ejercer el poder de manera despótica y violenta.

Sin embargo, para las estudiosas del género femenino, es difícil reconocerse como entes violentos, pues esto reduciría la visión de víctimas que se ha asignado a las mujeres. Esto se puede observar claramente en el libro “malas” de Carmen Alborch, donde la autora se esfuerza por reconocer la violencia ejercida por las mujeres cayendo en la contradicción cuando cierra uno de sus párrafos, argumentando que las mujeres son violentas porque los hombres así lo decidieron, o porque la cultura machista las ha obligado a ejercer la violencia.

Lo que no se puede ocultar es que la violencia ha estado presente en la cultura patriarcal o cultura tradicional, donde se le reconoce sobre todo como un acto ejercido en contra de las mujeres; y en la cultura moderna como formas de violencia sutiles ejercidas tanto por hombres como por mujeres.

1.1.1.3 Identidad, género y violencia en las universidades

Al tratar el tema de la violencia en las universidades, es ineludible hacer un análisis transversal sobre las relaciones de género que dentro de las instituciones de educación superior se desarrollan.

Si bien es cierto, la discusión sobre el avance/retroceso del movimiento feminista ha generado transformaciones significativas que han dado lugar a un cambio cultural donde los roles de género, tanto femeninos como masculinos, han sufrido cambios sustantivos.

Cabe mencionar que estos cambios se han dado, sobre todo, en estratos sociales medio-alto y en comunidades urbanas. Pues desde los discursos feministas fundamentalistas, se asegura que no hay cambio en el rol femenino; que las mujeres siguen ocupando el papel de víctimas sometidas siempre al yugo masculino, inferiores a la supremacía machista: madres, esposas, sumisas, etc.

Este planteamiento, por supuesto sigue existiendo en aquellos lugares donde el cambio cultural aún no ha llegado, sobre todo en comunidades rurales, marginales y urbano marginales. Pero ¿qué sucede con todas aquellas mujeres que han tenido la oportunidad de desarrollarse académica y profesionalmente en el ámbito público? Profesoras, abogadas, doctoras, administradoras, ingenieras, artistas, antropólogas, sociólogas, y una gran lista de profesiones han permitido que cada vez más mujeres se inserten en el mercado laboral. Un significativo número de ellas en posiciones de poder.

Ante la incursión de las mujeres en el mercado laboral, nuevamente viene el planteamiento radical que asegura que éstas son subyugadas a través de un *techo de cristal*; una superficie superior invisible que es muy difícil de traspasar, que a pesar de ocupar puestos de poder, sus jefes son hombres, que ganan sueldos menores a la nómina masculina o que, simplemente, se quedan estancadas en sus puestos y no pueden avanzar más.

Según Burín el concepto de *techo de cristal*:

“... ha sido descrito recientemente por algunas estudiosas de la sociología y la economía referido al trabajo femenino, particularmente en los países anglosajones, que hacia mediados de los 80 del siglo pasado se preguntaron por qué las mujeres estaban sub-representadas en los puestos más altos de todas las jerarquías ocupacionales (Holloway, 1993; Davidson y Cooper, 1992; Morrison, 1992; Carr-Rufino, 1991; Lynn Martin, 1991)” (Burín, 2008: 76).

Dentro de las posturas más radicales, el *techo de cristal* ha sido reconocido como un *techo de mármol* por ser considerado como inquebrantable por cualquier mujer que

desea ascender en la escala de poder en el espacio laboral. Para Mabel Burín (2004) , no se trata de un *techo de cristal* sino de un *suelo pegajoso* que mantiene a las mujeres atrapadas en la base de la pirámide económica pero que no les permite escalar y lograr mayores incentivos, tanto personales, como laborales y económicos.

Este posicionamiento se inclina más a ver el vaso medio vacío, negando la existencia de modificaciones importantes en las dinámicas de vida y desempeño de roles de muchas mujeres mexicanas.

De hecho, la posición de las feministas radicales, que ubica a la mujer como inferior a los hombres gracias a la cultura machista, es una total contradicción en su propia historia, ya que muchas feministas han logrado subvertir el papel de sumisión, han triunfado académica y profesionalmente, algunas de ellas son parte del sistema nacional de investigadores (SNI) e, indudablemente, son autónomas económicamente. ¿Estos cambios en sus propios roles no son acaso una prueba fehaciente del cambio cultural y la liberación feminista?

Creo que es hora de reconocer los logros que el movimiento feminista, o el impacto que éste tuvo en nuestro país, y a que han contribuido al cambio en las prácticas de vida de los mexicanos. Es momento de reconocer que hay cambios. No obstante, también reconocemos que todo cambio ese da de manera paulatina, ningún cambio es instantáneo. Los logros antes mencionados han llevado más de cincuenta años, y para lograr los ideales feministas quizá tardemos cincuenta años más, o tal vez siglos, todo depende del avance en el reconocimiento de los derechos de mujeres y hombres en nuestro país.

Ahora bien, esta lucha por el reconocimiento de las mujeres ha sido difícil. Muchas especialistas en el tema han defendido sus posturas y logrado cambios importantes en la ley y las prácticas de las mujeres. Esto, ha generado un cambio también el rol masculino, pues todos formamos parte de un sistema donde si una pieza se mueve, la otra se moverá también.

Y esto movimientos han causado diversas formas de violencia como una resistencia al cambio, a lo nuevo; en palabras de Morin, por miedo a la incertidumbre.

En este apartado haremos una revisión sobre cómo la cultura patriarcal, el movimiento feminista y la incursión de las mujeres en el ámbito universitario han sido fuente del cambio cultural y de diversas manifestaciones de violencia entre ambos géneros.

1.1.2 *Familia y socialización: las bases de la transmisión de la cultura*

La familia, dentro de la cultura, constituye un elemento primordial para la transmisión y permanencia de la misma en el tiempo y el espacio. Sin la familia, la cultura no sería transmitida, pues es en esta institución donde los padres, abuelos, hermanos mayores y otros familiares, fomentan en el niño los valores, costumbres y creencias heredados con anterioridad por sus predecesores.³

Es también en la familia donde el niño adquiere los conocimientos y habilidades necesarios para desenvolverse en la sociedad a la que pertenece, pues es en ella donde se aprenden los códigos de comunicación que permiten al individuo formar parte de una comunidad.

En esta primera socialización, se da importancia relevante a la educación del sujeto con el fin de capacitarlo para lograr la armonía social, ya que de esta socialización depende que el individuo aprenda las normas y las respete.

En este proceso, el niño define las identidades que lo acompañarán a lo largo de su vida. No debemos dejar de lado que estas identidades podrán ser modificables al paso de los años conforme a la madurez adquirida por el infante.

Durkheim destaca que:

“La educación tiene como función suscitar en el niño: 1) cierto número de estados físicos y mentales, que la sociedad a la que pertenece considera que no deben de estar ausentes en ninguno de sus miembros; 2) ciertas condiciones físicas y mentales que el grupo social particular (casta, clase, familia, profesión) considera

³ No dejamos de lado la posibilidad de que el individuo pueda desarrollarse en una cultura sin formar parte de una familia, pero es importante destacar que son casos aislados. A falta de familia (biológica) se buscan afinidades con otros miembros de la comunidad que, de igual manera, jugarán el papel de padre, hermanos, etc.

igualmente que deben encontrarse en todos aquellos que lo constituyen. De esta manera, es la sociedad en su conjunto y cada uno de los ambientes sociales en particular, quienes determinan este ideal que la educación tiene que realizar” (Durkheim, 1976: 97).

Esto indica que la familia, como núcleo de la sociedad, debe cumplir con su deber de educar al niño y guiarlo en el desarrollo de las identidades que le permitirán reconocerse como parte de un grupo (clase social) y generar sentido de pertenencia.

Así, la socialización adquiere un carácter colectivo donde, tanto miembros de la familia como vecinos y, más tarde, profesores, están obligados a hacer evidente el papel coercitivo de la cultura. Aunque este hecho se da, por lo regular, de manera inconsciente. Pues los habitantes de la sociedad han interiorizado las normas de convivencia, las han aceptado y legitimado al grado de sentir las, no como una imposición de la cultura dominante, sino como una obligación que se debe cumplir al pie de la letra para no generar problemas con los demás.

Por ende, los integrantes de una cultura se ven obligados a cumplir las reglas culturales, quieran o no, y a transmitir las a las generaciones jóvenes, de lo contrario, quienes no fueron educados bajo el mínimo de exigencias sociales serán reprimidos por el resto de la sociedad.

Ante esto, Durkheim asegura que:

“Es inútil pensar que podemos educar a nuestros hijos como queramos. Existen costumbres a las que tenemos que conformarnos; si intentamos sacudírnoslas de las espaldas, más tarde ellas se vengarán de nuestros hijos. Éstos, una vez que hayan crecido y hecho adultos, no se encontrarán en condiciones de vivir entre sus contemporáneos, con los que no se sentirán en armonía. Han sido educados en unas ideas o demasiado arcaicas o demasiado avanzadas, da lo mismo; la verdad es que en un caso como el otro, los así educados no son de su época y, por consiguiente, no se encuentran en condiciones de vida normal. Existe, por tanto, en cada periodo, un modelo normativo de la educación del que no nos es lícito apartarnos sin tropezar, con vivas resistencias que intentan contener las veleidades de los disidentes” (Durkheim, 1976: 93) .

Este hecho es lo que hace evidente el carácter coercitivo de la cultura del que nadie, absolutamente nadie, puede escapar. Si lo hiciera, en algún momento sería reprimido o rechazado por no cumplir con el patrón que siguen los demás.

Aquí, Durkheim resalta un elemento muy importante: la aprehensión de la cultura hacia sus miembros. Esta obligación, cuasi omnipotente, de seguir las reglas y códigos de comunicación de manera impositiva, generan que el individuo, en realidad, no tenga capacidad de decisión. Aparentemente cada ser humano es libre de decidir dónde y cómo vivir, sin embargo, esta libertad está truncada por la imposición inamovible de la cultura, pues los principios, valores, costumbres y creencias deben ser adoptados por los individuos que desean ser reconocidos como parte de una sociedad. Bourdieu y Passeron llaman a este hecho *arbitrario cultural* (Bourdieu y Passeron, 1972).

En ese sentido, los integrantes de una cultura ejercen su libertad restringida, es decir, se mueven con libertad pero siempre vigilados por los demás con el fin de hacer respetar las formas mínimas de convivencia que garantizan la reproducción de un orden establecido adquirido a través del tiempo gracias a lo que se ha definido como cultura. Si esto no sucede, la sociedad recurrirá a la coerción y la fuerza para buscar el estado de convivencia más cercano a una forma colectiva de relación armónica y civilizada, pues “... *el desarrollo de la cultura impone restricciones y la justicia exige que nadie escape de éstas*” (Freud, 1985).

Se reconoce como arbitrariedad cultural cuando un individuo es obligado a realizar, reproducir acciones o adoptar formas de pensamiento sin antes haber sido consultado para saber si estaba de acuerdo o no, cuando su formación es entendida con un sistema de relaciones de fuerza y de significados impuestos por un grupo o clase social. Es la inculcación e imposición de un modelo cultural que no debe cuestionarse sino seguirse al pie de la letra (Bourdieu y Passeron, 1972).

Este arbitrario cultural es ejercido, y quizá fomentado de manera inconsciente, por la familia, quien tiene la obligación de asegurar los conocimientos en el niño para que sea capaz de convivir tanto en el espacio privado como en el público. Siendo el segundo más difícil de adaptar por lo que implica la multiplicidad de identidades y formas de pensamiento de los sujetos que lo conforman. Pues mientras en la familia, espacio privado, el niño tiene un mínimo de consideraciones, en el espacio público estará desposeído de ellas e iniciará, por su parte, la lucha por el poder y la dominación.

Esta lucha por el poder que bien se puede detectar en las universidades, es casi incansable y se da en toda la escala jerárquica y en todos y cada uno de sus miembros, como lo analizaremos en el siguiente apartado.

1.1.3 *La Escuela: socialización, conflicto y violencia*

La escuela, es el espacio de socialización legitimado y reproducido por los miembros de la sociedad para garantizar que los niños adquieran las bases del conocimiento, pero más que todo, que aprendan las reglas mínimas de convivencia social y respeto de las normas establecidas (domesticación social), es un espacio necesario para la transmisión de la cultura.

Para Bourdieu y Passeron:

“...la escuela hace propia la cultura particular de las clases dominantes, enmascara su naturaleza social y la presenta como la cultura objetiva, indiscutible, rechazando al mismo tiempo las culturas de los otros grupos sociales. La escuela legitima de tal manera la arbitrariedad cultural” (Bourdieu y Passeron, 1972: 18).

Según los autores, la escuela reproduce no sólo los esquemas de socialización establecidos sino que, además, impone y legitima la segregación social y la diferencia de clases.

En este sentido, la escuela reproduce la diferenciación de sus estudiantes dentro de su proceso de socialización y marca las diferencias entre cada uno. Aunque todos son miembros de un grupo social específico, no todos ocuparán los mismos niveles de poder, pues la escuela responde al modelo social exterior en el que también se deben marcar diferencias de clase, raza y relaciones de poder.

Así, estos mismos autores afirman que dentro de la actividad en el aula se produce y reproduce una arbitrariedad cultural que constituye un acto de dominación y, por ende, un acto de violencia simbólica dentro del aula: *« toda acción pedagógica es*

objetivamente una violencia simbólica en cuanto impone, a través de un poder arbitrario, una arbitrariedad cultural» (Bourdieu y Passeron, 1972: 26-27).

La institución escolar es pues, un espacio de reproducción social que impone lo ya establecido por la cultura. Sus estudiantes asisten para aprender a obedecer, a controlar sus impulsos y a ser tolerantes:

“La escuela es una fuente productora, transmisora, legitimadora, promotora, sancionadora, socializadora e informadora de una multiplicidad de valores, creencias, normas, actitudes, conocimientos y pautas de comportamiento que, obedeciendo a formas sociales particulares de ver el mundo –y a necesidades e intereses específicos, ya sea de los diversos grupos coexistentes o bien del o los grupos dominantes– afectan diferentes aspectos de la acción educativa de los individuos. Es a partir de la acción que ejerce la escuela que el individuo percibe y asimila, en mayor o menor medida, lo que la sociedad o el grupo esperan de él en tanto persona y ser social, constituyéndose en un marco referencial desde donde evalúa y decide la actuación que considera más conveniente según sus propios intereses y necesidades (Gómez Nashiki, 2005:701-702).

Gómez Nashiki, coincidiendo con lo expuesto por Bourdieu y Passeron, manifiesta que la escuela sirve como institución que reafirma y reproduce lo ya establecido por la cultura dominante. Así, los estudiantes que asisten a ella, se adaptarán a las reglas del juego para después, desenvolverse con mayor facilidad en el espacio social y, posteriormente laboral, impuesto por su cultura. Coincidiendo con Durkheim: El fin de la educación, en este caso la escuela, es crear al ser social (Durkheim, 1976)

Y en esta imposición cultural se recrean diversas relaciones de poder establecidas entre profesor-alumno y alumno-alumno. La primera legitimada y aceptada por la sociedad, la segunda no legitimada pero aceptada como una competencia por demostrar quién es el mejor, el más inteligente, el más rápido, etc.

En este sentido, tomando en cuenta que el profesor es la máxima autoridad dentro de aula, se interioriza que esta figura no se puede cuestionar, se debe obedecer. Es así como se da el proceso de adiestramiento de los futuros ciudadanos ante la aceptación del régimen de los poderosos. Los alumnos interiorizan esta dominación y se adaptan, poco a poco, a las reglas establecidas. Algunos lo harán más rápido y otros más lento, pero la mayoría terminará aceptando el ejercicio del poder como parte de su desarrollo;

en este caso aceptarán el poder desde la visión de los dominados aspirando a ser dominantes en algún momentos de su historia de vida.

Así, *“La educación es la base del desarrollo de los sistemas sociales, en ella se enmarca el comportamiento y los saberes de los individuos que conforman un grupo social, de ella depende que los alumnos sean entes funcionales en la sociedad que los alberga...”* y para ello se creó la escuela. (Carrillo Meráz, 2009:82).

En nuestro contexto, la educación básica es obligatoria, sin embargo, por cuestiones de pobreza y exclusión social muchas familias no tienen el acceso a este derecho. No obstante, quienes sí tienen la posibilidad de asistir a la escuela se enfrentan a una serie de problemáticas y retos que se desarrollan dentro de este espacio.

Como menciona Espinosa Yañez:

“La escuela, como espacio social, materializa, produce y recrea los mecanismos de disciplina y socialización que rigen en las aulas y fuera de ellas, pues la escuela encuentra su razón de ser en el afuera (funciones sociales de asignación de roles, reconocimiento de estratos, aceptación del reticulado fino de lo impuesto y lo asignado)” (Espinosa Yañez 2012: 55).

La escuela es un escalafón para que los niños y niñas se relacionen y adapten a la sociedad que los rige. Ésta es el rito de paso para insertarse en otros espacios, escolares, laborales y sociales; y en ella se crean las relaciones que posibilitarán a los estudiantes a desarrollarse de la mejor manera en su espacio social.

Entonces, en este espacio de convivencia, se recrean diversas relaciones de poder y, en consecuencia, de violencias naturalizadas, institucionalizadas y aceptadas por la comunidad. Hace tres o cuatro décadas, los padres todavía atribuían al maestro el derecho de reprender, e incluso golpear a sus hijos para que aprendieran mejor.

Estas formas de educación han ido modificándose. Han desaparecido los golpes pero se desarrollaron nuevas formas de violencia invisibles: nuevas formas de *violencia simbólica* (Bourdieu y Passeron, 1977). Entendiendo la violencia simbólica como toda acción (o coerción) que se ejerce sobre los individuos (dominados) y estos últimos acepten el ejercicio del poder sobre ellos oponiendo o no, resistencia.

Las relaciones de poder, generadoras de la violencia en el espacio escolar, se reproducen en la familia, la educación básica, media y superior, por ello, tampoco las universidades están exentas de que en su espacio se reproduzcan diversas formas de violencia material y simbólica.

De hecho, parece absurdo que habiendo pasado el individuo por los filtros de socialización establecidos en la educación básica y media superior, llegue a la universidad rompiendo reglas y ejerciendo distintos tipos de violencia que, se supone, debió aprender a reprimir y/o controlar en las instituciones precedentes.

Para entender este punto, en el siguiente apartado se analiza el espacio social, familiar y escolar como instituciones donde se reproducen, de manera tácita, diversas relaciones de poder y, por tanto, de dominación.

1.2 Poder, conflicto y resistencia

Después de reflexionar cómo los seres humanos somos adaptados para formar parte de una cultura o civilización, es necesario analizar las relaciones de poder que se dan entre los miembros de una sociedad para entender el porqué de la lucha constante por el ejercicio del poder, dentro y fuera de la universidad, en un intento por identificar cómo estas relaciones de poder, por tanto de conflicto, son una fuente generadora de violencia, ya sea material o simbólica.

La relación entre los seres que conforman una cultura, así como sus formas de interacción, educación, percepción, lenguaje, creencias, valores, entre otros, son generadores, sin lugar a dudas, en una lucha interminable y a veces imperceptible, por lograr el ejercicio del poder.

Esta disputa se genera cuando uno o varios actores sociales desean dominar a otro, u otros, por medio de estrategias que logren el dominio parcial o total de sus acciones y/o pensamientos, ya que *“Poder significa la probabilidad de imponer la propia voluntad,*

dentro de una relación social, aun contra toda resistencia y cualquiera que sea el fundamento de esa probabilidad” (Weber, 1944: 43).

Para que exista una relación de poder se necesitan, al menos, dos actores y se reconocerá el ejercicio del poder cuando uno imponga su voluntad sobre el otro. En este aspecto, se reconoce al poder como la fuerza de persuasión hacia los otros. Admitiendo el uso de diversas estrategias para imponer la voluntad del dominador sobre los dominados.

Esta lucha por el poder es, quizá, un componente inmutable de la sociedad en general. Aunque debemos reconocer que el poder no es estático, que no puede detentarse por un solo miembro o grupo social y que no perdura en un mismo ser para toda la vida (Foucault, 1992; Bourdieu y Passeron, 1972; Giddens, 1995).

El poder es central en la vida social; es la capacidad de incidir sobre los acontecimientos, de cambiar y/o modificar las relaciones con los otros de ejercer el dominio en momentos o escenarios determinados (Foucault, 1992; Giddens, 1995).

Ahora bien, si se entiende que *“el poder es la relación entre sujetos humanos que, basándose en la producción y la experiencia, impone el deseo de algunos sujetos sobre otros mediante el uso potencial o real de la violencia física o simbólica”* (Castells, 1999:41). Se puede afirmar que el ejercicio del poder es un acto coercitivo donde impera la ley del más fuerte. Entendiendo la fuerza no sólo como sinónimo de capacidad física sino también intelectual. Es una fuerza que dota al individuo de habilidades para imponer su voluntad sobre otro u otros.

El poder, como señala Castells, tiene que ver con las relaciones de violencia entre los individuos. Por una parte, la violencia física se hace evidente y puede ser respondida o denunciada, mientras que la violencia simbólica se constituye en uno de los factores que favorece y permite el ejercicio legítimo del poder, pues al ser una violencia transparente, muchas veces imperceptible, no da oportunidad de cuestionamiento pues es ejercida de manera arbitraria.

Bourdieu y Passeron (1997), afirman que el ejercicio del poder es un acto de violencia simbólica en tanto se ejerce la dominación, argumentando que todo acto de dominación

es, por ende, un acto de violencia simbólica. En este sentido, ya corría la idea de Weber cuando sumaba argumentos, precisamente, para comprender las cuestiones simbólicas con las que inevitablemente ha de contar quien ejerce el poder. Weber consideraba que la mejor forma de expresión del poder era aquella donde la persona que se sujeta a él, actúa por mutuo propio y no en atención a la voluntad del otro (Weber, 1944).

La primera instancia u organización que detenta el poder de manera arbitraria y, muchas veces, sin justificación lógica para el resto de la sociedad es el Estado. Éste, por los atributos que le concede la legitimación, tiene la oportunidad de someter y modificar formas de pensamiento en los actores que componen una sociedad.

Desde el punto de vista de lo macro a lo micro, Weber hace un análisis del poder ejercido por el estado, para llegar al individuo en particular, y lo define como *“cualquier forma de imposición de la voluntad de una persona sobre otra, incluso contra la oposición de la otra* (Weber, 2007: 18).

Esta forma de imposición se traduce en el ejercicio de la fuerza, tanto física como simbólica, para lograr que una persona haga la voluntad del otro aun pensando que lo hace por sí misma y no por que la someten. Así la víctima y el victimario se relacionan generando códigos de comunicación que los hacen ser parte de un juego en el que ambos son necesarios para justificar las relaciones de poder.

En este sentido, se reconoce al Estado como el mayor organismo con derecho legítimo para ejercer el poder. Con esto se afirma que el mismo acto de socialización de los individuos es derivado del ejercicio del poder y el sometimiento de las partes para completar este ciclo de dominación.

Por ello:

“Se reconoce que un hecho social en el poder de coerción externa que ejerce o que puede ejercer sobre los individuos; y la presencia de este poder se reconoce a su vez por la existencia de una sanción determinada, por la resistencia que el hecho opone a toda actividad individual que pretende violentarlo” (Durkheim, 1976: 36).

El Estado tiene la posibilidad, no sólo de ejercer el poder, sino de generar miedo en los habitantes de la sociedad para que “voluntariamente” acepten las reglas del juego y se asuman como dominados “pasivos” ante los embates entre el Estado y la ciudadanía.

Después del Estado, la lucha por el poder deriva entre la clase dominante y la oprimida, esto es, entre los más beneficiados en la sociedad y los menos afortunados dentro de la misma. En esta relación entre clases, se da una comunicación conformada por sistemas simbólicos que:

“(...) cumplen su función política de instrumentos de imposición o de legitimación de la dominación, que contribuyen a asegurar la dominación de una clase sobre otra (violencia simbólica) suministrando el esfuerzo de su propia fuerza a las relaciones de fuerza que lo fundan y contribuyendo así, según las palabras de Weber, a la “domesticación de los dominados”...el monopolio de la violencia simbólica legítima, del poder de imponer instrumentos de conocimiento y de expresión arbitrarios de la realidad social (Bourdieu 2000^a :94).

Esta relación de poder entre los sujetos que componen una sociedad se deriva en conflicto; y este conflicto es generado por la resistencia del sometido a realizar la voluntad del dominador. Si y sólo si, está consciente de que está siendo sometido por el otro.

Así, el poder está presente en toda acción, en toda relación entre los seres humanos. Como afirma Foucault (1992), *todas las relaciones son relaciones de poder*, lo que implica reconocer, como ha sugerido Montesinos (2007) en sus trabajos sobre género, son, por ende, *relaciones de potencial conflicto*, puesto que ellas implican el sometimiento de una de las partes.

Estas posibles interpretaciones sobre el poder son importantes para la presente investigación, pues en el análisis de la resistencia hacia el poder se estará en condiciones de analizar la violencia que se suscita a partir de este hecho, en espacios sociales claramente institucionalizados.

En este tipo de espacios, se ejerce el poder de manera simbólica, ya que existen figuras y títulos otorgados bajo el reconocimiento de la sociedad, que son ejecutantes del poder de manera legítima; es decir, que son reconocidos como figuras de autoridad aunque no necesariamente de respeto. Es así, como el mismo reconocimiento de la superioridad

de los otros es ya generador de un poder simbólico ejercido, aceptado y legitimados por los involucrados en dicho acto.

Así pues:

“El poder simbólico se ejerce cuando no se ven a primera vista las relaciones de fuerza. Es decir, cuando ha mandado al exilio otras maneras de ejercer el poder y es ejercido en todos los lugares del cuerpo social, permitiendo que los poderosos mantengan ese poder y los dominados no aspiren a obtenerlo” (Bourdieu, 2000: 131).

Al igual que la violencia, tema central de la presente investigación, el ejercicio del poder ha adquirido formas de dominación sutiles o imperceptibles. Muchas veces, quienes son persuadidos o dominados, no reconocen que lo están siendo, pues las formas del ejercicio del poder se ha vuelto tan finas que es difícil detectarlas.

Bourdieu reconoce que *“el poder simbólico es en efecto este poder invisible que sólo puede ejercerse con la complicidad de quienes no quieren saber que lo sufren o que incluso lo ejercen” (Bourdieu 2000:88)*. Y quienes no quieren saber que sufren el ejercicio del poder sobre ellos, estarán legitimando su uso y adoptando la posición de sumisión de manera voluntaria. Sin embargo, no por ello se puede asegurar que siempre ocuparán este lugar de dominados, pues como se menciona anteriormente, el poder no es estático, jamás será propiedad de una sola persona o grupo.

Cualquier ser humano es capaz de actuar, de tratar de obtener objetivos y metas que le motivarán a tratar de ejercer el poder con tal de obtener lo que se ha propuesto, aún sin razonar que está debatiendo por obtenerlo. Simplemente actuará por mutuo propio y, en algún momento, disfrutará del ejercicio del poder y lo que esto implica en su desarrollo como ente social.

Evidentemente, para ampliar la exposición del poder simbólico, Bourdieu recurre a los conceptos de *capital económico* y *capital cultural*, lo que en nuestra interpretación serían las fuentes de esa forma de poder. En síntesis, el poder simbólico deriva del capital simbólico, y por tanto lo posee quien tiene acceso a alguna de esas fuentes del poder.

Para este autor el *capital económico* es la suma de bienes materiales y financieros que posee una persona, familia o grupo social; el *capital cultural* corresponde a la acumulación de bienes, habilidades y títulos. A estos tipos de capital agrega el *capital social* que da cuenta de los recursos acumulados por virtud de ser miembro de un grupo y el *capital simbólico* el cual designa los efectos de cualquier forma de capital cuando la gente los percibe como tal.

Estos capitales generan significado y diferenciación entre los habitantes de una misma cultura pues, a pesar de formar parte de un mismo grupo, no todos los integrantes heredan de igual manera los tipos de capital.

En esta suma de capitales, Bourdieu (2000^a) afirma que los individuos poseen ventaja sobre los demás para el ejercicio del poder en tanto sean reconocidos y obedecidos por el resto del grupo.

Así, los “*poderes sociales fundamentales son, capital económico, capital cultural, capital social y capital simbólico...a los agentes y grupos de agentes se les asigna una posición, una situación o una clase determinada de posiciones próximas* (Bourdieu 2000:106) y cada uno de ellos ocupa un lugar determinado dentro de su cultura.

Por ello las prácticas, saberes, reglas, valores, normas, creencias, etcétera, se ven reflejados tanto en la propuesta de cultura de Morin como en la de Bourdieu, quienes aluden a diferentes formas de propiedad de capital simbólico. En el caso del primero, no queda duda respecto a su interés por definir y explicar el significado de la cultura. En el caso del segundo autor, sus conceptos de *campo* y *habitus nos ayudarán a entender la cultura y sus efectos en la interacción de sus integrantes*.

Por su parte, Elias (1979) advierte que el poder no es estático, lo que permite ubicar cómo un actor social desposeído de poder puede acceder, incrementar y ejercer su cuota de poder. De la misma forma, quien aparentemente concentra todo el poder, bajo determinada circunstancia, puede perderlo o, al menos disminuir la cuota que normalmente ejerce.

En esta lucha por el poder, nadie tiene asegurada la dominación, todo puede ser modificado o modificable dependiendo de las circunstancias y los actores que disputan

el poder. De manera que todos tienen acceso al poder y nadie asegura su posición eterna en el ejercicio del poder. Se trata de una constante lucha en la que se posesiona quien posee mayores herramientas para someter al otro.

Como se ha mencionado en la sección anterior, en el proceso civilizatorio están implícitas las ideologías que determinan la reproducción de las relaciones de poder entre los integrantes de un grupo social. La comunicación juega un papel muy importante en la reproducción de la cultura y, en consecuencia, en las relaciones de poder.

Autores como Freud (1984), Elias (1979) y Bourdieu (2000^a), coinciden en que los procesos de aculturación, mejor conocidos como procesos de socialización, enseñan y legitiman los actos y las relaciones de poder y, por tanto, de violencia entre los integrantes de un grupo determinado.

Muchas veces, el poder se concentra en el grupo dominante. Las estructuras de poder son una parte constitutiva de la cultura coercitiva donde sus integrantes obedecen y actúan conforme a las normas establecidas. Así, la transmisión de la cultura se conforma por el ejercicio del poder entre grupos o clases sociales.

Montesinos afirma que:

“el poder significa la capacidad que poseen las élites para controlar el ambiente, para determinar cómo se ha de transformar la energía para refrendar su capacidad de adaptación, y garantizar la reproducción del sistema y de ser posible, mantenerse en el poder” (2007:116).

Estas relaciones de poder entre los miembros de un mismo conjunto social son reconocidas como relaciones de dominación, ya que, como se ha mencionado antes, el poder es un acto de dominación que constituye *per se* un acto de violencia simbólica.

El poder entonces, no es una característica que se desarrolla a nivel macro, sino también a nivel micro, a nivel personal. En este tenor, la presente investigación se enfocará en cuestiones que tienen que ver con el ejercicio del poder a nivel grupal e individual dentro de las Universidades Públicas Mexicanas, en este caso, dentro de la UAM. Poder que se puede reflejar en los tipos de liderazgo ejercidos por los actores universitarios y, con ello, los tipos de dominación y violencia vividos dentro de las IES.

1.2.1 El poder como acto de dominación

Como se ha mencionado en párrafos anteriores, el ejercicio del poder necesita al menos dos actores: uno que ejerza el poder y otro que se someta ante el primero. A este acto de sometimiento también se le conoce como acto de dominación.

Este documento se basa en la propuesta de Weber, quien sugiere que:

“Por dominación debe entenderse la probabilidad de encontrar obediencia a un mandato de determinado contenido entre personas dadas; por disciplina debe entenderse la probabilidad de encontrar obediencia para un mandato por parte de un conjunto de personas que, en virtud de actitudes arraigadas, sea pronta, simple y automática” (Weber, 1944: 43).

Así el acto de dominación se construye con base en la aprehensión de la cultura donde un grupo de individuos acepta el sometimiento, la mayoría de las veces sin darse cuenta de que está siendo sometido. Esto es, que culturalmente somos “domesticados” para aceptar que debemos ejecutar los roles que nos fueron atribuidos al momento del nacimiento y posteriormente en el proceso de socialización.

De esta forma, cada individuo se adjudicará una serie de comportamientos que tienen que ver con el ejercicio del poder como acto de dominación, es decir, que cada uno aceptará ser dominado en ciertos espacios o contextos, pero en otros adoptará el rol de dominador.

Para Weber:

“(…)“dominación” es un estado de cosas por el cual una voluntad manifiesta (“mandato”) del “dominador” o de los “dominadores” influye sobre los actos de otros (del “dominado” o de los “dominadores”), de tal suerte que en un grado socialmente relevante estos actos tiene lugar como si los dominados hubieran adoptado por sí mismos y como máxima de su obra el contenido del mandato (“obediencia)” (Weber, 1944: 699).

Entre el mandato y la obediencia, la dominación se gesta y toma un lugar importante en el desarrollo de las sociedades, pues es aquí donde se definen y legitiman los grupos de poder y los grupos que, gracias a la organización cultural, serán sometidos ante las decisiones de los que ocupan las élites de poder.

Dentro de la cultura, tenemos dos clases: la *cultura dominante* y la *cultura dominada*. Es la primera quien da forma a las normas que regulan la convivencia y es también la que se encarga de asegurarse de que se cumplan estas normas. Sin embargo, la clase dominada no sólo acepta la dominación, sino también la legitima y la transmite a las generaciones más jóvenes para que éstas también la obedezcan y respeten.

En ese sentido:

“La cultura dominante contribuye a la integración real de la clase dominante... a la integración ficticia de la sociedad en su conjunto, y por tanto, a la desmovilización (falsa conciencia) de las clases dominadas, a la legitimación del orden establecido mediante el establecimiento de distinciones (jerarquías) y la legitimación de estas distinciones. Este efecto ideológico lo produce la cultura dominante” (Bourdieu, 2000: 93).

Si bien es cierto, la clase dominante es la que se encarga de mantenerse en el poder, también es cierto que no es únicamente ella quien propicia esta posición jerárquica. Si un grupo en desventaja se mantiene pasivamente sometido ante los abusos de la clase dominante, está también aceptando y, por tanto, manteniendo a la clase dominante como tal.

Cuando un grupo en desventaja toma conciencia de su situación y trata de revertirla, produce un desequilibrio estructural que necesitará producir un nuevo orden, en el que no es seguro que la clase dominante se mantenga en el poder, sino que las posiciones pueden cambiar y tomar un nuevo rumbo, produciendo así, un cambio cultural.

Max Weber afirma que:

“la legitimidad de una dominación debe considerarse sólo como una probabilidad, la de ser tratada prácticamente como tal y mantenida en una proporción importante. Ni con mucho ocurre que la obediencia a una dominación esté orientada primariamente (ni siquiera siempre) por la creencia en su legitimidad. La adhesión puede fingirse por individuos y grupos enteros por razones de oportunidad, practicarse afectivamente por causa de intereses materiales propios, o aceptarse como algo irremediable en virtud de debilidades individuales y de desvalimiento” (Weber, 1944: 171).

Referente a esto, la legitimidad no es un acto consciente en los miembros de una cultura. Los sujetos no dicen “soy sometido porque mis acciones y pensamiento legitiman que otros ejerzan el poder”, y los dominantes no expresan que dominan

porque la clase dominada legitimó que así fueran las cosas. Aunque podemos pensar en una excepción al hablar de grupos políticos, en la mayoría de los casos, ambas partes desempeñan el rol que les tocó desempeñar sin siquiera pensar si es legítimo o no que estén en el lugar del dominado o dominante, simplemente lo aceptan como un arbitrario cultural y lo ejercen hasta que una coyuntura propicie un cambio, también, en los roles mencionados anteriormente.

Siguiendo con las ideas de Weber, existen tres tipos de dominación legítima, llamados también forma de liderazgo, estos son:

1. *De carácter racional: que descansa en la creencia en la legalidad de ordenaciones estatuidas y de los derechos de mando de los llamados por esas ordenaciones a ejercer la autoridad (autoridad legal).*
2. *De carácter tradicional: que descansa en la creencia cotidiana en la santidad de las tradiciones que dirigieron desde lejanos tiempos y en la legitimidad de los señalados por esa tradición que ejerce autoridad (autoridad tradicional).*
3. *De carácter carismático: que descansa en la entrega extra cotidiana a la santidad, heroísmo o ejemplaridad de una persona y las ordenaciones por ella creadas o reveladas (llamadas) (autoridad carismática) (Weber, 1944: 172).*

El reconocer las formas de liderazgo como formas de dominación es porque un líder tiene la capacidad de persuadir y lograr que los demás hagan su voluntad, así, el líder es quien ejerce el poder y al ejercer el poder ejerce, también, dominación sobre sus semejantes.

Ya sea por elección popular con base en las leyes, por tradición o por carisma hacia los otros, la dominación es un acto que se repite día a día en la vida cotidiana. Acto que, la mayoría de las veces, no es razonado sino ejercido como algo más de la cotidianeidad.

Por ello:

“En el caso concreto esta dominación (“autoridad”), en el sentido indicado, puede descansar en los más diversos motivos de sumisión: desde la habituación inconsciente hasta lo que son consideraciones puramente racionales con arreglos afines. Un determinado mínimo de voluntad de obediencia, o sea de

interés (externo o interno) en obedecer, es esencial en toda relación auténtica de autoridad” (Weber, 1944: 170).

Como ya se mencionó, el acto de dominación es un acto de aceptación de la autoridad, o sea una aceptación de cada una de las partes para seguir las reglas del juego social en el que unos mandan y otros obedecen. Perdurando esta dupla, perdurará también la convivencia “normal” entre los miembros de una sociedad.

Esta aceptación a las formas de liderazgo mencionadas por Weber, se agrega un elemento más al tema de la aceptación de la dominación. Esto tiene que ver con las costumbres arraigadas en cada cultura. En el caso de la cultura occidental, Weber considera que existen dos tipos originarios de la dominación, que es considerada ya como una tradición cultural. Estos tipos de dominación son reconocidos por el autor como *Gerontocracia* y *Patriarcalismo originario*.

El primer término refiere a las sociedades donde no existe una autoridad en el grupo, no se da el caso de las elecciones populares ya que no existe la figura de gobernadores o dirigentes. En este caso, la dominación es ejercida por los más viejos del grupo porque se les reconoce como sabios por haber vivido más años y haber heredado conocimientos de la sagrada tradición.

En el caso del segundo término, se da cuando la dominación es ejercida, normalmente, por una sola persona quien las más de las veces ejerce control sobre lo económico o lo familiar, más no en un grupo social. Esta persona se basará en aprendizajes heredados por determinadas reglas fijas que fueron impuestas por sus predecesores (Weber, 1944).

Hasta aquí se ha hablado de la imposición de la cultura como un acto coercitivo y de las relaciones de poder como un acto de dominación, lo que coincide con lo que propusieron Bourdieu y Passeron hace cuarenta años al sugerir que: *todo arbitrario cultural es un acto de dominación y todo acto de dominación es un acto de violencia simbólica* (Bourdieu y Passeron, 1972).

Estas relaciones de poder son, en muchas ocasiones, las generadoras de los diferentes tipos de violencia vividos en nuestra sociedad. Aunque en este trabajo son de nuestro

interés sólo los vividos en es espacio escolar. Por ello es necesario analizar las diferentes concepciones sobre la violencia para detectar cuáles son las que se generan dentro del espacio universitario, sus causas y las soluciones que las autoridades han considerado pertinentes.

CAPÍTULO II. LA VIOLENCIA Y SUS DIFERENTES MANIFESTACIONES

La violencia ha sido estudiada por diversos investigadores desde distintas disciplinas. Este tema ha llama la atención porque, conforme pasa el tiempo, resulta más urgente definir el término violencia y proponer estrategias para disminuirla, pues la sociedad actual es cada vez más golpeada por este fenómeno.

Ahora bien, se observa un aumento de grupos de investigadores interesados en estudiar la violencia, sus causas y efectos, desde disciplinas como la biología, psicología, sociología, antropología, etnología y neurología, se han generado nuevos términos para distinguir y estudiar las múltiples manifestaciones de la violencia. Y ante la diversidad de disciplinas han devenido una gran cantidad de términos y definiciones de los diferentes tipos de violencia a nivel personal, interpersonal, social y cultural, por lo que ya no es posible hablar de la violencia sino de *las violencias*.

Como indican Bourdieu y Passeron (1977), la violencia surge con la disputa por el poder. Cuando un individuo no consigue que otro actúe como él desea, entonces hará uso de la fuerza, ya sea física o simbólica para conseguir su propósito sin importar el daño que cause al otro u otros. Siguiendo con esta idea, Tecla señala que *“es indudable que la violencia humana tiene que ver con el poder, con los modelos autoritarios, con la*

conciencia de dominio y de subordinación" (Tecla, 1995:79). La violencia entonces, se relacionará de manera ineludible con la lucha por el poder, pues *"la violencia surge como una necesidad cuando surge el antagonismo"* (Tecla, 1995:87), por demostrar superioridad ante los demás.

Como señalan Domenach *et al*: *"Actualmente existe una moda de concebir la violencia como categoría de desván donde todo cabe"* (Domenach; Laborit; Joxe; *et al*, 1981:9). Y cada vez es más difícil reconocer los actos de violencia porque pareciera que todo acto de interacción entre dos o más individuos constituye un acto de violencia. Pues la violencia *"es un término vago y abierto a todo abuso lingüístico con el que se han formulado tantas definiciones, como manifestaciones posibles puede tener"* (Cisneros y Cunjama 2010:93).

Por esta razón, se trata de entender el por qué las definiciones de la violencia han crecido y se han diversificado al grado de causar confusión entre los sujetos, pues ya no se puede distinguir cuándo para unos un acto es violento y para otros no. Pues, como mencionan Cisneros y Cunjama: *"En la medida de que ésta (la violencia) siempre estará definida por el punto de vista de quien la interprete, o bien por la posición de la víctima o el victimario, o desde las diferentes disciplinas que han hecho de la violencia un campo de estudio"* o sea, todo dependerá de la percepción de quien analice el término (Cisneros y Cunjama, 2010:91).

De hecho, Aróstegui asegura que:

"... ha llegado a hablarse arbitrariamente de una enorme cantidad de supuestas caracterizaciones de la violencia. Así, violencia explícita o implícita, física o psicológica, activa o limitativa, violencia en el sexo o en las compulsiones legales; política, social, ideológica, armada o civil, de intención y de acción, institucionalizada o coyuntural, 'tranquila' (sic) o agresiva, etc. El aumento indiscriminado de la extensión del término no hace sino debilitar su valor descriptivo y explicativo" (Aróstegui, 1994:22).

Sin embargo, nuestra postura se inclina a observar las violencias por separado analizando su origen y significación en sí misma y no englobándola en términos que pueden generar confusión al momento de su análisis. Tal es el caso del *mobbing* o el *bullying*, que encierran, en una sola palabra, múltiples violencias como: gritos, golpes,

empujones, discriminación, humillaciones, robo de pertenencias e, incluso, diversas formas de violencia sexual, entre otras.

Si bien es cierto, ha sido difícil encontrar una definición certera de cada uno de los tipos de violencia, nos hemos esforzado por establecer el mínimo de características de cada una de las violencias que se analizarán en este trabajo. No sin realizar un pequeño recorrido por los términos de moda que describen un conjunto de hechos violentos en el espacios escolar (mobbing, bullying, violencia docente, violencia inversa, etc.).

Por ello, reconocemos que hace apenas algunos años, la violencia era reconocida sólo como violencia física. Se le reconocía porque dejaba marcas, porque era difícil de ocultar. Conforme pasó el tiempo, se fueron implementando leyes que defendían los derechos humanos y trataban de evitar que se dieran los actos violentos entre los actores sociales.

Es así como surgen nuevas manifestaciones de violencias “sutiles”, violencias que no dejan marcas visibles a los ojos del hombre. Violencias que quedan marcadas en la psique de los individuos, mas no en su cuerpo.

Según Domenach: “*La violencia es tan vieja como el mundo; cosmogonías, mitologías y leyendas nos la muestran vinculada a los orígenes, acompañando siempre a los héroes y a los fundadores*” (Domenach, 1981:33). Sin embargo, al igual que la cultura y las identidades, la violencia ha modificado su formas de aparición. No se trata de la violencia *per se*, sino de las formas que los individuos han creado para hacer que la violencia no deje estragos visibles y, por tanto, no pueda ser castigada. Así, el ser humano ha desarrollado capacidades para lastimar, agredir y/o violentar a otro u otros de manera racional y planeada.

En ese sentido, el acto de la violencia es, como señala Hobbes, *el hombre para el hombre, lobo*. Es decir, los hombres son los únicos seres vivos que ejercen violencia contra sus semejantes con el objetivo de persuadirlos o demostrar su superioridad de manera racional o física, utilizando diversas formas para someter y/o violentar al otro.

Por su parte, Rousseau sostenía que “ *el hombre (...) es un ser bueno por naturaleza y sólo las instituciones lo volvieron malo. O sea, el hombre no es violento o agresivo por naturaleza, no es el lobo del hombre*” (Rousseau citado en Tecla, 1995:52).

La postura de Rousseau, opuesta a la de Hobbes, admite que el objeto generador de la violencia no es el hombre por sí mismo, sino la imposición de las instituciones y del propio Estado, que generan competencia por el poder y la dominación entre sus habitantes. Pero a su vez, apoya la postura hobbsiana al aceptar que el ser humano *sí es lobo* al momento de ejercer violencia hacia sus semejantes, aunque la haya aprendido socialmente y no la ejerza de manera natural.

Posturas contrapuestas que ponen sobre la balanza dos temas ya tratados en el apartado que habla sobre la cultura: por un lado, surge la naturaleza humana como origen de la violencia y, por el otro, la civilización (vista a través de las instituciones) como el factor causante de la desigualdad y, por tanto, la violencia entre los miembros de un grupo.

Según las teorías biologicistas, el hombre es el único ser que actúa de manera violenta con el objetivo de hacer daño. Aseguran que los animales actúan por instinto y no por el deseo de dañar, sin embargo, es aquí donde entra el papel de la cultura, pues el recién nacido es reconocido como un individuo en estado primitivo, natural, que no ha sido integrado a su grupo social, pues apenas iniciará su proceso de socialización.

Mientras el niño pequeño empieza a hacer uso de la razón, aprenderá lo que le es mostrado por sus padres y, poco a poco, irá dejando de lado el instinto para dar lugar a la razón. Esto significa que el proceso de socialización es el encargado de opacar el lado violento/instintivo de los individuos y fomentar en ellos el uso de la razón. Y a través del uso de la razón, el ser humano aprenderá diversas formas de violencia que le posibilitarán el ejercicio del poder y, por ende, de dominación de los otros.

Desafortunadamente nos encontramos en una era donde la animalidad regresa a los seres humanos, pero no es una animalidad sin reflexividad, por el contrario es la suma de la animalidad y la razón, con esa socialización que presume el aprendizaje de lo

culturalmente aceptado, es que el individuo comprende, simbólicamente, el lugar que le corresponde en la estructura de poder en la que está adscrito.

Bourdieu afirma que la Modernidad es la “materialización” de la capacidad de la cultura “civilizada” para ocultar o hacer invisible la violencia. Este tipo de violencia es reconocido por Bourdieu y Passeron como violencia simbólica, y definen:

“La violencia simbólica como una forma de violencia social en el mismo momento en que la decencia del modo de imposiciones más «autoritario y la renuncia de las técnicas más brutales de coerción en la moralización de la historia por las solas virtudes del progreso técnico y del desarrollo económico” (Bourdieu y Passeron, 1977: 38).

En este tipo de violencia, la imposición de códigos y formas de comportamiento son adoptadas por los miembros de una sociedad y, a la vez, otorgan legitimidad a las estructuras de inequidad y, por lo tanto, las hacen sólidas. Es donde se afirma que a mayor civilización, mayor sofisticación de la violencia.

Las formas “sutiles” de violencia resultan peligrosas porque muchas veces no pueden ser reconocidas ni castigadas. En ese sentido, esta investigación se interesa por reconocer las formas de violencia ejercidas y aceptadas por los actores universitarios.

Así, en el presente trabajo se reconoce que la violencia es *todo tipo de agresión en contra de una persona o grupo con el fin de lastimarlo o dañarlo*. No obstante, mencionaremos algunas concepciones sobre la violencia que han sido citadas y analizadas en diversas investigaciones desde distintas disciplinas.

Según la Organización Mundial de la Salud, *violencia* es:

“el uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas posibilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones” (OMS, 2002:3).

Recurriendo al origen del término Velázquez menciona que:

“...Violencia”...deriva de vis, fuerza. El mismo origen etimológico tienen las palabras “violar, “violento”, “violentamente”. “Violentar” significa ejercer violencia sobre alguien para vencer su resistencia; forzarlo de cualquier manera a hacer lo que no quiere...por imposición social o por presión psicológica (violencia emocional, invisible, simbólica, económica), cuyos efectos producen tanto o más daño que la acción física...” (Velázquez, 2004:27).

Estos daños pueden generarse de persona a persona o, como apunta Cisneros pueden surgir de una violencia estructural:

“...La violencia se establece como parte de la cultura y por tanto exclusiva del ser humano, la violencia se establece como fruto de la diferencia de ideas entre los seres humanos, y motivadas por la desigualdad” (Cisneros, 2010:95).

Este tipo de violencia atribuida a la desigualdad social es fomentada por las diferencias de estratos sociales, raza, creencias, ideologías, entre otras divergencias establecidas y mantenidas por el Estado con el fin de conservar el orden social establecido y legitimado desde antaño.

Es importante reconocer que para que haya violencia no necesariamente hacen falta dos, pues como menciona Domenach:

“La violencia es forzosamente “violencia de” y “violencia contra”. Violencia del individuo, violencia del grupo, violencia de la institución, violencia de las clases sociales, violencia del estado, violencia del sistema internacional.” (Domenach; Laborit; Joxe; et al, 1981:13).

Esto se refleja en el amplio campo para el desempeño de la violencia, y sus niveles, que abarca un enorme número de personas implicadas, ya sea un país, una ciudad, un pueblo, una localidad o un grupo pequeño de individuos (familia), hasta un sola persona que ejerce violencia contra sí misma. Pues “... hay individuos y grupos que muestran un alto grado de violencia, y otros individuos y grupos que muestran muy poca.” (Klineberg, 1981:126). En este sentido, las manifestaciones de violencia diferirán dependiendo del contexto, espacio-tiempo y momento histórico.

Otra concepción sobre violencia, que no difiere mucho de las anteriores, es la de Amórtegui-Osorio, quien afirma que la violencia es “...definida como la amenaza o uso de la fuerza física o poder en contra de otras personas, contra uno mismo, contra objetos o contra un grupo o comunidad” (Amórtegui-Osorio, 2005:158).

No se puede hablar de una sola violencia; de hecho, la polisemia del término ha provocado diversos problemas al momento de su interpretación. Por ello, en esta sección se intentará establecer una tipología de la violencia que permita reconocer las violencias vividas dentro del espacio universitario y, a la vez, hacer de lado aquellos tipos de violencia que no serán analizados en el presente trabajo.

La violencia y sus múltiples manifestaciones ha sido tratada desde diferentes disciplinas: psicología, antropología, ciencias de la salud, sociología, entre otras. En el caso de la psicología, se ha analizado si la violencia es inherente a la condición humana o si es producto de la psique del individuo (Freud, 1985). Por otra parte, autores como Tecla (1995), Benjamín (1991) y Girard (1983) han escrito sobre los orígenes de la violencia y su relación con la cultura. En las ciencias de la salud, dentro del informe mundial sobre violencia y salud (OMS, 2002) se crea una tipología dividida en tres grupos: *Violencia autoinfligida, interpersonal y colectiva*; estos, a su vez, incluyen las siguientes formas de violencia: física, sexual, psíquica y privaciones o descuido⁴.

En cuanto al estudio sociológico de la violencia, autores como Freud (1985), Elias (1979), Domenach (1981), Araujo (1995), Arendt (1996), Arteaga Botello (2003), Bálsaga y Urquijo (1974), Benjamin (1991), Bourdieu (1997, 2000), entre otros, estudian la violencia y resaltan que conforme pasa el tiempo, surgen nuevos tipos de violencia como respuesta al cambio que las sociedades viven día con día.

2.1 Violencia vs agresión

Ante la diversidad de significados y/o concepciones de la violencia, surge la discusión para distinguir la diferencia entre violencia y agresión. Por una parte, se encuentran las teorías que atribuyen el origen de la agresividad a dos grandes corrientes: las *teorías reduccionistas* y las *teorías sociales*. Cisneros y Cunjama (2010), hacen una síntesis de estas dos teorías basándose en los estudios que Tecla (1995) plasmó en su libro *Antropología de la violencia*.

Por una parte, las *teorías reduccionistas* que afirman que la violencia, por tanto el instinto agresivo, es algo innato. Dentro de estas teorías se ubican las teorías genéticas, la paleoantropología, la teorías del simio asesino y la agresividad atávica; la etología, la sociología y la válvula de escape de Lorenz; la teoría de la ambivalencia de la agresión de Fromm,; la teoría del instinto tanático, los inicios de la antropología criminal, los

⁴ Ver Anexo 3. Una tipología de la violencia

estudios de Malinowski, la violencia y la antropología de la cultura y personalidad; y, el cerebro y las hormonas en juego de la violencia.

Por otra parte, las *teorías sociales* conciben a la violencia como algo adquirido. En este rubro Tecla ubica a: la nueva criminología, la teoría de las guerras, teoría del conflicto militar, antropología de la violencia y la psicología social (Cisneros y Cunjama 2010).

Dentro del análisis de la agresión, Ceja Oseguera, Cervantes y Ramírez (2011) han realizado una síntesis de las principales teorías de la agresión desde la perspectiva reduccionista (teorías activas o innatas de la agresividad) y desde la perspectiva social (teorías reactivas o ambientalistas de la agresividad)⁵.

Por una parte se atribuye el origen de la agresividad a cuestiones que tiene que ver con el instinto animal, desde la agresividad como instinto de sobrevivencia donde se afirma que el ser humano actúa en beneficio propio para preservar la especie (teoría psicoanalítica), la agresividad como falta de control del instinto animal-agresivo (teoría de la personalidad), la agresividad como resultado de la frustración que tiene que ver con el hedonismo y la falta de satisfactores que ubiquen al individuo en una situación de confort (teoría de la frustración) y la agresividad motivada por el deseo de poseer algo, lo que justifica cualquier acto de violencia para conseguirlo (teoría de la señal-activación).

Estas teorías forman parte de un referente teórico conceptual para entender la conducta agresiva, por tanto violenta de los seres humanos, sin embargo, al tratarse de teorías reduccionistas, que apuntan al hecho de que cualquier acto violento es producido de manera instintiva y es, por lo tanto, justificado, nos limita en el análisis de la violencia suscitada dentro del espacios universitario.

Estas teorías sociales o reactivas⁶, como mencionan Ceja Oseguera, Cervantes y Ramírez, nos ubican más en las connotaciones sociales y culturales del aprendizaje de la violencia como una característica impulsada por el medio social en el que se desenvuelven los individuos.

⁵ Ver Anexo 4. Teorías activas o innatas de la agresividad

⁶ Anexo 5. Teorías reactivas o ambientalistas de la agresividad

En este punto, apostamos a que cada ser humano aprende las formas de violencia, legitimadas y no legitimadas, dentro de su entorno (teoría del aprendizaje social), así cada individuo recibirá estímulos, positivos y negativos, llevándolo a aprender y aprehender diferentes manifestaciones de violencia que lo ayudarán a desenvolverse dentro de su espacio social.

Y haciendo referencia a las relaciones de poder, expuestas en el apartado anterior, se estarán atribuyendo al aprendizaje social las formas de convivencia que generan desigualdad y lucha por el poder dentro de un espacio determinado (teoría de interacción social) desarrollados en la familia, la escuela y el entorno.

También haremos referencia a las violencias derivadas de la estructura (teoría social) donde las relaciones sociales, políticas, culturales y económicas generan desigualdad social, dando lugar a la violencia estructural y la violencia sistémica.

Dentro de esta violencia sistémica, se tomarán en cuenta los espacios definidos por la teoría de los sistemas en el cual se hace referencia a diferentes espacios de interacción social (teoría de la ecología), donde se analizan los espacios *micro*, *meso*, *macro* y *exo*, que dan lugar a los diferentes reactores y ejes originarios de las múltiples violencias que los actores viven dentro del espacio universitario.

No es de interés de este trabajo entrar en la discusión entre violencia y agresión al momento del análisis de los datos recabados en el trabajo de campo, no obstante autores como Domenach (1981) y Tecla (1995) argumentan que se debe distinguir entre ambas. Para Domenach, la agresión es un acto impulsivo/natural que defiende la supervivencia y resalta que los animales no son, por ninguna circunstancia, violentos; son agresivos puesto que la violencia es el acto de “dañar” a otro u otros y los animales no dañan, sólo se defienden.

Por su parte, Tecla argumenta que “(...) *la agresión (es) considerada como energía que se necesita para llevar a cabo la respuesta entre el ataque o el peligro puede aceptarse*” (Tecla, 1995:31). Es decir, la agresión es aceptada si se justifica. Por ello el autor también refiere a que existe la violencia buena y violencia mala; la primera es la violencia que justifica su razón de ser como un acto de defensa propia y la segunda es

aquella que se realiza con el fin de dañar a otro u otros. Postura que Berkowitz (1996) critica y asegura que el instinto agresivo es inexistente y, por tanto, las teorías de Freud y Lorenz son obsoletas, argumentando que la agresividad es aprendida socialmente y constituye el medio para conseguir satisfacciones que evitan la angustia y la infelicidad.

Sin embargo, pensar en violencia buena y mala, inmediatamente remite a pensar en el bien y el mal; esta forma dual de analizar la violencia no es lo más pertinente, ya que el pensar en polos opuestos queda fuera del tipo de enfoque que se da en este trabajo, también puede caer en juicios moralistas que no permitirían elaborar un análisis más objetivo sobre las violencias vividas en el espacio universitario.

Además, si nos basáramos en la teoría de la agresión estaríamos justificando los actos violentos, atribuyéndolos a un hecho natural, no razonado y, por tanto, justificado. Si siguiéramos la línea de esta teoría, cualquier violencia sería justificada argumentando que el ser humano se dejó llevar por el instinto animal incontrolable e irracional.

La presente investigación se suma a la propuesta de Domenach, cuando afirma que *“el razonamiento científico en todos los niveles de investigación de las causas de violencia tiende a probar que la violencia es explicable y que, siendo explicable, es evitable”* (Domenach; Laborit; Joxe; *et al*, 1981:17). Por ello y en medida de lo posible, se intentará elaborar propuestas que ayuden a la disminución de la violencia en las IES.

Por ello se reconoce que las instituciones son espacios donde la violencia se hace presente, donde se legitiman formas de dominación e incluyen arbitrarios culturales que propician el uso de la fuerza física y simbólica como una forma de sometimiento de sus miembros.

En este sentido, la universidad no es la excepción, pues:

“La violencia que acontece en la escuela no es producto de un solo factor, sino de distintas circunstancias individuales y sociales y, por otra parte, que las conductas violentas o agresivas, si bien son aprendidas o copiadas, también pueden ser reorientadas hacia conductas más sanas para el individuo y la sociedad en que habita “ (Prieto Quezada, 2005:1031).

Se toman en cuenta seis factores principales que guían el análisis del origen de los actos violentos dentro de las IES: individuales, interpersonales, socioeconómicos, ambientales, sociales y tecnologías de la información.

A continuación se explica qué se entenderá por cada uno de los términos:

- *Factores individuales.* Factores que implican los actos violentos o de sumisión, en el caso de las víctimas, en los que intervienen cambios de personalidad, hedonismo, egoísmo, individualismo, carencia de solidaridad, crisis de valores, lucha por el poder, popularidad, adicciones, entre otros, que modifican el comportamiento de los actores universitarios.
- *Factores interpersonales.* Son aquellos que derivan de la disminución o carencia de comunicación, rivalidad, competencia y descomposición familiar. En éstas, los individuos se ven afectados por las relaciones de sus seres más cercanos o importantes en su desarrollo personal y profesional.
- *Factores socioeconómicos.* Son los derivados por la falta de oportunidades como la desigualdad social y el desempleo; violencia sistémica/estructural.
- *Factores ambientales.* Son explicados por la ruptura del hombre con la naturaleza y el aumento del uso de la tecnología que ha dejado de lado el uso del cuerpo. También la facilidad para adquirir y utilizar armas, el tráfico automovilístico, la contaminación atmosférica, visual y auditiva, la influencia de los medios masivos de comunicación y la disminución de espacios vitales y de esparcimiento.
- *Factores sociales.* Es la creciente carencia de valores, normas e incapacidad de la sociedad para lograr que sus integrantes logren sus metas u objetivos. Esta carencia de valores da cabida a la frustración, que se traduce en incomprensión de los demás, falta de cultura ciudadana, peleas y rivalidades entre grupos, movimientos sociales y, actualmente, la guerra contra el narcotráfico que ha provocado miles de muertes en México.
- *Factores derivados de las tecnologías de la Información.* Son las nuevas formas de violencia derivadas del uso de internet, redes sociales y teléfonos celulares con el fin de difamar, desprestigiar y violentar a otros.

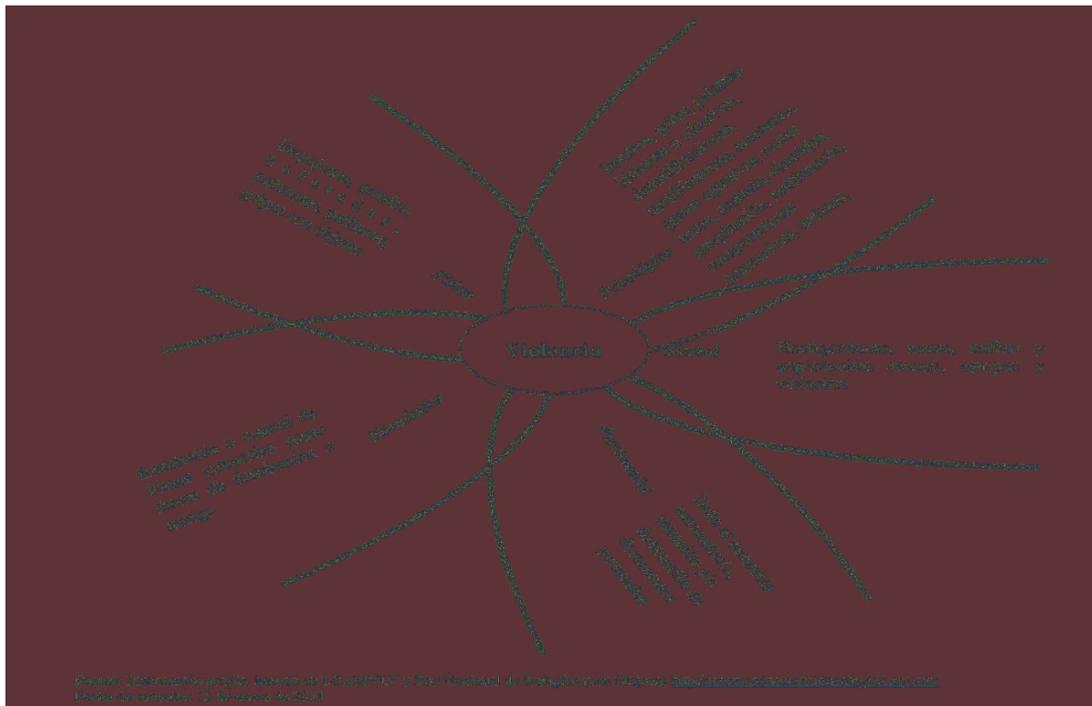
Estos seis factores han sido el botón de arranque para identificar las causas de la violencia en las IES, sin embargo, es de esperarse que el trabajo de campo refleje otras causas que originan la violencia.

2.3 Diferentes tipos de violencia

Después de identificar las causas de la violencia, es indispensable determinar los tipos de violencia que se dan dentro del espacio universitario, Por ello se han subdividido las violencias en cinco rubros: *Física, psicológica, sexual, patrimonial y económica.*

En este trabajo se ha definido que “*es imposible encontrar una sola causa de todas las formas de violencia.*” (Klineberg, 1981:136), puesto que ante una violencia polisémica, invariablemente estaremos ante una causalidad polisémica o multicausal.

El siguiente diagrama fue basado, en su mayor parte, en la *Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia* (LGAMVLV). Se decidió tomar la ley como referente porque es el único documento institucional que ofrece una tipología sobre los diversos tipos de violencia. No obstante, se tratará de enriquecer esta tipología con los referentes teóricos mencionados al inicio de esta sección y se dejarán de lado, algunas violencias que no se dan dentro del espacio universitario, como es el caso de la violencia obstétrica.



Por *violencia física* se entenderán todas aquellas formas de agresión que atentan contra el cuerpo de la víctima. Es decir, empujones, patadas, golpes, bofetadas, pellizcos, puñetazos y golpes con objetos. La agresión física puede ser directa (golpes, patadas, puñetazos, etc.) o indirecta (la causada por presiones que dan como resultado enfermedades: colitis, dolor de cabeza, fatiga corporal, etc.).

Este tipo de violencia es la más fácil de detectar porque, regularmente, deja marcas como moretones, enrojecimientos de la piel, cortadas y, en casos graves, huesos rotos.

La violencia física: *“Es cualquier acto que inflige daño no accidental, usando la fuerza física o algún tipo de arma u objeto que pueda provocar o no lesiones ya sean internas, externas, o ambas”* (LGAMVLV, 2013) Esta forma de maltrato ocurre con menor frecuencia que la violencia psicológica pero es mucho más visible y notoria. El agresor, de manera intencional y recurrente busca controlar, sujetar, inmovilizar y causar daño en la integridad física de la persona (CONAPO, 2012).

En el caso de la *violencia psicológica* se interpretan las formas de violencia que dañan la integridad física y moral sin dejar marcas visibles y/o probables de primera instancia. Este tipo de violencia engloba insultos, gritos, palabras hirientes, descalificaciones,

humillaciones, amenazas, omisión, chantajes, discriminación, comparaciones destructivas, rechazo, entre otras. Estas violencias son más difíciles de identificar porque son las que más se acercan a la cotidianidad y ha sido interiorizadas y naturalizadas por los individuos.

Este tipo de violencia es definido como:

“Cualquier acto u omisión que dañe la estabilidad psicológica, que puede consistir en: negligencia, abandono, descuido reiterado, celotipia, insultos, humillaciones, devaluación, marginación, indiferencia, infidelidad, comparaciones destructivas, rechazo, restricción a la autodeterminación y amenazas, las cuales conllevan a la víctima a la depresión, al aislamiento, a la devaluación de su autoestima e incluso al suicidio” (LGAMVLV, 2013).

También es la *violencia psicológica* la que más se acerca al término *violencia simbólica*, planteado por Pierre Bourdieu, la cual impone significaciones y las impera como legítimas, este autor afirma que *“Contra la violencia simbólica no hay defensa”* pues este tipo de violencia es aceptado por los actores sociales como una forma de reproducción social (Bourdieu y Passeron, 1977: 29).

Esta agresión se puede efectuar de manera verbal, gestual (señales de burla o humillantes), llamadas telefónicas o por medio de cartas, notas, recados, correos electrónicos, fotografías comprometedoras y/o mensajes de texto, donde el agresor puede o no ser identificado.

Se entenderá la *violencia Sexual* como las formas de agresión que atentan contra la sexualidad de las víctimas, es el caso del hostigamiento, acoso, insinuaciones sexuales, tocamientos, miradas lascivas, tráfico de blancas y prostitución forzada, estupro y violación.

Para la LGAMVLV la *violencia sexual* es:

“cualquier acto que degrada o daña el cuerpo y/o la sexualidad de la víctima y que por tanto atenta contra su libertad, dignidad e integridad física. Es una expresión de abuso de poder que implica la supremacía masculina sobre la mujer, al denigrarla y concebirla como objeto” (LGAMVLV, 2013).

La agresión sexual se puede dar del hombre hacia la mujer (es la manera más común) y de la mujer hacia el hombre, aunque estos casos aún se dan de manera aislada.

Para el CONAPO:

“La violencia sexual o abuso sexual, se refiere en primera instancia a la violación, pero también incluye la burla, la humillación o el abandono afectivo hacia la sexualidad y las necesidades del otro. Además, está la celotipia y todo tipo de acciones, chantajes, manipulaciones o amenazas para lograr actos o prácticas sexuales no deseadas o que generen dolor. Las relaciones sexuales frente a terceros y la utilización de objetos sexuales sin el consentimiento de la persona también se consideran formas de abuso sexual, que al igual que las demás, buscan el control, la manipulación y el dominio del otro” (CONAPO, 2012).

Entonces, esta violencia da lugar al hostigamiento, acoso sexual, insinuaciones sexuales, tocamientos y la violación sexual.

Entenderemos por hostigamiento:

“El tipo de violencia se da cuando existe una relación de subordinación entre la victimario y su víctima. Se realiza en ámbitos laborales y escolares y se expresa a través de conductas verbales, físicas o ambas, relacionadas con la sexualidad de connotación lasciva” (PGR, 2012).

El acoso sexual es aquel que se realiza en ámbitos laborales y escolares y no hay diferencia jerárquica ni de subordinación entre el victimario y la víctima. Hay un ejercicio abusivo del poder, lo que provoca un estado de indefensión y de riesgo para la víctima (PGR, 2012)

Al igual que el hostigamiento, el acoso puede constituir:

- Imágenes de naturaleza sexual u otras imágenes que la/lo incomoden en carteles, calendarios, pantallas de computadoras.
- Piropos o comentarios no deseados acerca de su apariencia.
- Miradas morbosas o gestos sugestivos que la/lo molesten.
- Burlas, bromas, comentarios o preguntas incómodas sobre su vida sexual o amorosa.
- Presión para aceptar invitaciones a encuentros o citas no deseadas fuera de su lugar de trabajo.
- Cartas, llamadas telefónicas o mensajes de naturaleza sexual no deseados.
- Amenazas que afecten negativamente su situación laboral si no acepta las

invitaciones o propuestas sexuales.

- Exigencia de realizar actividades que no competen a sus labores u otras medidas disciplinarias por rechazar proposiciones sexuales.
- Roces, contacto físico no deseado.
- Presión para tener relaciones sexuales⁷.

Por otra parte, las insinuaciones sexuales son el juego de palabras o frases que tienen una connotación sexual pronunciadas en un tono inocente o indirecto para inducir o hacer entender a la víctima un deseo meramente sexual. Juego de palabras en doble sentido.

Los tocamientos son caricias o manoseos en partes del cuerpo consideradas como íntimas (senos, genitales y nalgas) sin consentimiento de la víctima

Y, por último, la *violación sexual* es el acto de la penetración, ya sea vaginal, anal u oral sin el consentimiento de la víctima. Esta violación puede darse a través de la penetración de una parte del cuerpo (pene, dedos) o con objetos.

Por *violencia patrimonial* se entiende todo daño al inmueble universitario (salones, áreas de descanso, baños, bancas, pizarras, computadoras, entre otros) y retención y/o destrucción de documentos personales. En este tipo de violencia se analizarán los robos al inmueble universitario.

Para la LGAMVLV este tipo de violencia es:

“cualquier acto u omisión que afecta la supervivencia de la víctima. Se manifiesta en: la transformación, sustracción, destrucción, retención o distracción de objetos, documentos personales, bienes y valores, derechos patrimoniales o recursos económicos destinados a satisfacer sus necesidades y puede abarcar los daños a los bienes comunes o propios de la víctima” (LGAMVLV, 2013).

Por último, se entenderá por *violencia económica* la restricción o control de bienes materiales con el fin de dominar o castigar. En el caso de la universidad, se puede ver a través de la limitación de apoyos económicos para la realización de proyectos, el bajo puntaje para la obtención de las becas y las sanciones económicas injustificadas.

⁷ PGR (2012) “El acoso y hostigamiento sexual” en sitio oficial de la Procuraduría General de la República.

Se toma en cuenta que, las mencionadas anteriormente:

“son violencias cotidianas... producen sufrimiento, daño físico y psicológico. Sus afectos se pueden manifestar a corto, mediano y largo plazo, y constituyen riesgos para la salud física y mental... los principales efectos... la desposesión y el quebrantamiento de la identidad... Ese sujeto busca someter la capacidad de pensar de quien violenta imposibilitándole, muchas veces, la toma de conciencia de su sometimiento” (Velázquez 2004:30).

Es muy común que *“la violencia suele considerarse como algo malo, que hay que rechazar”* (Galtung, 1981:93). Sin embargo, este trabajo, no se centra en buscar calificativos de bueno o malo, sino de detectar las causas que originan el problema y tratarlo de raíz con el fin de realizar propuestas para disminuirla en el espacio universitario sin criminalizar a los victimarios.

Se toma en cuenta que *“el agresor y la víctima no solo son previamente al ataque, sino que se construyen como tales en el momento mismo en que el hecho violento se lleva a cabo”* (Velázquez 2004:50), y es posible que no vuelvan a serlo o lo sean de manera inversa, por tanto no se buscan culpables sino causas y posibles soluciones.

La propuesta es realizar una análisis *intra-sistémico* de la violencia en el contexto escolar, tomando en cuenta la influencia *extra-sistémica* como referente de la vulnerabilidad de los actores universitarios, pues existen tipos de violencia extrema que afectan de manera directa a las IES, pero que no necesariamente son generados dentro de las mismas. Es decir, se analizarán las violencias acontecidas dentro del espacio universitario tomando en cuenta los factores externos que influyen en estas formas de violencia. Tal es el caso de los estudiantes muertos en fuego cruzado entre narcotraficantes y el ejército mexicano, los secuestros, asaltos y, recientemente, la muerte de un profesor de la UAM- Iztapalapa tras un asalto en las puertas de esta casa de estudios.

Estos términos: *intra-sistémico* y *extra-sistémico*, se basan en la teoría de los sistemas, en la cual el primero corresponde a lo interno, todo lo que sucede dentro del espacio universitario y que influye de manera directa o indirecta en el funcionamiento de dicha institución. El segundo término refiere a lo externo, lo que sucede fuera de la

universidad pero que invariablemente la afecta. Así el sistema se ve obligado a adaptarse a su entorno, según sea el caso (Montesinos, 2007).

2.4 Violencia e institución

En el análisis de la violencia no se puede dejar de lado el análisis de las instituciones como reproductoras de la cultura y, por tanto, reproductoras de las formas de dominación y violencia entre sus integrantes.

Las instituciones, sean gubernamentales, educativas o empresariales, son organizadas por puestos de poder y cargos que son visiblemente diferentes y, por tanto, implica que cada uno de ellos ejerza de manera diferente el poder. Este orden jerárquico de la institución es, por sí mismo, generador de diversos tipos de violencia que van desde la manera más sutil de sometimiento hasta actos que dañan de manera temporal a los afectados.

En palabras de Weber:

“En todas las formas de dominación es vital el mantenimiento de la obediencia al hecho de la existencia del cuadro administrativo y de su acción continua dirigida a la realización e imposición de las ordenaciones. La existencia de esa acción es lo que se designa con la palabra “organización”. Para ella, a su vez, es decisiva la solidaridad (ideal o real) de intereses del cuadro administrativo con el soberano. En las relaciones del cuadro administrativo es más fuerte frente a los miembros individualmente considerados, pero más débil de todos ellos en conjunto. Se requiere sin embargo de una “socialización plenamente” sujeta al plan del cuadro administrativo para que se pueda imponer ordenadamente, y por tanto con éxito, ya la obstrucción, ya una acción consciente contra el imperante, ya la paralización de la acción de éste” (Weber, 1944: 212).

La organización, al igual que la cultura, debe socializar a sus integrantes y propiciar que acepten las reglas establecidas. De modo que si un miembro de la organización no se adapta al orden, debe ser sometido y/o despedido, para dar lugar a otro que sí acepte su rol dentro de la institución.

Es este sentido, los sujetos son reconocidos como partes importantes de la organización, y cada uno, desempeñando su rol, deberá aceptar las relaciones que se dan dentro de la misma sin hacer evidencia de los actos violento que se dan ahí dentro.

Por su parte, Crozier y Friedberg, refiriéndose a la esencia de las organizaciones, señalan:

“...no es un campo unificado y homogéneo; por el contrario, está constituido por múltiples campos fraccionados, por no decir encajonados y relacionados unos con otros, que traen consigo “exigencias” fluctuantes, ambiguas y con frecuencia divergentes y a veces contradictorias” (Crozier y Friedberg, 1990:126).

Las instituciones no son un sistema ordenado y equitativo; por el contrario, se reconocen por ser un espacio donde los que detentan el poder, realizan modificaciones sin previo aviso y quienes son sometidos u ocupan puestos de trabajo subordinados son tratados como personas inferiores que deben someterse a las exigencias de los primeros. En el caso de las universidades, las diferencias jerárquicas, disciplinarias y de intereses son muestra clara de ello, por más que se defiendan las instancias de toma de decisiones, legalizadas e institucionalizadas, a través de órganos representativos de toda la comunidad universitaria.

De esta forma, la inequidad institucional es un hecho casi inevitable en las organizaciones. Sin embargo, si todos los miembros del equipo fueran tratados como iguales, quizá no podría establecerse orden, pues al ser todos iguales no existiría la figura del líder o el guía, si así fuera, las relaciones serían, de facto, inequitativas.

Por consiguiente, todo forma de organización necesita, casi de manera imprescindible, un líder o dirigente que guíe al resto del grupo para conseguir las metas planteadas en dicha organización. Y será decisión del guía ejercer un liderazgo legal, carismático o tradicional (según sea el caso).

Cada uno de los miembros de la organización debe aceptar las reglas y desenvolverse dentro de la misma como seres pasivos y atentos a las indicaciones de sus superiores. Esta forma de sometimiento a los empleados es un acto de violencia simbólica donde el subordinado, consciente o inconsciente, acepta que la violencia sea ejercida sobre él:

“Es así como poder y organización están ligados entre sí de manera indisoluble. Los actores sociales no pueden alcanzar sus propios objetivos más que por el ejercicio de relaciones de poder, pero al mismo tiempo, no pueden ejercer poder entre sí más que cuando se persiguen objetivos colectivos cuyas propias restricciones condicionan en forma directa sus negociaciones” (Crozier y Friedberg, 1990:65).

Los actores, en medida que intentan modificar su estado de sumisión, deben plantearse metas a corto o largo plazo y generar estrategias para conseguirlas aún en contra del propio sistema, lo cual podría tener un costo para quien decide revelarse ante las reglas y el sistema. Pues *“El sistema disciplinario se caracteriza por un lado de ordenamiento que requiere precisión, obediencia y docilidad. La orden no necesita ser explicada, debe ser ejecutada. La obediencia debe ser inmediata y absoluta”* (De Gaulejac, 2006:412)

En el caso de la universidad como organización, también se estructura a través de jerarquías y dispositivos de dominación que logran hacer que sus integrantes actúen de la forma que se planeó por las élites de poder. Es decir, que en este espacio, los actores también deben someterse y aceptar la violencia simbólica como parte de la convivencia diaria.

La universidad se basa en el ejercicio del poder fomentado por la cultura, no puede escapar de las disposiciones culturales puesto que se desarrolla y forma parte un orden social considerado como legítimo. En este tenor, la institución universitaria, al igual que otras organizaciones, se compone por élites e intereses personales y de grupo que ejercen, de manera material o simbólica, la violencia.

En esta organización existe una constante lucha por los reconocimientos, proyectos y remuneraciones con los que se trata de demostrar quién es el más adecuado para desempeñar tal o cual cargo, y quién es el más reconocidos ante los alumnos como el mejor profesor. Esta lucha se convierte en una guerra desalmada donde no gana el que obtenga el mayor reconocimiento sino el que es más astuto para opacar y echar abajo los proyectos de sus semejantes. Acto que se legitima a través de la manipulación y/o negociación, según sea la posición del “otro”.

Al respecto Weber señala que:

“... en lo que concierne a la investigación e instrucción científicas, la burocratización de los institutos de investigación, siempre existentes en las universidades, está en función del progresivo requerimiento de medios materiales de administración. Mediante la concentración de estos medios en manos del privilegiado director del instituto, la masa de investigadores y docentes se encuentra separada de “medios de producción”(...)” (Weber, 2005: 7).

Por esta razón, en muchas universidades se ha dejado de lado el interés por lograr que los educandos adquieran conocimientos teóricos y prácticos, para dar lugar a la batalla por los recursos materiales y el reconocimiento que sólo beneficia a unos cuantos y no a la comunidad universitaria en general. Los grupos de poder en la universidad demuestran que son tales, controlando los recursos financieros a su favor.

A esta alturas, la universidad debería ser una institución organizada, que promueva la reflexión y la razón entre sus miembros, una institución del siglo XXI. Desafortunadamente, el referir al *deber ser* se convierte en casi una utopía, pues distamos de ver una universidad altamente desarrollada, con una burocracia organizada con mira hacia la excelencia, y con una forma de reproducción organizacional basada en la ética.

Para Ibarra *“... en la de las aproximaciones negativas, la universidad funciona como institución para la reproducción de la dominación social, sintetizando los conflictos de clase propios de la modernidad.”* (Ibarra, 2001: 24). Siendo las IES en general y la UAM en particular, reproductoras de vicios y formas de dominación basadas en la dinámica de las organizaciones gubernamentales que ejercen el poder de manera despótica.

Ante esto surge la pregunta ¿es la universidad una organización con cimientos firmes? ¿es esta la organización ejemplar para el resto de la sociedad? Quizá por ahora no podamos responder de manera positiva. Sin embargo, aún existe la posibilidad de que el sistema universitario mejore, de que la calidad de la educación crezca y disminuyan las formas de violencia dentro de este espacio.

Como apuntan Crozier y Friedberg:

“Aquí es cuando, a nuestro parecer, el análisis de las organizaciones puede aportar una contribución decisiva para la constitución de un nuevo modo de razonamiento sobre los asuntos humanos. Entre toda la gama de estructuraciones posibles de un campo de acción, la organización constituye, sin

duda, la forma más visible y más formalizada; la que, por lo menos parcialmente, se instituye y se controla de una manera consciente” (Crozier y Friedberg, 1990:18).

Es aquí donde los ojos de quienes dirigen la organización universitaria deben prestar mayor atención e indagar en los aspectos que resultan necesarios para lograr los propósitos y el *deber ser* de las universidades, pues los esquemas de cultura organizacional, la forma que adquiere la gestión universitaria, son los que permitirán reconocer los intereses de los mandatarios cuando algún hecho revierta la idea dominante y ponga en evidencia la necesidad de transformaciones en las estructuras, conductas, códigos de comunicación y demás aspectos de la institución.

Este proceso de transformación puede afectar las cuotas de poder modificando las costumbres establecidas dentro del espacio universitario que generarían un cambio en la *cultura de la simulación*, tan practicada en las universidades mexicanas. En esta alteración no se trata de disminuir las cuotas de poder sino de generar nuevas formas de poder basadas en el respeto y con el objetivo de crear un ambiente propicio para cumplir con los objetivos que persigue la educación universitaria, en su obligado compromiso con la sociedad que representa.

2.5 Violencia en el espacio escolar

Existen una buena cantidad de trabajos apuntan hacia el análisis de los diversos tipos de violencia surgidos y reproducidos dentro del espacio escolar. Autores como: Olweus (1998), Avilés Martínez (2010), Albalandejo (2011), Amemiya, Oliveros y Barrientos (2009), Trautmann (2008), Abramovay (2006); Blaya *et al* (2006), Boggino (2007), Furlán (2010), Chagas Dorrey (2005), Gómez Nashiki (2005), SEP (2010), entre otros, han centrado su atención en estas formas de convivencia que pueden resultar negativas para quienes las padecen.

El problema del maltrato entre iguales dentro del espacio escolar no es nuevo. Se ha dado desde la existencia misma de la escuela pero no se le reconocía por un nombre, como ahora es el caso de *bullying*, sino que se aceptaban estas formas de convivencia

legitimados por la misma práctica de sus miembros como propios del sistema educativo en cualquiera de sus niveles.

Sin embargo, con el avance de los derechos humanos y la defensa de los mismos, se han incrementado los instrumentos e investigaciones para identificar, medir y prevenir la violencia en la escuela.

De hecho, no sólo se vive el Bullying dentro de este espacio sino que se dan otras formas de violencia entre los actores que intervienen dentro de la escuela, como el caso del Mobbing (acoso laboral) suscitado entre profesores, personal administrativo y funcionarios (Peña Saint Martín, Ravelo y Sánchez 2007, 2009).

Por otra parte la *violencia docente*, es un hecho ineludible en las relaciones escolares, esta violencia es dirigida estructuralmente de profesores a estudiantes y traducida como abuso de poder (Ceja Oseguera, Cervantes y Ramírez 2011), provocando deserción escolar, desmotivación e, incluso, propiciadora del maltrato entre los alumnos.

Cabe mencionar que hace algunas décadas esta violencia era aceptada por padres de familia y se fomentaba a los maestros ejercer la fuerza física, mediante castigos corporales a los niños, con el objetivo de que “aprendieran mejor” (Espinosa Yañez, 2012).

También tomamos en cuenta la *violencia inversa*, que corresponde a manifestaciones de poder que son estructuralmente inválidas como, por ejemplo, la violencia que se da de los estudiantes hacia los profesores, fenómeno cada vez más visible por la mala interpretación sobre de los derechos de los niños y jóvenes, de los cuales en los últimos años se ha hecho un fuerte hincapié en la sección de los derechos pero pocos han visto las obligaciones que éstos deben a las instituciones a las que pertenecen. Es decir, se exige el respeto de los derechos de los menores sin exigir o fomentar el ejercicio de sus obligaciones.

2.5.1 *Bullying en el espacio universitario*

El bullying, o maltrato entre iguales, es un tema tratado, sobre todo, en instituciones de educación básica. Autores como Olweus (1998), Ameniya, Oliveros y Barrientos (2009), Varela Garay (2012) Furlan (2010, 2005), Avilés Martínez (2010), Haris y Garth (2006), Palomero y Fernández (2001), entre otros, destacan que este problema se da en las relaciones de poder establecidas dentro del espacio escolar.

La palabra *Bullying* surge del término en inglés “bully” (you bully; bestia, matón, intimidador, acosador) refiere a comportamientos o actitudes negativas que engloban conductas agresivas e intimidantes, agresiones físicas, insultos, humillaciones, discriminación, rechazo y humillaciones. El uso del concepto bullying cuyo significado es intimidar, abusar, acosar, no especifica el ejercicio del abuso de manera colectiva, un bully puede ser una sola persona. Asimismo, bully o bullying, no definen el lugar de la acción, por lo que en Inglaterra, Australia y Estados Unidos, se usa también para definir el acoso en las aulas entre niños y adolescentes (El refugio de Esjo, 2005 citado en Peña Saint Martín, Ravelo y Sánchez 2007:28)

Se atribuye a Dan Olweus el surgimiento de este término. Este autor sueco expresó a mediados de los años ochenta que el término servía para determinar toda conducta agresiva, negativa, repetitiva, realizada por un individuo o grupo contra otro que tiene dificultades para defenderse a sí mismo. Una cuestión de desequilibrio de poder⁸.

Este término nace hace algunos años, como una nueva variante del análisis de la violencia, sin embargo, es un fenómeno existente en las escuela desde hace varios siglos. La única diferencia es que no se le había dado nombre a las múltiples violencias que se vivían dentro del espacio escolar porque muchas eran consentidas por los padres, maestros, directivos e, incluso, por los mismos estudiantes, quienes eran las víctimas potenciales ante este hecho.

⁸ Entrevista realizada a Dan Olweus el 9 de octubre de 2005, por Rafael Álvarez y Raquel Gras para el diario interactivo del Atlántico

En el bullying intervienen varios factores: la familia, la escuela y los medios de comunicación (Avilés Martínez 2010, Berkowitz 2009, Albalandejo 2011, Amemiya, Oliveros y Barrientos 2009, Varela Garay 2012). La familia como instancia formadora de los niños, que puede heredar pensamientos y actitudes destructivas en el agresor, derivadas de una mala relación entre los padres y hermanos así como falta de comunicación y límites o, por el contrario, puede crear en el niño una personalidad insegura que lo llevará a ser una víctima dentro del espacio escolar.

Por otra parte, la escuela también juega un papel importante; en este espacio se crean y recrean los roles del agresor, la víctima y el observador. Cada uno de los niños ejerce su rol y se siguen transmitiendo las prácticas de violencia, muchas veces ante los ojos de los profesores quienes, por falta de capacitación, no pueden actuar ante dicho problema.

También los medios de comunicación influyen de manera directa en la reproducción del bullying. Los programas donde los actos violentos son reiterativos, los asesinatos, violencia extrema con escenas sangrientas y diversos tipos de maltrato a los otros ocupan el mayor rating en los horarios familiares de la televisión abierta (Berkowitz, 1996; Loscertales y Nuñez, 2009).

De hecho, los programas para infantes tienen un alto contenido de violencia y, sobre todo, de luchas de poder entre iguales donde el antagonista juega el papel de agresor y el protagonista se somete a lo que el otro desea. Aunque cuentan con un final donde todos se hacen amigos, el proceso de socialización transmitido en este tipo de programas se reproduce en el actuar diario de los niños, que aún no son capaces de distinguir entre la realidad y la ficción transmitida en el televisor.

En el maltrato entre iguales o bullying, se reconocen tres actores fundamentales: el agresor (bullie), las víctimas y los testigos o espectadores (bystanders u outsiders) (Trautmann, 2008).

Los *agresores o bullies*, son quienes ejercen la violencia contra otro u otros compañeros, se le reconoce porque la mayoría de las veces son físicamente más fuertes. Por lo general, no respetan reglas de convivencia provocando que los

compañeros los vean como una amenaza y les teman. En ocasiones, los bullies son apoyados por un grupo de “aliados, seguidores o secuaces” (assistants) que actúan apoyando al agresor y por los “Animadores” (reinforcers) quienes aplauden y apoyan de manera pasiva el acto violento con comentarios, porras o simplemente mirando.

Los seguidores o secuaces se encargan de hacer el “trabajo sucio”, el agresor planea la acción y su grupo de seguidores la lleva a cabo. Los animadores, aplauden las acciones del agresor porque no quieren estar en los zapatos de la víctima y prefieren apoyar los actos violentos para encontrar protección en el agresor y evitar ser violentados por el mismo.

Las víctimas (victims) son físicamente más débiles que los agresores, tienden a ser tímidos o introvertidos y no se defienden de los ataques en su contra. Estas personas suelen ser apoyadas por otros compañeros (defenders), quienes las defienden enfrentándose al agresor u ofrecen apoyo y consuelo a la víctima.

Por último, están los testigos o espectadores (bystanders u outsiders) quienes son testigos visuales del acto violento en contra de alguno de sus compañeros, pero no hacen nada por ayudarlo o denunciarlo ante las autoridades correspondientes, en este caso, los maestros (Trautmann 2008, Albaradejo 2011, Varela Garay 2012).

Dentro del espacio universitario se recrean diversas violencias entre los estudiantes, por lo que podemos afirmar que también existe bullying en el espacio universitario. No obstante, es poco estudiado por los especialistas en el tema, quienes prefieren como universo de estudio la educación básica, media y media superior.

Según Palomero y Fernández (2001), las características más destacadas de bullying son las siguientes:

1. Tiene diferentes manifestaciones: maltrato verbal (insultos y rumores), robo, amenazas, agresiones y aislamiento social
2. En el caso de los hombres, su forma más frecuente de relacionarse es la agresión física y verbal, mientras que las mujeres manifiestan violencias más indirectas como el aislamiento o la exclusión social

3. Tiende a disminuir con la edad y su mayor nivel de incidencia se da entre los 11 y los 14 años
4. Su escenario más frecuente suele ser en el patio del recreo (en primaria) y se amplía a otros contextos (aulas, pasillos) en el caso de la secundaria.

Los autores suponen que la violencia disminuye con el paso de los años y la madurez de los estudiantes, sin embargo, el bullying sigue manifestándose también en el espacio universitario. Se parte de que a mayor nivel de escolarización, mayores herramientas de reflexión, respeto y solidaridad son aprendidas por los estudiantes, adquiriendo el mayor nivel de socialización donde han sido interiorizadas todas las formas de convivencia, aunque en realidad, sólo cambian las manifestaciones de la violencia.

Mientras que en la primaria las violencias son más evidentes e, incluso, toscas, en las universidades se recurre a formas de violencia simbólica donde los estudiantes diseñan estrategias para violentar eludiendo, según nuestra cultura machista, ser vistos como agresores.

En el caso de bullying universitario, los estudiantes actúan por envidias, lucha de poder ante un grupo, rechazo a compañeros nuevos o sobresalientes, abuso hacia los más débiles y como parte de un juego donde las agresiones son tomadas como parte de la convivencia (a pesar de que generan daño físico o psicológico)

Así, dentro de las universidades se puede observar que entre los alumnos se reproducen diversas formas de violencia (difamación, gritos, patadas, golpes, insultos, discriminación, racismo, omisión, acoso, etc.) que son justificadas y aceptadas por la comunidad como parte de la convivencia. (Montesinos y Carrillo, 2012).

Ahora, ha surgido una moda para referirse a los tipos de violencia entre estudiantes de las universidades, y de las escuelas en general, donde éstos, al ser víctimas de algún tipo de violencia, externan expresiones como: “mira, me están buleando” “Ya no me bulees” o “Te voy a bulear si me sigues molestando”.

A la fecha, se han desarrollado diversas iniciativas, tanto públicas como privadas, para crear estrategias con el fin de erradicar al bullying, todas estas iniciativas dirigidas a la

educación básica y media. Pareciera que se da por hecho que el problema no afecta las aulas universitarias.

De hecho, el término bullying ha rebasado los límites escolares y muchas veces se piensa que las agresiones que se dan fuera del espacio escolar también son parte de este tipo de violencia. Nosotros partimos de la idea de que el bullying se da solo dentro del espacio escolar y que las múltiples violencias que se dan fuera de este corresponden a otros espacios de reflexión.

Ante las confusiones que el término todavía genera, optamos por analizar las violencias por su nombre y no englobándolas en un término que puede generar confusión al momento del análisis de los datos. Por ello, preferimos referirnos a las *diferentes violencias*, ya que *bullying* y *mobbing* describen múltiples violencias dentro del mismo término y nos impiden realizar una visión más amplia sobre las violencias que se dan en el espacio universitario.

2.5.2 *Mobbing en el espacio universitario*

Así como el término *bullying*, el *mobbing* también se puso de moda en la década de los noventa. Este término se refiere a los tipos de violencia vividos entre las personas que se desenvuelven en un espacio laboral determinado y, también, es conocido como *Acoso laboral*.

La palabra mobbing proviene del inglés y se aplica para explicar diferentes formas de violencia en el espacio laboral. Su origen deriva del término *mob* que significa turba, muchedumbre, por lo tanto significa agolparse, asediar, acosar en masa en torno de algo o alguien. También puede traducirse como regañar, atacar, maltratar, abusar (Ortega Olivares, 2007).

“Al mobbing se le conoce también como psicoterror laboral, acoso moral en el trabajo, acoso psicológico, hostigamiento laboral, acoso institucional, persecución encubierta, maltrato psicológico, violencia psíquica, intimidación en el trabajo, etc.” (Peña Saint Martín, Ravelo y Sánchez, 2007:23)

El término describe un comportamiento individual o de grupo en el que se establecen relaciones de acoso y hostigamiento entre dos o más integrantes de un equipo de trabajo que influye en el desempeño de una organización o institución laboral (Trujillo, Valderrabano y Hernández, 2007).

Este término es atribuido a Leymann, quien primero refería a los tipos de violencia entre iguales como *bullying*, pero decidió dejar este término para referirse a los tipos de violencia suscitados entre niños y determinó que *mobbing* describiría la conducta adulta. De hecho, quien utilizó por primera vez este término fue Konrad Lorenz para describir la violencia ejercida por un grupo de animales hacia uno solitario en sus estudios sobre la agresividad.

Para el desarrollo del *mobbing*, al igual que el *bullying*, se reconocen distintos actores: *Acosador principal* (instigador), *aliados* (son quienes, por lo regular, hacen el trabajo violento motivado por el acosador) *colaboradores tácitos* (no son tan violentamente activos pero difunden rumores y se niegan a ayudar a la víctima), *testigos mudos* y *amigos incondicionales o testigos no mudos* (quienes actúan apoyando a la víctima) (Parés Soliva, 2007).

La figura del acosador es interpretada por varios investigadores como la figura de un psicópata, una persona que manipula, inventa chismes, calumnia, grita e incluso agrede físicamente a sus víctimas. También se le atribuyen características de liderazgo, ya sea por carisma, manipulación o intimidación, pero siempre logra que otras personas hagan lo que él o ella desean.

También se ha generado la idea de que el acosador premedita sus acciones agresivas al grado de hacer que el acosado actúe en su contra para hacerse pasar por la víctima, es decir “hiere sin dejar huella” (Peña Saint Martín, Ravelo y Sánchez 2007:26).

En el caso de las víctimas, pueden tener diferentes características que provocan que el acosador las agrede de manera material y/o simbólica. Las víctimas se definen en tres categorías:

1. *Envidiables*: personas brillantes, atractivas, especialmente talentosas, propositivas, por lo que cuestionan los liderazgos informales con su sola presencia.
2. *Vulnerables*: Son personas necesitadas de afecto y aprobación constante, dan la impresión de ser inofensivos y encontrarse indefensos.
3. *Amenazantes*: Son personas activas, eficaces, honestas y trabajadoras, que ponen en evidencia lo establecido o porque pretenden llevar a cabo reformas o implantar una nueva cultura (Peña Saint Martín, Ravelo y Sánchez 2007:35).

La relación verdugo-víctima no se da de manera unidireccional, sino que las relaciones violentas en el espacio laboral pueden ir en diferentes direcciones como:

1. *Acoso vertical hacia abajo (o descendente)*. Cuando el grupo acosador se halla en una posición de poder superior a la de su víctima, ya se trate de poder social, económico, laboral, jerárquico, etc.
2. *Acoso de abajo hacia arriba (o ascendente)*⁹. Ocurre cuando los acosadores se unen contra alguien que tiene una posición superior.
3. *Acoso horizontal*. Se presenta cuando el grupo acosador se halla en la misma posición de poder de su víctima, entonces se trata de acoso entre iguales. En esta situación el acosador se vale de su fuerza física o moral para hostigar a otra persona de su mismo nivel jerárquico o social con la aquiescencia del entorno.
4. *Acoso mixto*. Cuando varias de estas situaciones se encuentran presentes a la vez en un acto de acoso (Matos, 2005 citado en Peña Saint Martín, Ravelo y Sánchez 2007:32).

Con esta variedad de combinaciones entre los victimarios, tipos de víctimas y las diversas formas en que se puede dar la relación violenta, las manifestaciones del mobbing se extienden a una variedad de agresiones o tipos de violencia que pueden ser físicas, psicológicas, económicas, patrimoniales y sexuales.

⁹ En nuestra investigación llamamos a este tipo de relación: *violencia inversa*

Ante esta variedad, Peña Saint-Martín, Ravelo y Sánchez, basándose en Leymman, realizan una síntesis de las cinco categorías de agresiones ejercidas dentro del espacio laboral:

1. *Las que impiden que la víctima se exprese:* No dejarla hablar, interrumpirla cada vez que quiere expresarse, gritar para que no se escuche su voz, criticar su trabajo, criticar su vida privada, amenazarla por medio de las redes sociales o el teléfono, amenazarla verbalmente, evitar contacto (corporal, verbal o visual) e ignorarla.
2. *La que aísla a la víctima:* No hablarle, no dejarla hablar, asignarle trabajos que le impidan convivir con sus compañeros, asignarle un trabajo en sitios lejanos, prohibir que sus compañeros le dirijan la palabra, negar su presencia física.
3. *Las que desacreditan a la víctima:* murmurar o calumniarla, inventar o difundir rumores sobre ella, ridiculizarla o reírse de ella, hacerla parecer enferma mental, intentar someterla a exámenes psicológicos o psiquiátricos, burlarse de sus enfermedades o minusvalías, imitar sus maneras, gestos y su voz para ridiculizarla, criticar sus convicciones políticas y/o religiosas, burlarse de su vida privada, mofarse de sus orígenes o nacionalidad, darle trabajos humillantes, criticar su trabajo de manera mal intencionada, cuestionar o desautorizar sus decisiones, injuriarla con términos obscenos o degradantes, acosarla sexualmente (de manera directa o indirecta).
4. *Las que desacreditan su trabajo:* No confiarle ninguna tarea, privarle de toda ocupación y vigilar que no pueda encontrar ninguna, exigirle tareas totalmente inútiles o absurdas, darle tareas muy inferiores a sus competencias, darle incesantemente nuevas tareas, hacerla realizar trabajos humillantes, darle tareas muy superiores a sus capacidades para demostrar su incompetencia.
5. *Las que comprometen la salud de la víctima:* Imponerle trabajos peligrosos y perjudiciales para su salud, amenazarla físicamente, agredirla físicamente, ocasionarle gastos para perjudicarla, ocasionarle desperfectos en su domicilio o espacio de trabajo, agredirla sexualmente (Peña Saint Martín, Ravelo y Sánchez 2007:30-31).

Tomando en cuenta estas cinco categorías, podemos afirmar que se desarrollan todas dentro del espacio universitario, siendo los profesores, los más golpeados por los diferentes tipos de violencia ejercidos por sus pares, administrativos, funcionarios y estudiantes.

De hecho, se han realizado diversos estudios sobre el mobbing en el espacio universitario (Alonzo Padilla, 2007, 2009; Méndez Fregoso, Delgadillo y Vargas, 2007; Arciniega, 2009; Domínguez Mora, 2009; Piñuel y Zabala 2006) y se han detectado múltiples formas de violencia ejercidas, principalmente de manera horizontal, es decir, de profesores contra profesores. Estas luchas son derivadas de intereses políticos y académicos donde el derrocar al adversario es el principal objetivo.

Dichas problemáticas afectan de manera directa a los profesores (o a los trabajadores víctimas de violencia laboral) que les provocan daños a nivel físico, emocional y económico; las alteraciones o problemas generados a la víctima de mobbing son: depresión reactiva, estrés, sensación de que hay peligro inminente, problemas para conciliar el sueño, visualizaciones, trastornos de ansiedad, pánico, palpitaciones, jadeos, alteraciones psicosomáticas, úlceras, cefaleas, fatiga crónica, alergias, colitis, entre otros (Ortega Olivares, 2007:128).

Por ello resulta inminente no sólo realizar investigaciones para detectar cuáles son las principales causas y manifestaciones de mobbing, sino que urge definir estrategias de intervención organizacional para disminuir las múltiples violencias derivadas de la relación entre los trabajadores y, con ello, mejorar el ambiente laboral en las universidades mexicanas.

2.5.3 *Violencia docente*

La *violencia docente*, es un problema del que muchos estudiantes se quejan ante las autoridades y, más comúnmente, ante sus propios compañeros. Este tipo de violencia deriva del abuso del poder de los profesores que, muchas veces, tratan al estudiante como un ser inferior, incapaz de razonar, opinar o discutir algún tema.

De hecho, esta actitud prepotente ha creado un distanciamiento entre los estudiantes y los profesores. Dicho de otro modo, la violencia docente es causante del rechazo de los estudiantes a profesores que se han hecho populares por sus actitudes agresivas y el ejercicio despótico del poder ante el grupo.

Para la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia, la violencia docente refiere a:

“... aquellas conductas que dañen la autoestima de las alumnas (y alumnos también) con actos de discriminación por su sexo, edad, condición social, académica, limitaciones y/o características físicas que les infligen maestros y maestras” (LGAMVLV, 2008).

La violencia ejercida por los profesores(as) contra los estudiantes, muchas de las veces es aprendida por los mismos profesores cuando estaban en edad escolar. Violencias que ahora, en su rol de profesores, reproducen de manera consciente o inconsciente en contra de sus alumnos.

Algunos investigadores han llamado a este tipo de violencia *bullying docente*, sin embargo, si regresamos a la definición de *bullying*, encontraremos que sirve para definir el “maltrato entre iguales”. En este aspecto, el profesor y el estudiante ocupan distintos niveles jerárquicos dentro del espacio escolar, por lo que ésta definición no se sustenta dentro de nuestro aparato de análisis.

No obstante, a pesar del error en el uso del término, Cabezas López (2008) define claramente la *violencia docente* como: el abuso de autoridad por parte de los profesores, mismos que actúan motivados por el miedo a perder el control de la clase, a ser puestos por los estudiantes e incluso a ser dejados en ridículo por aquellos alumnos que se muestran más inteligentes y talentosos (Cabezas López, 2008).

Espinosa Yañez y Martínez Vázquez, realizaron una investigación sobre las diversas violencias que los ahora profesores vivieron en su proceso de estudiantes. Estos profesores narran historias de violencias que no sólo eran aceptadas por las autoridades escolares, sino también por los padres de familia, quienes depositaban en los maestros, la autoridad para “educar a sus hijos con mano dura”, es decir, por medio de golpes y castigos físicos y verbales como:

1. *A través del uso de la palabra:* gritarle al alumno, ignorarlo, decir su nombre en diminutivo de forma despectiva, amenazarlos, cambiar el nombre intencionalmente, referirse a los alumnos por apodos, enfatizar expresiones que exhiben a los alumnos (cuántas veces te lo tengo que repetir, tenías que ser tú, nada más vienes a calentar la banca, etc.)
2. *A través de las relaciones sociales:* Golpear objetos con el fin de intimidar, aislar al estudiante, sacarlo del salón de clases, mandarlo a un rincón, dejarlo de pie, aplicar la ley del hielo (ignorarlo)
3. *Por medio del afecto:* Zarandear al alumno, jalonearlo, evidenciarlo frente al grupo, discriminarlo por convicciones religiosas –y políticas en el caso de la universidad-, raza, género, aspecto, características físicas.
4. *A través de la calidad de vida estudiantil:* rechazar al alumno por ser introvertido, señalarlo, ignorarlo, etiquetarlo, exhibirlo ante sus compañeros,.
5. *Agresiones que afectan la salud:* Jalones, coscorriones, pellizcos, zapes, reglazos, no dejarlos ir al baño, pararlos en el patio con los brazos extendidos cargando libros, golpes con el metro o gis, etc. (Espinosa, 2011; Espinosa y Martínez V., 2008)

Esta agresiones, vividas por los ahora profesores, influyen de manera directa en su desempeño como docentes. A veces para bien, en quienes tratan de enmendar los errores cometidos por sus profesores (derivados de la práctica de la violencia social aceptada en su época); y otras veces para mal, en una suerte de venganza por lo que vivieron en su edad escolar. Influencia negativa que, muchas veces, provoca la violencia docente en el espacio universitario.

Esto se ha detectado como un inconveniente en el desarrollo de los estudiantes pues, como señalan Ceja, Cervantes y Ramírez:

“Los problemas de comportamiento agresivo y violento que algunos maestros tienen hacia sus alumnos influyen de tal manera que este tipo de conductas son motivo de desaliento para aprender, para no entrar a clases e incluso para incentivar el abandono escolar. Esta problemática se convierte en un factor de desmotivación académica en los alumnos que son víctimas de la violencia ejercida por algún maestro” (Ceja Oseguera, Cervantes y Ramírez, 2011:63).

También la violencia docente provoca absentismo escolar, trastornos del aprendizaje, rechazo a la educación formal y, en casos graves, episodios de violencia (Cabezas López, 2008).

Ante este problema, la violencia docente es uno más de los puntos que se suman a la variedad de violencias vividas dentro del espacio universitario. En los pasillos y aulas universitarias se murmura sobre las actitudes prepotentes y autoritarias de los profesores, pero la mayoría de las veces, los estudiantes no reportan este tipo de incidentes por miedo a las represalias que el profesor pudiera ejercer en su contra.

Ante esto nos preguntamos ¿la violencia docente se perpetuará en el espacio universitario? O ¿existen formas de disminuirla para lograr el buen desempeño de los estudiantes?

2.5.4 *Violencia inversa en el espacio universitario*

Ya nos hemos referido a la violencia ejercida de los profesores hacia los estudiantes como una forma de ejercicio del poder vertical descendente, pero ¿qué pasa con la violencia vertical ascendente dentro del aula?

Este tipo de violencia, al que nos referiremos como *violencia inversa*, es la ejercida por los estudiantes hacia los profesores. Se ha investigado muy poco sobre este tipo de violencia dentro espacio del espacio escolar, ya que la mayoría se centra en la violencia contra los estudiantes (violencia docente), entre los estudiantes (*bullying*) y entre los docentes (*mobbing*).

Sin embargo, en los últimos años se ha incrementado la violencia de los estudiantes contra los profesores, derivada de la creciente publicidad y promoción de los derechos de los niños, sin hacer notable mención de las obligaciones de los mismos.

Así, los derechos humanos han logrado un avance significativo en el respeto a los derechos de los menores pero han afectado las relaciones en el aula, pues el profesor

cada vez va perdiendo la autoridad que institucionalmente tiene frente a los estudiantes en todos los niveles educativos.

Según el diario Universal¹⁰ desde mediados del año 2000, se han incrementado las faltas de respeto y agresiones de estudiantes contra sus profesores: “De acuerdo con el estudio *“Violencia y disciplina en escuelas primarias y secundarias, elaborado por el Instituto Nacional de Evaluación para la Educación (INEE), en el último año se registraron 18 casos por falta de respeto o agresión por cada 100 alumnos en el nivel primaria”* (El Universal 2007), cifra que aumenta en el caso de las escuelas particulares donde el factor económico de los estudiantes les da mayor poder para agredir o menospreciar a los profesores.

Pizarro Cruz describe los actos indisciplinados que cometen los alumnos con mayor frecuencia con el fin de perturbar el funcionamiento de la clase y, con ello, agredir al profesor de manera directa o indirecta. Estos actos disruptivos son:

- Llegar tarde a la clase
- No asistir a la clase
- Hacer ruido o desorden en grupitos ignorando al profesor
- Insultarse entre alumnos a la mitad de la clase
- Boicotear la clase
- Realizar rumores en contra del profesor
- Actitud amenazante y desafiante hacia el profesor
- Destrozar materiales del aula
- Agresiones morales al profesor
- Burlas e insultos verbales
- Atentar contra las pertenencias del profesor (Pizarro Cruz, 2010)

A lo que nosotros agregamos:

- Robo de pertenencias al profesor

¹⁰ Violencia contra profesores, fenómeno creciente en escuelas (El Universal, 17 de junio de 2007, México D.F.) <http://www.elsiglodetorreon.com.mx/noticia/281351.violencia-contra-profesores-fenomeno-creciente-en-escuelas.html> (Fecha de consulta: 28 de abril de 2014)

- Calumnias o levantamientos de falsos (difamación)
- Desacreditación del trabajo del profesor
- Asistir a clase sin realizar trabajos previstos para la clase
- Asistir a la clase resistiéndose a participar en las actividades propuestas por el profesor
- Exigir buena calificación cuando el desempeño del estudiante no lo acredita
- Difamar al profesor para que no tenga alumnos en su clase
- Consumo de alcohol o drogas dentro del aula
- Acoso sexual
- Difamación por redes sociales
- Incluso, golpes

Estas formas de retar la autoridad y demostrar la cuota de poder que corresponde a los estudiantes, da como resultado una menor calidad en la enseñanza, ya que, en ocasiones, estas actitudes hacia los profesores, al igual que el *mobbing*, provocan afectaciones, entre ellas: estrés, fatiga, dolor de cabeza, afectación de autoestima y, en algunos casos, la renuncia del profesor.

2.6 Nuevas formas de violencia derivadas de las TIC

Por otra parte, también han surgido nuevos tipos de violencia derivados de las tecnologías de la información y comunicación (TIC). La exigencia de nuevos planes y programas para integrar las tecnologías de la información, por un lado, resulta benéfica para el desarrollo de las habilidades de los estudiantes (y los profesores que se capacitan para integrar estas exigencias en su materia), y por otro lado, afectan en la medida que los estudiantes (y algunos profesores) no saben hacer uso de estas tecnologías que pueden resultar un arma de doble filo.

Si bien facilitan la comunicación, también pueden afectar la imagen de una persona o grupo a través de las publicaciones que se suben a la red.

Ante este uso excesivo de las tecnologías de la información, se han derivado nuevas formas de violencia como:

- la *ciberviolencia* (agresiones por medio de la Internet y los teléfonos celulares)
- *ciberbullying* (bullying a través de las TIC)
- *happy slapping* (agresiones físicas y vejaciones que otros filman con el propósito de difundirlas posteriormente)
- *trollismo* (intimidar, desafiar, perjudicar, criticar, insultar y sacar de sus casillas a quien se pone en la mira)
- *bombing* (el ciberagresor usa un programa automatizado para colapsar el correo electrónico de la víctima con miles de mensajes simultáneos, causando fallo y bloqueo en la cuenta de correo),
- el *dating violence* (cortejo violento)
- el *stalking* (persecución y acecho)
- el *cortejo amoroso online hostigante*, recientemente conocido como *sexting* (envío de contenidos de tipo sexual, principalmente fotografías y/o videos producidos por el propio remitente a otras personas por medio de las TIC; invitaciones de sexo en línea; llamadas, mensajes o correos de tipo sexual y envío de pornografía o contenidos obscenos)
- *sexcasting* (grabación de contenidos sexuales a través de la Webcams y difusión de los mismos por e-mail, redes sociales o cualquier canal de las TIC)
- *sextorción* (chantaje en el que se utilizan contenidos, sobre todo sexuales, para obtener algo de la víctima, amenazando con su publicación)
- el *grooming* (conjunto de estrategias que una persona adulta utiliza para ganarse la confianza de un menor de edad a través de Internet con el fin de obtener concesiones de tipo sexual)
- la *videovictimización clandestina* (grabar a la víctima sin que ella se percate y difundir las imágenes o producción obtenida) (Velázquez Reyes, 2012).

Estos tipos de violencia afectan a adolescentes y jóvenes que hacen un uso indebido de las redes sociales o a aquellos que son víctimas de otras personas que toman sus datos personales o fotografías con el objetivo de exhibirlos en el ciberespacio.

La discusión sobre el uso de las nuevas tecnologías es un tema reciente donde se cuestionan las diferentes formas de ganar popularidad (desde la vía negativa) exponiendo el cuerpo desnudo, propio o de otras personas, con el fin de humillar, chantajear, difamar y destruir la imagen de otras personas.

El mal uso de las redes sociales, por ejemplo, ha provocado el suicidio de adolescentes que no han aguantado la presión de sus compañeros y deciden quitarse la vida para no seguir siendo blanco de humillaciones y burlas por parte de sus compañeros.

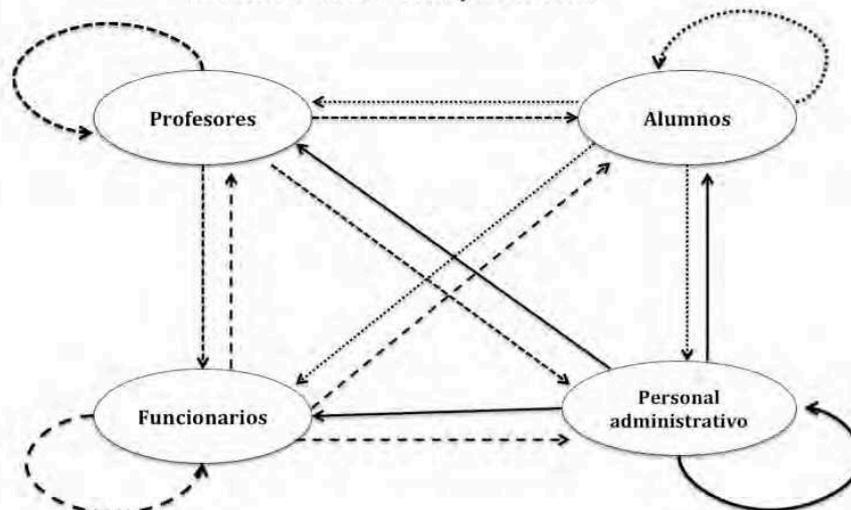
Esta diversificación de las múltiples violencias nos permite reconocer la violencia dependiendo de sus manifestaciones, por ello optamos por referirnos a violencias concretas y no a términos que engloben múltiples violencias en sí mismos.

2.7 Los actores universitarios y el ejercicio de la violencia

Partiendo de investigaciones realizadas en México y otros países, se coincide con la idea de que los profesores pueden ejercer violencia en contra de sus colegas, alumnos, funcionarios y personal administrativo; los alumnos, mayormente, arremeten en contra de sus compañeros, aunque también ejercen violencia contra profesores, funcionarios y personal administrativo; los funcionarios ejercen violencia contra otros funcionarios, contra profesores, administrativos y alumnos; y, por último, el personal administrativo, al igual que los otros actores, ejerce violencia contra sus colegas y contra funcionarios, profesores y estudiantes. En estas formas de violencia, es común que se encuentre la violencia de género.

En resumen, la violencia no es lineal, no se ciñe a un mismo patrón ni a una misma causa si no que es cambiante y, a pesar de que se da mayormente de manera jerárquica, puede suscitarse de forma inversa: estudiante-profesor, estudiante-funcionario, profesor-funcionario, administrativo-funcionario y todas las formas antagónicas a la estructura jerárquica descendente, a lo que nos referiremos como *violencia inversa*.

Los actores universitarios y la violencia



Fuente: Montesinos y Carrillo, 2011

Los diagramas realizados, así como los tipos de violencia ejercidos por los actores universitarios se basan en investigaciones realizadas en México y otros países por autores como: en España (Valls, 2009), Brasil (Abramovay y Rua, 2004), Colombia (Amórtegui-Osorio, 2005), Francia (Debarbieux y Blaya (2001), Estados Unidos (Murray, 2007 y Harris y Garth, (2006) y México (Castro y Vázquez, 2008; Montesinos y Carrillo, 2014, 2012, 2011,2010).

Ante las diferentes posturas acerca de la violencia en el espacio escolar, Prieto Quezada sostiene que *“la violencia escolar es una realidad incuestionable que tiene múltiples formas y se da en varias direcciones: de autoridades a alumnos y maestros, de maestros a alumnos y de alumnos a alumnos”* (Prieto Quezada, 2005:1029). En esta investigación tratará de demostrarse que intervienen más actores en el ejercicio de la violencia dentro del espacio universitario.

Por ello, se han realizado cuatro esquemas, basados en investigaciones anteriores, que explican los tipos de violencia que ejerce cada actor en contra de los otros. Estos esquemas, reitero, se basan en investigaciones realizadas desde el nivel básico, medio superior y superior, por lo que es un primer acercamiento a lo que se espera encontrar en el trabajo de campo.



Fuente: Elaboración Propia

En primer lugar, se encuentran los profesores como victimarios. Como se puede ver en el esquema, los alumnos y los mismos profesores son las personas contra las que se ejerce mayor violencia, seguidos por funcionarios y personal administrativo. Esto se debe, quizá, a que pocas investigaciones centran su atención en funcionarios y administrativos. Por lo regular se analizan las relaciones entre profesores y alumnos por ser éstos los que conviven mayor tiempo dentro de la escuela.

Chagas Dorrey, refiere a la violencia entre profesores cuando explica:

“(...) pudimos detectar la presencia de tres subgrupos de profesores: dos de los cuales compiten y rivalizan por cuestiones de métodos y modalidades de enseñanza, así como por el cumplimiento en el desempeño laboral. Estas rivalidades son, en realidad, aparentes ya que ocultan conflictos de orden personal, tales como envidias y viejos rencores, que llevan a la incomunicación entre ambos grupos al punto de no dirigirse la palabra entre ellos” (Chagas Dorrey, 2005:1072).

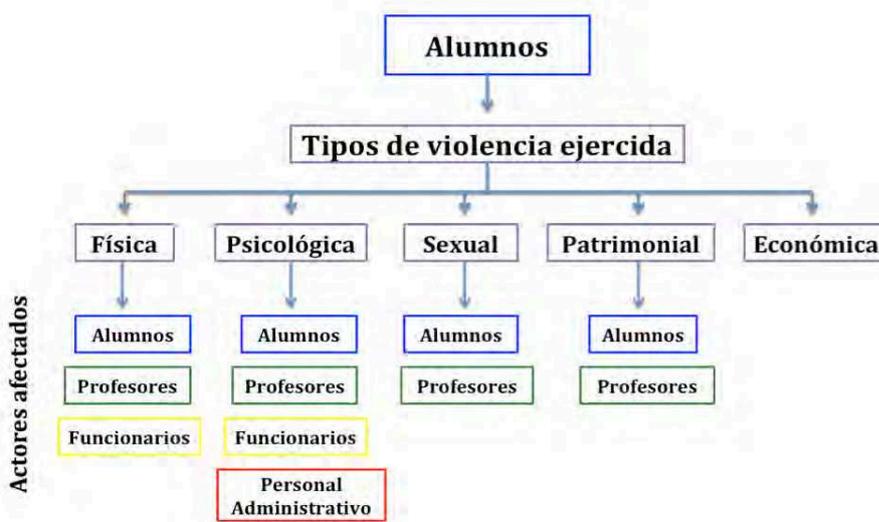
Estas rivalidades, coincide Peña Saint Martín, generan ambientes de tensión y hostilidad dentro de la universidad. (Peña Saint Martín, 2009).

Entre las violencias ejercidas por los profesores contra los alumnos, Velázquez Reyes argumenta que:

“La violencia en la escuela ejercida por los profesores puede ser de diversa índole: insultos, humillación, gritos, discriminación étnica o religiosa, acoso sexual, castigos (no salir al baño o al recreo; doble tarea; orejas de burro; suspenderlo varios días; bajar la calificación) e, incluso, castigos de tipo corporal, donde los más frecuentes son: golpes con el gis, la regla, el borrador o en las yemas de los dedos, etcétera. La mayor parte de las veces esta violencia en la escuela queda olvidada porque los alumnos guardan silencio...” (Velázquez Reyes, 2005: 754).

El ejemplo anterior hace referencia al nivel básico, pero queda cuestionarnos qué tipos de violencias se dan en las aulas universitarias, cuántos maestros abusan de su autoridad frente al grupo; cuántos más no cumplen con sus obligaciones y faltan no sólo al reglamento universitarios sino a los principios del respeto a los derechos humanos.

Ahora bien, los alumnos son otro grupo vulnerable y a la vez potencialmente violento, como veremos a continuación:



Fuente: Elaboración Propia

En este esquema se puede observar que los alumnos ejercen violencia en contra de todos los demás actores universitarios, siendo mayores las agresiones contra propios compañeros, profesores y administrativos.

A esta violencia ejercida por los estudiantes hacia profesores, administrativos y

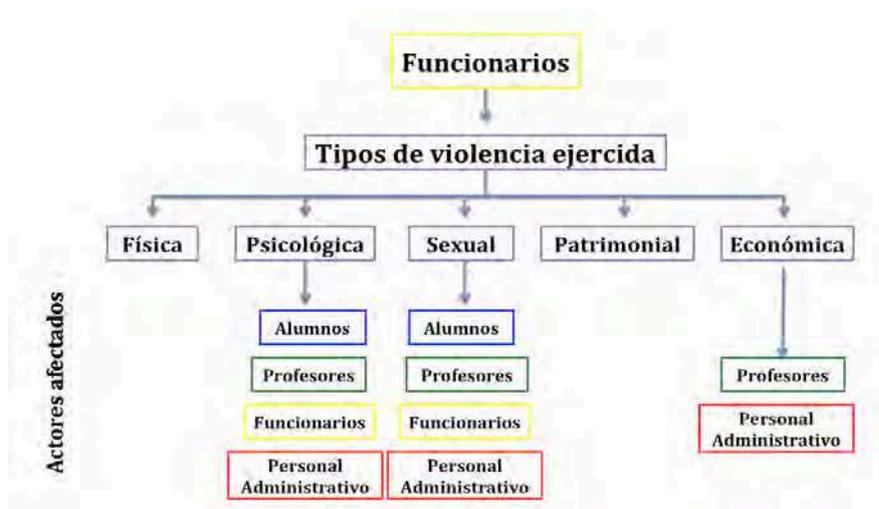
funcionarios, la reconocemos como *violencia inversa*, es decir la violencia que no respeta orden jerárquico o de autoridad. Este término es utilizado mayormente desde la psicología para describir las formas de violencia donde existe una inversión estructural en las que los hijos arremeten contra sus padres (Barbolla, 2011), o donde los grupos oprimidos se convierten en opresores contra quien los oprimía.

Existen pues, múltiples violencias analizadas en recientes investigaciones que consideran como campo de estudio el espacio escolar. Siguiendo a Vázquez y Castro: algunas de las experiencias vividas por estudiantes universitarios es la práctica de “la rapada”, una especie de novatada que realizan los estudiantes de grados superiores a quienes recién empiezan la carrera para demostrar superioridad y para ubicar a los novatos en los niveles más bajos y vulnerables de la jerarquía masculina. En estas novatadas no sólo viven agresiones a su cuerpo sino denigración, discriminación, burlas, indiferencia, robos, empujones, entre otras agresiones que los estudiantes optan por ocultar, ya que piensan que son parte de lo que les ha tocado vivir y que después desquitarán con las generaciones venideras (Vázquez y Castro, 2009). Esta espera de venganza se convierte en un problema de fondo, ya que la violencia entre los estudiantes no para, sólo espera el momento adecuado para hacerse presente.

Según Nashiki, una forma muy común de interactuar entre los alumnos es la de aventarse, golpearse y estar recurrentemente amagando a los compañeros con utilizar la violencia física; los empujones, coscorriones, cachetadas, tirones de cabello, entre otras agresiones, son denominadas como: “travesuras, juegos o maldades entre amigos”; son situaciones que tratan de estar fuera de su mirada (Gómez Nashiki, 2005:711).

Estas agresiones, no sólo contra estudiantes, sino contra profesores, administrativos y funcionarios, muchas veces son silenciosas. Los actores no las reportan ante las autoridades correspondientes y se hacen de conocimiento público en los pasillos, pero al no ser remitidas a la instancia correspondiente, sólo pasan sin recibir sanción alguna por la falta.

Lo mismo sucede con las agresiones ejercidas por los funcionarios contra los demás actores. En este caso, el nivel jerárquico es imponente para aquellos que desean interponer una queja y, muchas veces, prefieren callar antes de verse involucrados en más problemas.



Fuente: Elaboración Propia

Los funcionarios tienen menos interacción con los estudiantes, por ello, las agresiones hacia éstos se dan en menor medida que en contra de profesores, administrativos y funcionarios. Estos actores han sido secundarios en el estudio sobre violencia en las universidades, no obstante, es de interés de esta investigación analizar a funcionarios como víctimas, victimarios y como espectadores activos ante el problema de la violencia en las IES, ya que son ellos los responsables de combatir este problema.

Por último, nos referiremos a los actores que, aunque no lo parezca, son los encargados de articular y hacer funcionar a la universidad: el personal administrativo. En este grupo se engloban abogados, contadores, auditores, cajeros, pagadores, auxiliares de compras, almacenistas, intendentes, secretarios(as), secretarios(as) particulares y auxiliares, vigilantes, consultores y asesores técnicos.

Todos ellos, aunque a veces son imperceptibles dentro de las universidades no dejan de ser un foco de atención para el análisis de la violencia en las IES.



Fuente: Elaboración Propia

Estos actores, creemos, pueden ejercer violencia psicológica, sexual y patrimonial en contra de los demás actores. Sin embargo, esto queda sólo como una hipótesis, pues no es posible fundamentarlo, ya que no se encontraron investigaciones que tomen en cuenta al personal administrativo al realizar análisis sobre la violencia universitaria.

CAPÍTULO III. VIOLENCIA EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL MÉXICO ACTUAL Y EL ENTORNO INTERNACIONAL.

Es prácticamente imposible hablar de la violencia en las universidades públicas de nuestro país y, en general, en todo el mundo, sin considerar una vinculación sistémica entre dichas instituciones y su entorno social. De hecho, los movimientos estudiantiles en el mundo son de los movimientos sociales más estudiados, pues invariablemente han tomado el liderazgo en la crítica que las sociedades plantean a sus gobiernos, y en el mayor de los casos, el movimiento estudiantil se solidariza con las principales causas sociales que llegan a la protesta, tal es el caso de los movimientos estudiantiles en París, Praga y México en 1968.

Por otra parte, también en las universidades se han vivido eventos desafortunados como las masacres en centros escolares. Alumnos y profesores, negándose al uso de la razón, hacen uso de las armas para tomar venganza y arremeter contra otros actores universitarios, a quienes los agresores culpan por el mal ambiente institucional.

Ambos, movimientos estudiantiles y masacres, son una derivación de lo que el sistema social ha creado a través del proceso civilizatorio. Los primeros, demuestran el uso de

herramientas adquiridas en un proceso de reflexión y análisis del entorno social; los segundos, parecen apuntar a la negación total de los movimientos de protesta, optando por el uso excesivo de la violencia.

Por una parte, y como ya hemos mencionado, se encuentra la violencia al interior de las instituciones de educación media y superior, provocada por la agresión individual o grupal en contra de una o varias personas; sea(n) profesor(es), empleado(s) o estudiantes(s). También se puede detectar la agresión indiscriminada en contra de los actores que interactúan dentro de la institución donde el agresor o agresores forman parte de la comunidad escolar. Este problema de violencia ha sido detectado en instituciones educativas de todos los niveles: primaria, secundaria, bachillerato o universidad.

Este tipo de violencia es la que se observa constantemente en los Estados Unidos de América, y en menor proporción en países europeos. Para ello abriremos un apartado sobre las múltiples matanzas en Universidades Públicas, pues esos casos demuestran de manera grotesca la vinculación sistémica entre el medio educativo, la escuela, sin importar el tipo de nivel que se trate, y el entorno social. Fundamentalmente, revelando la interacción entre la familia y la escuela. En tales situaciones, se trata de patologías personales que muchas veces aparecen como reacciones inesperadas de los agresores, reflejo contradictorio de la personalidad, esto es, con una actitud “normal” en su comportamiento dentro del espacio familiar y social, y un acto tan deleznable como atacar a una persona, grupo de personas o indiscriminadamente contra la comunidad escolar a la que pertenecen.

Por otra parte, es indispensable hacer énfasis en los movimientos estudiantiles, ya que al ser un importante instrumento de crítica y presión para todos los sistemas políticos, democráticos o autoritarios, siempre se corre el riesgo de una acción represiva, policiaca o militar en su contra, generando daños físicos y psicológicos a quienes participan en ellos.

La justificación que siempre dan los gobiernos que han caído en tales situaciones, ante la amenaza que representan, es que actuaron con el fin de evitar el riesgo de desbordar

el orden social e impedir que surja el vandalismo, que muchas veces acompaña a los actos de protesta (Luhmann,1984). Así, se acredita el ejercicio legítimo de la violencia que posee legalmente el Estado.

Por ello, pensar en uno de los papeles políticos que juegan las universidades públicas, va inevitablemente asociado al ejercicio de la violencia, sea por el propio significado de la protesta y por los daños que ésta puede provocar en el espacio urbano o rural, las vías de comunicación, la toma de instalaciones, etc., y la posible acción policiaca o militar que es de esperarse, con el fin de disuadir o intimidar a quienes protestan.

También se hace referencia al tipo de violencia que se reproduce al interior de las universidades públicas, en virtud del rechazo que tiene el abuso del poder por parte de los funcionarios, en muchas ocasiones la negligencia con la que actúan, o el simple rechazo a una gestión cifrada en estatutos y reglamentos que ya no acepta la comunidad, sean los profesores, estudiantes o el sindicato.

Otro tema importante de tratar, es el referente a las medidas que el gobierno y autoridades escolares han intentado implementar con el fin de atender la violencia dentro de las IES. En este apartado analizaremos los resultados obtenidos en dichos programas.

3.1 La patología social y su impacto en las universidades públicas

Nuevamente, la relación sistémica que priva entre las universidades públicas y la sociedad a la que pertenecen, exige nuestra atención cuando sugerimos el tema de la violencia en ese importante espacio social. Las imágenes que se vienen a la mente son la que nos han ofrecido los medios de comunicación sobre sucesos de ataque con armas de fuego a la comunidad educativa donde se encuentran inscritos los agresores, a veces actuando individualmente, a veces acompañados de uno o dos compañeros.

Nos referimos a tantos casos de agresiones derivadas por la hostilidad que el o los agresores sienten en el espacio educativo en el cual se forman, o simplemente de

actitudes provocadas por las condiciones familiares, influenciadas por lo que las personas común y corrientes ven en los medios de comunicación donde las imágenes de toda forma de violencia son presentadas de modo a veces heroica, o cuando menos protagónica. Son muchos los casos, y predominantemente ocurren en los Estados Unidos de América, Europa y Japón.

Aunque este tema no ha llegado a casos extremos en las universidades de nuestro país, por la importancia que tienen y el tratarse de una forma de violencia al interior de las instituciones educativas, nos vemos en la necesidad de presentar un apretado resumen de este fenómeno, de la manera más telegráfica posible.

Si bien es cierto que en el caso de México, no se presentan este tipo de casos, no hay que perder de vista que el deterioro del tejido social que ha provocado el narcotráfico, ha influido, sobre todo en el norte del país, para que estudiantes influenciados con la narco-cultura, amenacen a sus profesores o funcionarios, ya sea con armas de fuego, ya sea exaltando sus vínculos con el crimen organizado, etc.

La influencia de la cultura, la agitación, social, la desintegración familiar y la información transmitida en los medios de comunicación, muchas veces provoca que las universidades tampoco se salven de las manifestaciones de violencia que aquejan a la juventud hoy en día.

Ante esto, parece contradictorio pensar que dentro de las instituciones de educación superior se vivan violencias extremas pues, es de suponerse, que quienes interactúan en este espacio, además de haber pasado por los filtros de socialización anteriores (jardín de niños, primaria, secundaria, bachillerato), son personas que tienen mayor capacidad reflexiva y respeto hacia sus compañeros.

Es de suponerse también, porque a pesar de todas las expectativas sobre el *ser universitario*, significa que la violencia se filtra como copia de la sociedad en la que la universidad está inserta y, por ende, las manifestaciones de violencia son tácitas y se dan de manera cotidiana, generando un estado de adaptación en el que los actores universitarios reaccionan, la mayor parte del tiempo, de manera pasiva.

Es necesario resaltar que las manifestaciones de violencia dentro de las universidades, tanto nacionales como internacionales, pueden ser de diferentes tipos; algunas son sutiles y simbólicas, otras materiales, pero dentro de ellas tenemos también la expresión más fatal de la violencia: el homicidio.

En el siguiente apartado haremos un recorrido por las principales matanzas o masacres ocurridas en universidades, en las que Estados Unidos es el país más lastimado por este tipo de eventos, seguido por países como Canadá, Finlandia y Grecia.

3.1.1 Centros escolares y masacres: ¿tragedias que se pudieron evitar?

Entre las noticias trágicas de los centros escolares, las masacres son el tema más escabroso y difícil de comprender. Alrededor del mundo corrieron las noticias de masacres en escuelas, estadounidenses mayormente, noticias que mostraban una violencia extrema que daba como resultado la muerte de varios estudiantes y profesores agredidos por sus compañeros. Estas tragedias fueron indicio de una crisis social que se vivió en años anteriores y que a la fecha siguen pesando en los recuerdos de las personas que fueron testigos de estos eventos.

Algunos de estos eventos han sido inspiración para otros jóvenes que buscaron imitar los pasos de los homicidas y repetir las masacres con el fin de “hacer historia”. Por ello se considera necesario hacer un recuento de las principales masacres como ejemplo del resultado de violencia más grave: la muerte.

1970. Masacre en Kent

El 4 de mayo de este año, un grupo de estudiantes de la Universidad de Kent, en Ohio, organizaron mítines y manifestaciones de protesta en contra de la decisión del Presidente Nixon de la invasión estadounidense a Camboya. Los disturbios empezaron desde el primero de mayo, pero fue en el cuarto día cuando los estudiantes realizaron una protesta que fue prohibida por el gobierno. Cerca de 2000 personas se

concentraron en el campus Commons, y la guardia nacional intentó dispersar a los estudiantes por miedo a que la situación se saliera de control, como sucedió los tres días anteriores cuando varias personas saquearon y quemaron locales cercanos al campus. La negativa de los estudiantes a dispersarse provocó que miembros de la guardia nacional arrojaran gas lacrimógeno, para después dispersarlos con bayonetas y armas.

El resultado de este enfrentamiento fueron 4 estudiantes muertos y nueve personas heridas. Esta masacre también es conocida como “*Matanza del 4 de mayo*”. Algunos estudiantes que sólo pasaban u observaban de lejos la manifestación también fueron alcanzados por los disparos.

Este fue uno de los eventos que fomentó el cierre de otras universidades, colegios e institutos en respuesta a la muerte de los estudiantes que fueron reprimidos por manifestarse en contra del presidente de la nación.

1976. Masacre en Fullerton

el 12 de Julio de 1976, el custodio Edward Charles Allaway quien era empleado en la biblioteca de la Universidad Estatal de California, entró a las instalaciones universitarias armado con un rifle semiautomático donde disparó indiscriminadamente, matando a siete persona e hiriendo a dos más.

Este custodio sufría esquizofrenia paranoide, según los médicos que lo analizaron después de la masacre, por lo que su condena fue cumplida en un hospital para enfermos mentales y no en la cárcel.

1989. Masacre en Montreal

Una de las primeras masacres que tuvieron como motivo la discriminación por género, fue la efectuada por Marc Lépine el 6 de diciembre de 1989. El hombre entró a un aula ubicada en el segundo piso de la École Polytechnique (escuela de ingeniería asociada

a la Universidad de Montreal) donde separó a hombres y a mujeres que estaban dentro del aula, luego ordenó a los hombres a salir del salón quedándose sólo con las mujeres.

Lépine alegaba que estaba luchando contra el feminismo y disparó a las nueve mujeres que permanecían en el salón, matando a seis de ellas e hiriendo a las otras tres. Después se trasladó a otros espacios de la universidad donde fue seleccionando a mujeres para dispararles, el saldo fue de catorce mujeres muertas y catorce heridos (diez mujeres y cuatro hombres). Posteriormente, el autor de la masacre se suicidó.

El argumento de Lépine, en su nota suicida, fue que las feministas eran culpables por haberle arruinado la vida. También argumentaba que las mujeres pensaban en mantener sus privilegios sin importarles arrebatárselos a los hombres. En esta nota suicida aparecían diecinueve nombres de mujeres de Québec a quienes creía feministas y deseaba matarlas.

1991. Matanza en Iowa

El estudiante del posgrado en física Gang Lu, de 28 años, frustrado por no haber obtenido la calificación máxima en una asignatura que lo llevaría a alcanzar el premio *DC Priestersbach Disertación*, distinción más alta para tesis de doctorado, además de incluir 2,500 dólares como premio.

El estudiante inició un tiroteo en las instalaciones de la Universidad de Iowa donde mató a cinco empleados de la universidad, cuatro de ellos miembros del departamento de física.

El 1 de noviembre de 1991, asistió a una reunión del departamento de física y astronomía de la Universidad de Iowa, en Van Hallen Hall. Poco después de comenzada la reunión, sacó un revolver de su chaqueta y empezó a disparar contra los asistentes. Luego caminó unas cuerdas hasta otro edificio donde pidió ver al vicepresidente asociado de asuntos académicos (oficial de quejas de la universidad) y lo asesinó. Al ver que llegó la policía, Gang Lu se suicidó. El saldo de esta masacre fueron cinco personas muertas y dos heridos.

1999. Masacre en Columbine

Una de las masacres, quizá la más recordada, fue la llamada *masacre en Columbine*, acontecida en Virginia, Estados Unidos, el 20 de abril de 1999. Los estudiantes Eric Harris y Dylan Klebold (de 17 y 18 años) entraron a la Secundaria Columbine armados con dos escopetas, una carabina, varios explosivos caseros y una bomba de propano. Abrieron fuego contra sus compañeros de escuela, asesinaron a 13 personas (12 alumnos y un profesor) e hirieron a 24 personas más, el mismo día de la fecha de cumpleaños de Hitler. Después de haber cumplido su objetivo, ambos jóvenes se suicidaron.

Las investigaciones realizadas mostraron, entre una de sus líneas, que ambos estudiantes eran víctimas de abuso de sus compañeros (bullying) y que probablemente ese había sido el motivo de la agresión.

Esta matanza es una de las más recordadas en el mundo, de hecho, el director de cine Michael Moore, realizó un falso documental llamado “Bowling for Columbine¹¹” donde mostraba la planeación y ejecución de la masacre basándose en los diarios de Eric Harris y Dylan Klebold.

Aunque esta masacre no fue perpetrada en una universidad, se considera importante mencionarla porque ha sido ejemplo para otros jóvenes que han disparados contra compañeros universitarios intentado imitar los pasos de Eric Harris y Dylan Kleibold.

2004. Masacre de Yunnan

El 13 (al 15) de febrero de 2004¹² el estudiante de la maestría en biotecnología, Ma Jiajue de 23 años, asesinó a cuatro de sus compañeros de clase dentro de sus dormitorios, dentro del campus de la Universidad de Yunnan, en la provincia de Kunming, China.

¹¹ Masacre en Columbine

¹² La fecha no es exacta

Según la versión oficial, los estudiantes regresaron el 13 de febrero a sus dormitorios para conseguir trabajo después de la graduación, pero el 20 de febrero, fecha en que debían inscribirse al nuevo semestre no se presentaron.

Alguien descubrió un olor extraño saliendo de su habitación, donde encontraron los cuatro cadáveres. Según los peritos los jóvenes murieron a causa de contusiones múltiples por martillazos en manos de su compañero Ma Jiajue.

La policía emitió un boletín para localizar al estudiante asesino, quien fue condenado a muerte y fusilado el 16 de junio de 2004.

2007. Masacre en Virginia Tech

Un suceso que estremeció al mundo al considerarse la matanza más atroz dentro de una universidad, fue la masacre de Virginia Tech, ocurrida el 16 de abril de 2007 en la Universidad Politécnica de Virginia, ubicada en el estado de Virginia .

El estudiante surcoreano llamado Seung Hui Cho de 23 años, quien cursaba la carrera de literatura inglesa, disparó a quemarropa contra las personas que permanecían en la universidad matando a treinta y dos de ellas e hiriendo a veintinueve más, posteriormente se suicidó. Esta matanza es considerada como la más grave entre todos los atentados acontecidos en los distintos espacios escolares en Estados Unidos.

El estudiante ingresó a los dormitorios de la residencia estudiantil donde había más de 800 estudiantes novatos, ahí asesinó a los primeros dos a las 7 a.m. A las 9 a.m. Cho ingresó a uno de los salones de ingeniería donde asesinó a 30 estudiantes más e hirió a dos. Algunos estudiantes se tiraron por las ventanas de los edificios buscando salvar su vida.

El estudiante surcoreano había enviado un paquete al canal de televisión NBC, en el que se encontraba una carta, fotos donde posaba con armas y videos donde expresaba su odio y resentimiento contra la sociedad.

2008. Matanza en Louisiana

En esta ocasión, los asesinatos corrieron a cargo de la estudiante Latina Williams quien cursaba la carrera de enfermería. La estudiante ingresó al salón de clases de tecnología médica donde había alrededor de 20 estudiantes, habló con el instructor y luego se fue. Minutos después ingresó por otra puerta y abrió fuego contra dos de sus compañeras a quienes hirió de muerte, luego se suicidó. Se desconocen las razones de porqué la estudiante asesinó a sus compañeras el 28 de febrero de este año.

2008. Masacre en Illinois

El 14 de febrero de 2008 se vivió una masacre más en una universidad estadounidense, esta vez en la Universidad de Illinois donde el sociólogo Steven Phillip Kazmierczak, de 27 años de edad ingresó a las instalaciones de Northern Illinois University, donde meses antes había terminado la carrera de sociología.

Vestido de negro entró a la clase de geología, a la que asistían alrededor de 200 alumnos y comenzó a disparar. En esta ocasión el saldo fue de cinco estudiantes muertos y veinte heridos. Después de haber atacado a los estudiantes, Kazmierczak se suicidó.

Esta matanza se atribuye a que el sociólogo trabajaba en un tema de investigación relacionado con el sistema carcelario. Se encontraron varios ensayos de su autoría sobre las heridas autoinfligidas en las prisiones y el papel de la religión en las cárceles norteamericanas.

2008. Masacre en Kauhajoki

Esta masacre ocurrida en el instituto profesional de Kauhajoki el 23 de septiembre de 2008, estuvo a cargo del estudiante Matti Juhani Saari de 22 años de edad quien días antes estuvo anunciando el ataque por videos en youtube.

El joven, ingresó a uno de los salones de clase donde permanecían 200 estudiantes, y abrió fuego contra ellos matando a diez, nueve estudiantes y la directora del instituto, luego se disparó en la cabeza.

Al parecer, este joven, al igual que otros autores de matanzas en centro educativos, quiso dejar huella subiendo un video amenazante a la Internet, de hecho, días antes fue interrogado por la policía pero no lo consideraron sospechoso.

Se encontraron pruebas de que Kauhajoki llevaba seis años planeando el asesinato y se había inspirado en la *masacre en Columbine* donde dos jóvenes de 17 y 18 años asesinaron a 13 personas en su escuela Secundaria en Columbia, Virginia. Masacre que ha sido inspiración para varios jóvenes que desean dejar huella como asesinos.

2009. Matanza en Atenas

Otro hecho que dio la vuelta al mundo fue el intento de masacre de Dimitris Patmanidia de 19 años, quien el 19 de abril de 2009 ingresó a las instalaciones de la universidad de Atenas con un cuchillo de caza y dos pistolas. El joven disparó en tres ocasiones a un estudiante, luego se dirigió a los jardines donde hirió a dos trabajadores; posteriormente se suicidó.

Este hecho fue el primer caso de asesinato dentro de una universidad griega, por lo que las autoridades permanecieron muy alertas para evitar que se repitiera algún tiroteo por imitación de otros estudiantes griegos.

2010. Masacre de Huntsville

El 12 de febrero de 2010, se desató otro tiroteo en una sala de profesores, ahora en el centro Shelby de ciencia y tecnología de la Universidad de Alabama. En esta ocasión, los disparos no fueron realizados por estudiantes sino por la profesora de biología Amy Bishop, egresada de Harvard, quien enfurecida por no haber obtenido su nombramiento como profesora de la planta permanente, abrió fuego en contra de sus compañeros de trabajo.

Según testigos, la profesora se presentó a una reunión a la que asistían varios profesores, y a mitad de la junta se puso de pie y les disparó matando a tres e hiriendo a otros tres.

La profesora tenía antecedentes penales ya que en 1993 fue la principal sospechosa de enviar por correo una bomba casera a casa del Doctor Paul Rosenberg, quien evaluaba su tesis de doctorado en Harvard. Como la bomba no estalló, no se levantaron cargos en contra de Bishop. También, en 2004, Bishop asesinó a su hermano menor con una escopeta. Argumentando que estaba aprendiendo a disparar el arma, la profesora salió libre cuando las autoridades consideraron que fue un accidente.

El rector de la universidad de Alabama, David William, ofreció una disculpa por la matanza anunciando que cuando ofrecieron el contrato temporal a la profesora revisaron sus credenciales académicas pero no sus antecedentes penales.

2012. Masacre en Oakland

El ex estudiante de la universidad de Oakland Ono Goh, de 43 años de edad, fue el autor de este asesinato en el que murieron siete personas y tres resultaron heridas el 2 de abril de 2012.

En esta ocasión Ono Goh, quien había sido expulsado recientemente, confeso que estaba cansado de que se burlaran de él, de que le faltaran el respeto, por ello tomó la decisión de vengarse de la administradora de la universidad y de sus compañeros.

Goh entró al edificio donde tomó como rehén a la recepcionista y buscó a la administradora, a quien pensaba asesinar, cuando vio que la oficina de la administradora estaba vacía, asesinó a la secretaria. Luego se dirigió a un salón de clases donde ordenó a los estudiantes que se pusieran en fila contra la pared. Varios pensaron que Goh estaba bromeando hasta que éste empezó a dispararles a quemarropa. El asesino huyó del lugar y fue capturado horas más tarde en un centro comercial.

2014. Tiroteo en Purdue

Es estudiante Cody Cousins, de 23 años de edad ingresó a un salón de la Facultad de ingeniería e inició disparos hiriendo de muerte a su compañero Andrew Boldt de 21 años. Se cree que el objetivo de Cousins no era iniciar una masacre como los numerosos casos sucedidos en centros escolares norteamericanos los años anteriores, sino que el autor del homicidio iba con el objetivo de terminar con la vida de Boldt, aunque no se saben las causas. Después de asesinar a su compañero, Cousins se entregó a la policía.

2014. Masacre en Nigeria

Un grupo armado de terroristas islámicos autodenominados Boko Haram, irrumpieron en las instalaciones de la Universidad Federal de Nigeria donde abrieron fuego contra los estudiantes y lanzaron bombas. Esto tuvo como resultado la muerte de 13 estudiantes, además 47 resultaron heridos. En el ataque también perdieron la vida dos de los atacantes.

Todos estos tiroteos, matanzas y/o masacres han sido producto de diversos problemas: mentales, sociales, estructurales y de violencia en contra de los agresores. Las causas son múltiples y la pregunta es ¿pudieron ser evitados?. En varios casos existe el antecedente de que los jóvenes que llevaron a cabo los homicidios había intentado llamar la atención o subieron videos a la red como herramienta para “hacerse famosos”, sin embargo, las autoridades hicieron caso omiso a ello.

De hecho, el caso más grave de una masacre, ocurrido en Virginia Tech, fue anunciado por el asesino. Su maestra de literatura dio parte a las autoridades escolares pero creyeron que se trataba de un joven muy inteligente con una capacidad extraordinaria para inventar historias.

Estos casos, sin duda, representan la más fatal manifestación de la violencia y se han dado, sobre todo, en universidades norteamericanas. Cuestión que es preocupante para nuestro país, pues muchos jóvenes mexicanos buscan imitar el modelo de vida estadounidense.

Por otra parte, la falsa búsqueda de la fama a través de las redes sociales ha incitado a los estudiantes a subir videos y a cumplir con lo anunciado en la red. Recordemos que las redes sociales han servido para anunciar no sólo ataques sino también suicidios, pero en diversas ocasiones se ha pensado que son broma y no se les da atención oportuna para evitarlos.

Como se puede ver, las universidades están expuestas a todo tipo de violencia. Otra de sus manifestaciones más atroces ha tenido lugar en los movimientos estudiantiles, donde los jóvenes, haciendo uso de su libertad e expresión deciden manifestarse pero recibe a cambio intimidación y represalias por parte del Estado, manifestaciones que han llevado a la pérdida de varias vidas como veremos en el siguiente apartado.

3.2 *Los movimientos estudiantiles. Una posible interpretación*

La historia de las masacres en las universidades no ha corrido sólo por parte de jóvenes que actúan solos, también existen masacres que han marcado a generaciones enteras por su brutalidad al momento de “arreglar” los conflictos, con el movimiento estudiantil.

Los estudiantes y profesores universitarios son personas con mayor capacidad de crítica, por lo que muchas veces han tenido la oportunidad de desestabilizar al gobierno con sus protestas y, en esta lucha por defender sus derechos civiles y sociales, muchos estudiantes han perdido la vida.

En este apartado se realiza un recuento de los principales movimientos estudiantiles y sus consecuencias; cabe mencionar que no todos los movimientos terminan de manera trágica pero, en su mayoría, se han dado enfrentamientos violentos entre policías/soldados y jóvenes que se manifiestan en las calles.

Un año que fue marcado por las manifestaciones de estudiantes universitarios, intelectuales y personas de la sociedad civil fue 1968. En este periodo se vivieron importantes manifestaciones en tres países: Francia, Checoslovaquia y México.

Mayo francés

En Francia, estudiantes de la Universidad de Nanterre protestaban por la detención de varios estudiantes universitarios acusados de atacar con explosivos a empresas americanas, esto causó el cierre de la universidad. Luego, el movimiento de protesta se expandiría al barrio latino y la Sorbona, por lo que fue necesaria la intervención policiaca. Dos semanas después se unieron a la protesta obreros, sindicatos y partidos de izquierda. Esto dio lugar a la mayor huelga general en Francia en la que más de nueve millones de trabajadores realizaron un paro laboral.

Ante esto, el 13 de mayo se declara la huelga nacional y más de 200,000 personas se congregaron para realizar una marcha de protesta mientras 9 millones de trabajadores en toda Francia se declaraban en huelga, bajo el lema "Alto a la represión. Libertad. Democracia. ¡viva la unión de obreros y estudiantes!". Por otra parte, grupos de personas que apoyaban al presidente también manifestaban su simpatía con el movimiento.

Los ciudadanos franceses exigían la salida del presidente Charles de Gaulle, quien, para frenar la huelga, firmó un acuerdo con los trabajadores donde se aprobaron nuevos salarios mínimos y reconocieron ciertos derechos sindicales. Días después se disuelve la Asamblea Nacional y se convoca a elecciones donde Charles de Gaulle pierde la presidencia.

Primavera en Praga

A pesar de que este movimiento no fue generado por estudiantes universitarios, sí fue influenciado por los acontecimientos iniciados por estudiantes en Francia.

Este movimiento fue encabezado por intelectuales que protestaban en contra de la burocracia checa y rusa, protestas a las que en poco tiempo se habían unido estudiantes que pronto saldrían a las calles a protestar. Estas protestas fueron reprimidas con mano dura, pero los manifestantes resistieron y pidieron al gobierno que se informara sobre el objetivo de las protestas, y si no lo hacía, irían a las fábricas a informar a los trabajadores lo que estaba pasando.

La respuesta del gobierno fue casi inmediata y el ejército salió a las calles con 200,000 soldados y 2,300 tanque para invadir Checoslovaquia. En este ataque murieron varias personas, en su mayoría, estudiantes que apoyaban las protestas.

Matanza de Tlatelolco

En México se llevó a cabo una de las matanzas más sangrientas y estremecedoras que, a la fecha, sigue siendo recordada y conmemorada por miles de estudiantes a nivel nacional. Esta matanza tuvo como inicio las manifestaciones de miles de estudiantes que salieron a las calles para expresar su rechazo hacia las medidas autoritarias, represivas y paternalistas del gobierno de Gustavo Díaz Ordaz, así como la exigencia de la liberación de los presos políticos. Este movimiento fue previo a la celebración de los juegos olímpicos del 68, por lo que el gobierno de Díaz Ordaz actuó de manera inmediata.

El 2 de Octubre se convocó a una manifestación masiva en la plaza de las tres culturas en Tlatelolco, la presencia de los soldados era habitual por lo que los estudiantes continuaron con su protestas. Más tarde, un helicóptero lanzó una bengala sobre los estudiantes como señal para empezar a disparar. Los francotiradores estaban listos y dispararon a los asistentes. El número de muertos oscila entre 300 y 500. Diez días después de la matanza, los juegos olímpicos se celebraron sin ningún incidente.

Estos movimientos estudiantiles y sociales han sido ejemplo para otros países en la lucha por los derechos ciudadanos, sin embargo, no sólo son ejemplo de lo que la unión intelectual puede hacer, también demuestran cómo el Estado tiene la capacidad de reprimir a quien ejerce su derecho de expresión.

Víctimas de Tian'anmen

Otra protesta que es importante de mencionar por los resultados trágicos que vivió fue la *Protesta de Tian'anmen* la cual se llevó a cabo en la República Popular de China, donde estudiantes universitarios, intelectuales y civiles se manifestaron exigiendo

reformas para la libertad de expresión, con el argumento de que el gobierno del partido comunista era demasiado represivo y corrupto. Los trabajadores se quejaban de que las reformas económicas eran excesivas y que la inflación y el desempleo afectaban sus formas de vida y su economía. Las protestas iniciaron en el mes de abril mientras el gobierno buscaba la forma de dispersarla sin tener éxito.

El 4 de junio de 1989, después de casi tres meses de manifestaciones en la plaza principal de Pekín, el gobierno de Deng Xiaoping dio la orden de dispersar a todos los manifestantes que se encontraban en la plaza sin importar cómo fuera.

Fue así como el ejército ingresó a la plaza con tanques y aplastó a los manifestantes que alcanzaba a su paso. Luego, abrieron fuego y disparaban contra cualquier persona que estuviera presente.

No se sabe la cifra exacta de personas muertas, se ha publicado que los números varían, desde 500 hasta 3000 personas que perdieron la vida en este evento. El gobierno de la República Popular de China aseguró que no murió ninguna persona en la plaza; las personas presentes afirman que los muertos fueron en las calles cercanas a la plaza por donde ingresaron los tanques del ejército.

3.2.1 Otras Latitudes

Es importante mencionar que los movimientos estudiantiles generados en países como Argentina, Chile, Ecuador y Colombia destacan en América Latina por haberse enfrentado a dictaduras, en estas manifestaciones también se presentaron actos represivos con resultados fatales, por parte de los gobiernos.

Ahora bien, el hecho de que los estudios universitarios signifiquen una herramienta que permite el ejercicio del poder y, por tanto, la libertad para manifestarse, es una oportunidad de la que gozan muchos estudiantes universitarios. No obstante, sabemos que las reacciones de los gobiernos o autoridades escolares pueden ser benéficas o dañinas, dependiendo del grado de las protestas pues, es bien sabido, que en la

mayoría de las manifestaciones estudiantiles acuden personas conocidas como “porros” o “provocadores”, quienes disfrazados de estudiantes incitan a la violencia con bombas, golpes, asaltos e incluso utilizando armas de fuego. Ante ellos varios estudiantes caen en provocaciones, lo que se convierte a estos movimientos de protesta en fenómenos de desorden público que los gobernadores aprovecharán para castigar con la cárcel.

Así, los movimientos estudiantiles, de corte estrictamente político tienen, entonces, dos tipos de causas: 1) la que se origina a partir de problemáticas propias de cada institución, a las que llamaremos, apoyándonos en la teoría de los sistemas, *intra-sistémicas*, y 2) las que originan las causas sociales, de origen diverso a la problemática institucional de la vida universitaria, a la que llamaremos, *extra-sistémicas* (Easton, 1989).

Visto de esta manera, referirse a los movimientos estudiantiles invita inmediatamente a pensar principalmente en los años sesenta, década que tiene una resonancia mundial dado los acontecimientos en París, Praga y México.

3.3 El impacto de los movimientos estudiantiles en México

Es importante considerar que el movimiento estudiantil del 68 fue motivado, en parte, por el tipo de sistema político que se vivía en nuestro país, heredado desde los años treinta de un sistema donde la elite revolucionaria se asienta en el poder durante siete décadas. En el 2000, el Partido Acción Nacional (PAN) gana las elecciones presidenciales y en 2012, el Partido Revolucionario Institucional (PRI) recupera nuevamente el poder.

Vivimos bajo la sombra de un sistema político que surge de la negociación entre los líderes militares de la revolución mexicana, fundando el *Partido Nacional Revolucionario* (PNR) en 1929, donde el líder del mismo es el presidente de la nación. Se desarrolla transformando su perfil, hasta quedar como se le conoce hoy, *Partido Revolucionario Institucional* (PRI). Décadas sin una oposición “real”. A partir de los años sesenta, el país vive las condiciones mínimas para reconocerse como parte del sistema político

mexicano, como una sociedad civil emergente, crítica del ejercicio despótico del poder, en contra de un régimen sino autoritario, mínimamente paternalista.

La coyuntura que permite dibujar un panorama como el que se vive al inicio de la transición mexicana, en los años sesenta, no es la posibilidad de que surja una *oposición real*, sino, precisamente, la apertura política que provoca la represión al movimiento estudiantil de 1968. Tan profundo es el resultado de la represión que sufren los estudiantes por provocar al régimen, que se vuelve en símbolo de la transición, de la construcción de una sociedad esperadamente democrática.

Tal es la importancia de ese suceso, que año con año, el 2 de octubre, estudiantes y movimientos sociales, se suman a recordar la masacre, y se ha constituido en un ritual del sistema político mexicano, que en no pocas ocasiones ha contribuido a complicar el margen de acción de los gobernantes.

Se le da ese peso simbólico a los sucesos del 68, en la siguiente represión al movimiento estudiantil: *el halconazo de 1971*, lo que abre ya definitivamente una apertura política que permite el florecimiento del *movimiento sindical independiente*, por cierto, oportunidad muy favorable para el desarrollo de los *sindicatos universitarios*.

El proceso de la transición mexicana se ha alargado cada vez más, no por decisión de los principales actores sociales, sino por la complejidad que representa hablar de un cambio social, de crear una nueva cultura política, para que exista cambio en el timón del poder, no obstante, esto es algo muy complicado que provoca diversas crisis tanto políticas como económicas.

En ese complejo proceso de cambio social, el movimiento estudiantil ha estado presente a lo largo de seis décadas. Y hoy, amenaza con ser el detonante de un gobierno fallido, negligente y en total crisis de credibilidad.

Otros momentos importantes donde el movimiento estudiantil ha interferido profundamente en el proceso político mexicano es la coyuntura política de 1987. Ese año, las circunstancias prometían un cambio en el sistema político mexicano, marcado fundamentalmente por la posibilidad de que por primera vez en México existiera una *oposición real*.

El escenario no podía ser mejor para el análisis político: 1) el proyecto neoliberal ya se había instaurado; 2) el partido oficial enfrentaba su primer crisis real; 3) la fractura no solo reflejaba la crisis del partido oficial, sino la efervescencia política que alentó la emergencia de una oposición real; 4) fortalecida por el apoyo del *movimiento estudiantil* (CEU), el *movimiento magisterial* (CNTE), y la movilización del *Sindicato Mexicano de Electricistas* (SME) (Montesinos, 2007).

Así, el liderazgo de Cuahutémoc Cárdenas y Porfirio Muñoz Ledo, sumo tantos apoyos que provocaron la “caída del sistema”, y la izquierda emergente se colocó como segunda fuerza política del sistema político mexicano, en lugar de la derecha que era anunciada como segundo poder, por analistas políticos reconocidos por los medios de comunicación.

Y ahí estaba presente el movimiento estudiantil, diversos actores de la comunidad universitaria, líderes estudiantiles y académicos, se colocaron en el espacio de poder que finalmente se materializó cuando Cárdenas gana las elecciones de la jefatura de gobierno del Distrito Federal, en 1997.

Rosario Robles, líder sindical de la UNAM, con una clara influencia en los líderes del movimiento universitario de 1987, se coloca como secretaria de gobierno en la capital de la república y se convierte en el brazo derecho del líder de la izquierda institucionalizada. Por cierto, Rosario Robles, secretaria de gobierno en la gestión de Cárdenas en el Distrito Federal, es a quien toca enfrentar la crisis institucional de la UNAM, en 1999, que vive una larga huelga liderada por “grupos radicales”; no reconocidos por la *izquierda institucionalizada* en torno al Partido de la Revolución Democrática (PRD).

De tal manera que casi al cumplir un año de huelga, con una opinión pública en contra de ellos, y con la firmeza del gobierno del Distrito Federal, el ejército recuperó las instalaciones de la UNAM, sin daño alguno, no hubo resistencia, ni necesidad de recurrir a la violencia militar o policiaca, como ocurrió en 1968.

Desde luego, el movimiento estudiantil alcanza una cobertura nacional y obtiene apoyo de estudiantes y profesores de las universidades del interior de la república y de algunas instituciones internacionales.

Ya en la primera década de este siglo, el movimiento estudiantil no tiene el alcance de los tres momentos coyunturales a los que anteriormente se ha hecho referencia, sino no es como manifestación solidaria a los diversos movimientos sociales. Quizá destaca la participación estudiantil en el problema que enfrentan los trabajadores electricistas (SME) al cierre de la empresa y el despido con liquidación de una gran número de trabajadores de este sector industrial.

También, es importante resaltar el caso del movimiento *yo soy # 132*, revelación estudiantil iniciada a partir de una visita del actual presidente de la república, Enrique Peña Nieto, a la Universidad Iberoamericana (UIA) para promover su campaña electoral (2012-2018).

En tal oportunidad, un grupo de universitarios de esa institución manifestaron su inconformidad, crítica y rechazo, al papel histórico del partido que lanzaba como candidato a la presidencia de la república a Peña Nieto. El vocero de su campaña pretendió minimizar esa manifestación al interior de las instalaciones de la UIA, en Santa Fé, declarando que se trataba solamente de la manifestación de un pequeño grupo de 131 alumnos. Una minimización de una protesta del sector estudiantil que dadas las características de esa coyuntura electoral, reaccionó con una campaña de difusión conocida como *# Soy el 132*, a la que se sumaron miles de estudiantes universitarios de todo México.

Así, la campaña rápidamente obtuvo el respaldo de los estudiantes de las principales universidades, como es el caso de la *Universidad Nacional Autónoma de México* (UNAM), *Instituto Politécnico Nacional* (IPN), *Universidad Autónoma Metropolitana* (UAM) y la *Universidad Autónoma de la Ciudad de México* (UACM), y su auge en redes sociales y medios de comunicación tuvo alcances inesperados. No obstante, el movimiento estudiantil como tal fue perdiendo fuerza política hasta, prácticamente diluirse, no sin antes propiciar la reconexión de este importante actor político.

Ya iniciado el sexenio de Enrique Peña Nieto, en el 2012 se vivió nuevamente en la capital de la república, otro conflicto universitario. Ahora tocó a la joven UACM, institución de educación superior que entró en huelga provocando la renuncia de la Rectora en turno, Esther Orozco, quien demostrando el ejercicio despótico del poder tan característico de nuestra cultura política, resistió lo más posible en el cargo. Hasta la fecha, pasado el breve periodo de una *rectoría interina*, ejercida por el Dr. Enrique Dussel, profesor de la UAM-Iztapalapa, existe la demanda jurídica donde la Dra. Esther Orozco, exige la restitución de su cargo.

La experiencia que nos deja este movimiento estudiantil es:

- 1) Que el abuso de poder en el espacio universitario, siempre representará el riesgo de no solo poner en jaque a la institución donde acontece, sino que amenaza con vulnerar el espacio público.
- 2) La solidaridad entre estudiantes de una u otra universidad, así como la participación de cada sindicato universitario, amenazando con generar un problema que se dimensionará dada la coyuntura cuando surge el conflicto.
- 3) Que el riesgo potencial de estos conflictos obedece son solo a la fuerza histórica del movimiento estudiantil, sino de sus evidentes nexos con diferentes fuerzas políticas, sean partidos políticos u otras expresiones políticas, como “grupos radicales” con *prácticas neoporriles* o movimientos extremistas de tinte “guerrillero”.
- 4) El riesgo que representa cifrar una gestión universitaria apegada a estatutos o reglamentos no del todo legítimos, en la medida que hoy son fuente de la crítica, el rechazo y la movilización estudiantil.
- 5) La alianza irrestricta entre sindicatos universitarios y estudiantes, que con toda carencia de autocritica, refuerzan los dominios políticos que hoy representan ese tipo de sindicatos.

En este conflicto, al comprobar la relación sistémica de las IES, todavía revela la herencia política de las elites “posrevolucionarias”, como la presencia del líder “asambleísta” Roberto López Mejía, quien fungió como vocero de los estudiantes de la

UACM cuando estaba inscrito como estudiante en la UAM-Iztapalapa y no en la Universidad que representaba. Y si a ello sumamos la influencia del *líder lopezobradorista*, René Bejarano, estaríamos en condiciones de comprender la presencia de prácticas políticas que pueden revivir casos tan penosos como el “porrismo” que hoy se manifiesta con acciones que presumen, sin decirlo, la herencia zapatista de mantenerse en el “anonimato”; escondidos en la máscara típica del terrorismo, pues saben que parte de su posible fuerza es el desconcierto y el esconder la identidad. Muy propio también del vandalismo, aquel que se resguarda tras las faldas de presuntos movimientos seudorevolucionarios, que hoy se autodenominan “anarquistas”.

Como se ha denominado en el *Observatorio Nacional sobre Violencia entre Hombres y Mujeres* (ONAVIHOMU), una práctica propia del *neoporrismo* (mismo que obedece a compromisos con agentes del sistema político mexicano) es sustentar las posiciones de poder a través de acciones “porriles”¹³ como antaño, es el esconder la identidad de los instigadores y luchar en contra del imperialismo capitalista, aun recurriendo a argumentaciones sin fundamento como es el caso de la privatización de la educación pública.

Las causas de esta lamentable situación, son finalmente, la incapacidad y/o negligencia del estado mexicano y del gobierno federal, estatal y municipal, para superar la corrupción tan grotesca que vincula a la política con el narcotráfico. La incapacidad del gobierno federal para detener al crimen organizado, una crisis política que pone en cuestión el *monopolio legítimo de la violencia*, la cual permitiría al gobierno cumplir con un deber prioritario: *garantizar el orden social y el resguardo de la integridad física de la sociedad a la que se debe*.

Y en la medida que el sistema político se reproduce a través de una *cultura de la simulación* (Montesinos, 2014), el discurso del ejecutivo intentó sepultar la crueldad que sigue produciendo la presunta “guerra contra el narcotráfico” en su versión priísta. De tal forma que la descomposición social que explica el nivel de corrupción y de violencia por

¹³ Actos de violencia planeada para desestabilizar o provocar a personas que se manifiestan de manera pasiva

parte del crimen organizado (donde evidentemente participan políticos y funcionarios públicos) es la causa de la desaparición y ya presumible asesinato de 43 estudiantes de la normal de Ayotzinapa en el estado de Guerrero. Acto realizado por la policía municipal en complicidad con el narcotráfico, lo que si bien es un caso extremo refleja el nivel de deterioro institucional del sistema político y de impartición de justicia de una sociedad que espera haber tocado fondo.

Tal acontecimiento sucede en la semana que los estudiantes del IPN irrumpieron en el espacio público para protestar por la implementación de un nuevo reglamento que, en la perspectiva de ellos, iba en detrimento de su condición profesional. En la primer marcha, la directora general de ese instituto, Dra. Yoloxóchitl Bustamante, se mantuvo con la clásica entereza de la máxima autoridad institucional, sin medir costos políticos, minimizando y provocando la potencialización del movimiento estudiantil en ese IES.

Estos eventos reflejan un coyuntura nacional muy especial y un movimiento estudiantil que siempre ha estado vivo, a veces menos efervescente que en otras ocasiones y hoy como un detonante de la grave crisis del estado mexicano. Después de la guerra contra el narcotráfico de Felipe Calderón y el abierto fracaso de la estrategia del gobierno de Peña Nieto, nuestro país se encuentra en estado de incertidumbre social, política y económica. Ante ello EPN, apostando a una táctica de bajo perfil al reconocer el discurso del poder ejecutivo ante problema de la violencia, se ha visto amenazada su administración por una abierta participación de los grupos de autodefensa en Michoacán que desnudaba todavía más la incapacidad del Gobierno para restablecer el orden, no dando importancia a la vinculación de los gobiernos estatales y municipales con el crimen organizado, su corrupción y sometimiento al narcotráfico y el daño ocasionado por agrupaciones delictivas derivadas de la misma descomposición política y social que se vive ya desde la última década del siglo pasado.

Esta coyuntura ha sido marcada por el deterioro político, económico y social que impregna la vida de las instituciones de educación superior (IES), las cuales alimentan por sí solas la movilización estudiantil dado su vínculo histórico con la sociedad a la que pertenecen.

Es una *crisis intra-institucional* a la que se suma rápidamente la comunidad universitaria, primero en la capital de la República Mexicana, luego haciendo eco en las universidades públicas del interior del país, fusionándose con la inevitable protesta en contra de la desaparición de normalistas del Estado de Guerrero, de los que ya se presume han sido asesinados y calcinados, este movimiento de protesta estudiantil y social, delata la vinculación entre autoridades gubernamentales y el crimen organizado, dando como resultado una *crisis extra-institucional*.

Este escenario de caos abre la posibilidad de una posible reestructuración de la cultura política nacional y la necesidad de revisar lo que pasa al interior del sistema de educación superior, si es que en realidad se espera que la educación pueda ser el mejor instrumento para construir el primer escalón de un largo camino hacia una sociedad mínimamente democrática, y con ello poner fin a la ola de violencia que revela la ausencia de un Estado de Derecho.

Ante la movilización de los estudiantes del IPN, el Secretario de Gobernación, Miguel Ángel Osorio Chong, decidió atenderlos personalmente y en público, prometiendo revisar detalladamente todas sus peticiones. Unos días más tarde, Enrique Fernández Fassnacht fue designado como nuevo director general del IPN. Este personaje, quien estaba al frente de la ANUIES, y anteriormente rector general de la Universidad Autónoma Metropolitana, donde no necesariamente dio prueba de escuchar a la comunidad a la que representaba. Lógicamente su designación provocó en la asamblea de estudiantes de ese instituto que venía negociando con las autoridades de la SEP, si no rechazo, al menos sorpresa. Lo que, dada la complicada situación institucional que vive el IPN, no auguraba buena comunicación en lo que sería un complejo proceso de restablecimiento del tejido institucional a partir de que se levantara la huelga que duró más de tres meses.

Por otra parte, las múltiples marchas de acción global en apoyo a los normalistas de Ayotzinapan, realizadas en las principales ciudades de la república mexicana y del extranjero, anuncian no parar hasta que el gobierno presente los cuerpos de los estudiantes desaparecidos.

Estas protestas sociales son ensombrecidas por en los medios de comunicación con la noticia de la compraventa de una casa en las Lomas de Chapultepec, por parte de la esposa del presidente de la república, a un contratista vinculado con la empresa china que había ganado la licitación para construir la vía férrea ultra-rápida México-Querétaro, misma que por decisión presidencial fue revocada cuando este consorcio había “ganado” la licitación correspondiente.

Esta vinculación comercial provocó la suspicacia de varios medios de comunicación, que al escarbar en dicho asunto, encontraron una veta más para exponer ante la opinión pública la corrupción de los políticos en el país. Lo que sin duda, según las imágenes que ofrecían los medios de comunicación, crisparon la serena personalidad del Presidente Enrique Peña Nieto.

A ello se sumaron los acontecimientos de una agresión mediante arma de fuego, por parte de presuntos policías judiciales del Distrito Federal, quienes dispararon indiscriminadamente en contra de estudiantes que se encontraban observando la protesta de algunos alumnos de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.

Así, las noticias revelaban situaciones que demostraban, una vez más, la incapacidad del gobierno y la corrupción, contrapuesta con el descontento social y la movilización de miles de estudiantes cansados por la ausencia de justicia en el estado mexicano.

Ante este panorama, las marchas estudiantiles recientes, no solo están alentadas por los deleznable vínculos entre los políticos, funcionarios y criminales que han atentado contra la autonomía de las universidades y la vida de los estudiantes, también son incitadas porque actos como el de Ayotzinapan representan una de las acciones más atroces en contra de estudiantes, quizá, una de las más abominables de la historia de este movimiento político-social, cuando menos en nuestro país, sino es que en el mundo occidental.

3.4 Medidas para la contención de la violencia en las IES

Como hemos venido sosteniendo a lo largo de este trabajo, la violencia en las IES, y en la sociedad en general, ha provocado la urgencia de crear medidas que prevengan, disminuyan y, en medida de lo posible, erradiquen las violencias vividas dentro y fuera del espacio universitario. No obstante, el fracaso de Estado y la corrupción no han permitido llevar a cabo de manera óptima las medidas diseñadas para combatir este problema.

Como ya se ha mencionado, el sexenio de Felipe Calderón significó una época de crisis y descomposición social que no ha sido superada hasta nuestros días. La guerra contra el narco aumentó el poder de los carteles e incrementó sus filas con jóvenes mexicanos que deseaban tener una vida mejor, haciendo público el lema “prefiero vivir un año como rey, que toda la vida como mendigo”.

Esta guerra tuvo como resultado más de 121,000 muertes en el sexenio de Calderón y más de 40,000 en lo que los primeros dos años de la gestión de Enrique Peña Nieto. Derivado de esto, la sociedad entró en un estado de crisis donde, al parecer, nadie se salva.

Los estragos de las balaceras y enfrentamientos entre policías, marinos y soldados contra narcotraficantes ocasionaron más muertes de civiles que de criminales, justificadas como “daño colateral”, que de los implicados en esta lucha. Por ello, la SEP y la ANUIES se dieron a la tarea de crear medidas para proteger la vida de los estudiantes del nivel básico, medio superior y superior.

Una de las medidas, derivada de la extorsión por parte de grupos delictivos a centros escolares, fue la intensión de crear de un protocolo de intervención para proteger la vida de los alumnos. Sin embargo, la colusión de las autoridades con los extorsionadores dio como resultado la suspensión de clases (temporales o definitivas) y, en varios casos, se optó por el cierre definitivo de las instalaciones escolares.

Por otra parte, en 2005, la SEP emitió el *Manual de Seguridad Escolar* donde uno en de sus apartados, titulado “Disturbio o despliegue de fuerzas de seguridad”, describe

recomendaciones básicas para actuar en caso de enfrentamientos (balaceras) fuera de los centros escolares como: 1) la prohibición de salir de los salones de clases mientras el disturbio acontece, 2) al escuchar detonaciones en el perímetro escolar el maestro deberá ordenar a los niños asumir la posición de agachados o acostados boca abajo, 3) evitar contacto visual con los agresores, 4) no tomar fotos o videos, entre otras.

Lo preocupante del seguimiento del manual fue que varias escuelas optaron por hacer simulacros de balacera con el fin de que los alumnos estuvieran preparados en caso de algún enfrentamiento. A cierta hora del día, se ponían en las bocinas escolares grabaciones de detonaciones, sirenas y gritos con el fin de que los alumnos siguieran el protocolo al pie de la letra. Esto, aunque no se niega su efectividad al momento de salvar vidas, provocó crisis nerviosas en algunos infantes.

Por su parte, la ANUIES anunció en 2011, la elaboración del “*Manual de Seguridad para Instituciones de Educación Superior. Estrategias para la prevención y atención*” con el fin de proteger a jóvenes universitarios de los riesgos derivados de la narcoviolenencia, principalmente.

Este manual propone: 1) crear un diagnóstico sobre principales violencias vividas en las IES y sus alrededores -robo con violencia, secuestro, violación, amenaza o extorsión, enfrentamientos-, 2) crear estrategias con acciones a corto, mediano y largo plazo -participación de la comunidad, sistemas de acceso/control de entradas y salidas, campañas informativas para que la comunidad sepa cómo actuar en caso de robo, agresión o despliegue de la fuerza policial, elaboración y difusión de procesos, procedimientos, protocolos o manuales en caso de violencia-, 3) reconocimiento de espacios seguros, 4) crear medidas de protección y prevención de incidentes -sistemas de credencialización, buzones de opinión, directorio con números de emergencia, alumbrado, infraestructura, capacitación especializada para actuar en situaciones de violencia-, y 5) atención a incidentes –que la comunidad sepa a dónde acudir y qué hacer en caso de un incidente.

Cabe mencionar que estas medidas sugeridas por la ANUIES fueron con el objetivo de atender diversas problemáticas registradas en el interior de universidades públicas

donde grupos armados irrumpieron en las instalaciones para anunciar su dominio, como es el caso de la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Mismo estado en el que la Universidad del Valle, sede Reynosa, cerró recientemente sus puertas a causa de la extorsión, amenazas e intimidación de grupos delictivos.

También han sido varios los estudiantes muertos en las inmediaciones de las universidades por estas balaceras derivadas de la guerra contra el narco, tal es el caso de Ciudad Juárez, Guadalajara, Guerrero, el Estado de México y el Distrito Federal.

Por otra parte, también se ha detectado que varios estudiantes han sido plagiados por el crimen organizado, presumiblemente para entrenarlos y sumarlos a sus fuerzas. Sin embargo, hasta ahora no se sabe del paradero de los estudiantes secuestrados en Guerrero, Tamaulipas y Ciudad Juárez.

Desafortunadamente, a pesar de que se ha tratado de intervenir y crear medidas para proteger la vida de los universitarios, los resultados no han sido suficientes ya que aún se carece del apoyo de las instituciones gubernamentales. Es necesario que las autoridades correspondientes eviten que las universidades sean atacadas, adquiriendo el control ante la imposición de los grupos delictivos y garantizando la seguridad de la población. Dicha exigencia suena irrisoria si pensamos en el estado en que se encuentra la justicia mexicana.

Pasando a otro tema, no menos desalentador, es evidente que la violencia que se reproduce fuera de las universidades afecta de manera directa el interior, es decir, todo lo aprendido en la familia y la sociedad es transmitido por los actores universitarios a sus pares dentro del espacio escolar.

Ante ello, violencias menos graves, más no menos dañinas, son ejercidas por los estudiantes, profesores, trabajadores y funcionarios en la universidad. Por esta razón, desde hace ya varias décadas, la UNAM tomó la iniciativa de crear la Defensoría de los Derechos de los Universitarios (DDU).

La DDU es un órgano independiente (y autónomo, en algunos casos) que tiene como objetivo principal recibir reclamaciones individuales de los estudiantes y miembros del personal académico (y comunicad universitaria), por la afectación de los derechos que

les otorga la legislación universitaria.

Esta instancia se basa en la Ley de la Comisión Nacional de los Derechos Humanos y en diversas universidades se ha creado la figura del *Ombudsman* para defender y mediar los conflictos suscitados dentro del espacio escolar. En la mayoría de los casos, el defensor debe ser jurista y miembro del consejo universitario.

Dicha instancia está facultada para recibir quejas, reclamaciones, inconformidades o denuncias de carácter individual; emitir resoluciones ante omisiones de funcionarios, dependencias administrativas o académicas; conocer de oficio las denuncias que se publiquen en la prensa (en especial las publicadas por la propia universidad).

No puede defender derechos de carácter colectivo, de naturaleza laboral, resoluciones disciplinarias, evaluaciones académicas de profesores y estudiantes, comisiones dictaminadoras o consejos internos o técnicos, así como violaciones que puedan impugnarse por otras vías.

El proceso a seguir para dar a conocer una queja ante la defensorías es:

1. Presentar la queja por escrito
2. La DDU estudia si la queja es admisible o no
3. Se entrevista a la persona que emite la queja (sólo en algunas DDU)
4. Se da aviso al estudiante(s), profesor(es), funcionario(s) o dependencia(s) al (las) que se atribuye la conducta lesiva
5. Se llama a conciliación a ambas partes (sólo en algunas DDU)
6. Se toman medidas precautorias (sólo en algunas DDU)
7. Se solicita solución inmediata
8. Se estudia el caso
9. Se pide presentación de pruebas a ambas partes (sólo en algunas DDU)
10. Se emite una recomendación o resolución
11. Se abre un plazo para presentación de inconformidades
12. Se emite una nueva recomendación

En este proceso de solución de conflictos, algunos *quejosos* prefieren dejar su queja a medio proceso y resignarse ante la violación a sus derechos.

La Defensoría de los Derechos Universitarios, creada por primera vez en México por la UNAM en 1986. Fue ejemplo de otras universidades para crear su propia defensoría. Es el caso de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, la Universidad Autónoma de Aguascalientes, la Universidad Autónoma de Guerrero, la Universidad Autónoma de Sonora, el Instituto Politécnico Nacional, la Universidad Veracruzana, la Universidad Autónoma de Zacatecas, la Universidad Autónoma de Sinaloa, la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, la Universidad Autónoma de Baja California, la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca, la Universidad de Campeche, la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, la Universidad Autónoma del Estado de México y la Universidad de Guanajuato¹⁴.

En el caso de la UAM, en 2008 en CSH de la unidad Iztapalapa, se creó la Defensoría de los Derechos de las Alumnas y los Alumnos. Esta defensoría, a cinco años de su creación ha atendido 93 casos, los cuales, en su mayoría, tiene que ver con asesorías a estudiantes y algunos profesores. Las otra divisiones académicas y unidades de la UAM, no cuentan con esta figura.

Las DDU se enfrentan diariamente al desconocimiento del estatuto y ley orgánica de la universidad por parte de los actores universitarios y, con ello, al desconocimiento de sus derechos y obligaciones. También los defensores han expresado que la comunidad universitaria no conoce las funciones de la DDU y, quienes la conocen, no acuden a ella porque existe poca cultura de la denuncia, además de la apatía ante los procesos burocráticos al levantar una queja o inconformidad.

3.5 UAM: fundación y existencia de 40 años

La Universidad Autónoma Metropolitana fue creada 1974, década cuando, según estadísticas y especialistas en educación superior, se hacía necesaria la expansión del sistema educativo de nivel profesional. Se trata de un proyecto educativo al que fundamentalmente profesores de la UNAM dan forma considerando las limitaciones

¹⁴ Ver Anexo 6. Defensorías de los Derechos de los Universitarios en México

mostradas por los modelos educativos más importantes del país, como es el caso de la UNAM y el IPN. El desafío fue ofrecer a la sociedad mexicana, pero sobre todo a los jóvenes egresados del nivel de bachillerato, una propuesta diferente a la prevaleciente, una propuesta educativa moderna que rompiera con el esquema tradicional y propiciara la interacción entre el profesor y sus estudiantes, de generar un nuevo proceso de enseñanza-aprendizaje que en esencia garantizara el rompimiento de la actitud estática del estudiante.

Así, se tomó la decisión de crear la nueva universidad en puntos estratégicos que permitieran abarcar a mayor número de jóvenes, por ello se decidió construir cuatro Unidades: al norte, sur, oriente y poniente del Distrito Federal. Con esta idea, el 1 de enero de 1974, surgen las Unidades Azcapotzalco al norte, Iztapalapa en el oriente y Xochimilco al sur de la ciudad, la cuarta Unidad no fue desarrollada sino hasta 31 años después en Cuajimalpa al poniente y posteriormente se creó una quinta unidad que se distanciaba de los objetivos iniciales de la UAM: la Unidad Lerma, la cual fue construida fuera del Distrito Federal.

Y como se había planeado:

“(...) en menos de un año se gestó una nueva y novedosa institución de cultura en el país y también en menos de otro año (...) se organizaron los planes de estudio y la estructura divisional y departamental, se contrató al personal académico y administrativo, se diseñaron los “modelos educativos” y, además, se seleccionaron los terrenos, diseñaron, construyeron y habilitaron las Unidades” (López Zárate, González y Casillas, 2000:38).

Se procedió a buscar los terrenos donde se construirían las instalaciones de cada Unidad y se acordó que cada una sería distinguida por un color en particular, así Azcapotzalco adquirió como distintivo el color rojo, Iztapalapa verde y Xochimilco Azul.



Imagen 1: Ubicación de la Unidades de la UAM creadas en 1974
Fuente: Elaboración Propia

Como se puede ver en la imagen 1, no sólo se buscaba la cobertura en los cuatro puntos cardinales del Distrito Federal:

“Los predios seleccionados buscaban además de atender a la población estudiantil de estas zonas de la Ciudad, insertarse en sitios cuyas características generales fuesen de provecho para los programas de estudio. En tal sentido, la Unidad Azcapotzalco se ubica en la zona de alta densidad industrial; la Unidad Iztapalapa también se localiza en una zona industrial y con potencial de población a corto plazo que aseguraba un incremento muy rápido de demanda escolar, y la Unidad Xochimilco se encuentra en una zona relativamente cercana a unidades hospitalarias y de otros servicios necesarios para esta unidad” (CAPFCE citado en López Zárate, González y Casillas, 2000:584)

También se pensó en dar diferentes énfasis a cada una de las unidades; Pedro Ramírez Vázquez expresó en una entrevista:

“Para nombrar a los rectores, pensé en una Unidad, la de Iztapalapa, con mayor énfasis en la investigación científica, y en todas las nuevas áreas; la de Azcapotzalco más hacia las carreras tradicionales, pero con un enfoque, como la ingeniería civil y la arquitectura, con énfasis en nuevos sistemas. La de Xochimilco, que era para mí la más abierta, la más audaz, en la que queríamos llevar la enseñanza en todo momento ligada a la realidad. Que el conocimiento se apoyara y explicara en la realidad misma. Y luego una cuarta, que veríamos si se establecía o no” (López Zárate, González y Casillas, 2000:41)

También se definió que cada Unidad no debería tener más de quince mil alumnos, ya que esperaba una gran demanda. Sin embargo, al iniciar actividades se encontraron

con la sorpresa de que no reunían ni a la mitad de estudiantes esperados para la primera generación, Pues:

“la demanda real fue menor a la esperada. Se estimaba la demanda de 7,500 alumnos: se presentaron a los módulos de admisión cerca de 6,000, solicitaron examen 4,735, de los cuales no se presentaron a realizarlo 300. Fueron aceptados 4,009 y finalmente se inscribieron efectivamente 3,300” (López Zárte, González y Casillas, 2000:122).

En ese entonces, el rector General, también arquitecto:

“intervino con algunas sugerencias para el diseño de estos planteles, considerando que el diseño debía retomar elementos de la arquitectura mexicana, como el patio central y cuyas proporciones debían permitir distinguir visualmente a personas ubicadas en extremos opuestos del claustro” (López Zárte, González y Casillas, 2000:587).

Ante esta decisión, varios académicos han tachado la arquitectura de la UAM como un sistema carcelario que pretende tener vigilados a sus actores y comparan su diseño arquitectónico con una fábrica o un centro de rehabilitación social (Ibarra y Porter, 2012).

Al realizar una crítica al diseño arquitectónico de la UAM, Porter sostiene: “Comencemos diciendo que en su diseño no se expresa la idea de una nueva opción educativa, sino por el contrario, expresa claramente su carácter defensivo, en busca de la desconcentración y el control estudiantil, (desplazando a las unidades hacia lo que entonces era la periferia de la ciudad), y que consecuentemente concibe y distribuye sus edificios en forma similar al de un “Centro de rehabilitación social” (Porter s/fa).

Entre estas dos posturas, sólo queda decir que, por control o por desarrollo de la educación superior del país, la Universidad Autónoma Metropolitana ha resultado una oportunidad de desarrollo para miles de estudiantes no sólo del Distrito Federal, sino de todo el país.

Lo que resultó realmente importante en la creación de la UAM fue el cambio de perspectiva ante el alumnado, generando procesos de enseñanza-aprendizaje dinámicos, flexibles y efectivos. Además, la propia figura tradicional del profesor, aquella de carácter si no autoritario al menos paternalista, se vería superado por la figura de práctica institucional reproducida a través del profesor-investigador. Lo cual

garantizaba que el estudiante al que se le otorgaba un nuevo papel en el proceso de enseñanza-aprendizaje, obtuviera el conocimiento propio de la carrera de su elección, no solo a través de los temas a discutir colectivamente contemplados en el programa de estudios, sino a través de la experiencia como investigador que ahora enriquecía la del profesor tradicional, permitiendo pasar de lo teórico a lo práctico. De hecho, y en situaciones institucionales de carácter ideal, los alumnos estarían en contacto con especialistas en los diversos temas del programa que vinculaban las materias a su cargo con el objeto de estudio elegido para sus investigaciones.

Obviamente tal situación se ha ido desvirtuando a lo largo de cuatro décadas, lo mismo que algunos principios y prácticas de la gestión universitaria que ha venido provocando, cada vez más, conflictos al interior de la UAM. Con esto valga introducirnos a la problemática de las diferentes formas de violencia en las que incide la comunidad universitaria de esta IES.

Como ya se planteó en el apartado 2.2.1 donde se postulaba el tipo de *violencia intra y extra-societal* (sistémica) que alimenta el movimiento estudiantil en cada IES, tenemos como resultado que la politización de la comunidad estudiantil, particularmente de aquellos grupos estudiantiles organizados en torno, no solo de las figuras concebidas institucionalmente, sino como expresión de las alianzas que se tienden con otros movimientos sociales, representan figuras potencialmente violentas que han aparecido a lo largo de estos 40 años de vida de la UAM.

Evidentemente la vinculación sistémica con el entorno político social al que pertenece el estudiantado de nuestra universidad, se va radicalizando conforme el deterioro económico, político y cultural del escenario nacional. Las crisis económicas que vivimos desde los años ochenta, la drástica crisis de la credibilidad gubernamental, el abuso del poder, la corrupción, la impunidad, y la participación del crimen organizado en el sistema político mexicano, como vergonzantemente demuestra la “desaparición” de 43 normalistas de Ayotzinapan el 26 de septiembre de 2014, ha sido el detonante de una masiva e inigualable movilización estudiantil en la historia de nuestro país. Y ahí, la

movilización de la UAM, implica la participación en la protesta nacional, tanto de los docentes como de estudiantes y sindicato¹⁵.

No obstante, en el sentido que intenta imprimir esta investigación, vale considerar, las siguientes formas de violencia registrada en la UAM a lo largo de estas 4 décadas de vida institucional.

1. El proveniente de la organización y politización propia de la comunidad estudiantil que progresivamente transgrede la normatividad institucional e incide en actos de violencia que ponen en riesgo la seguridad de toda la comunidad universitaria. Se trata, entonces, no de la participación política prevista en la reglamentación de la UAM (la cual permite un proceso democrático de elección de representantes estudiantiles en los principales órganos de toma de decisiones en la universidad) sino de organizaciones emergentes de esa comunidad que además de la opción institucional van recurriendo a la fuerza física para hacerse escuchar.
2. El conflicto derivado de los diferentes grupos que compiten por las posiciones de poder en la estructura jerárquica de la UAM, y que en varias ocasiones, poco a poco, van incidiendo más, en un ejercicio patrimonial de sus atribuciones en beneficio de los académicos cercanos y en contra de quienes adoptan una actitud crítica del rumbo que va tomando la institución. Todo apegado a lo que permite la normatividad, lo cual justifica el dejar fuera de oportunidad a una parte importante de la comunidad docente no solo de participar en los órganos de toma de decisiones sino de mostrar las capacidades correspondientes a la docencia, investigación y divulgación de la cultura. Lo cual hace perder a la universidad el potencial real que representa el conjunto de su personal académico.

¹⁵ SITUAM, Sindicato de Trabajadores de la Universidad Autónoma Metropolitana y SPAUAM, Sindicato de Personal Académico de la Universidad Autónoma Metropolitana (al cual las autoridades les ha negado un reconocimiento institucional a pesar de su legalidad y legitimidad).

En el caso de las elecciones de representantes académicos para los órganos colegiados, las comisiones, las dictaminadoras de Rectoría General, coordinaciones editoriales, consejos editoriales, direcciones divisionales, jefaturas de departamento, etc., se han creado figuras institucionales donde los grupos de poder hacen circular a sus allegados, con el fin de asegurar ser beneficiados por los recursos con los que cuenta la universidad.

Así, surge el monopolio que grupos de académicos ejercen sobre programas de posgrado, cerrando la puerta a pares que tienen los suficientes y hasta mayores méritos que las personas que ellos han colocado. Con ello se merman las relaciones profesionales, afectan la productividad y demeritan los esfuerzos de colegas que intentan cumplir con los objetivos que ofrece esta universidad.

3. Los periódicos conflictos que ejercen los “trabajadores” y empleados a través del Sindicato de Trabajadores de la Universidad Autónoma Metropolitana (SITUAM), quienes mantienen una actitud permanente de confrontación contra las autoridades de la institución. Se trata del sindicato formado por profesores y trabajadores en los inicios de la UAM, y que mantienen la actitud del movimiento sindical independiente de los años setenta. Un sindicato que se ha tornado en uno de los principales nudos para la modernización de la institución, quienes en cada revisión del contrato colectivo de trabajo, fundamentalmente cada dos años, plantean su fortalecimiento a través de incrementar la plantilla de trabajadores y empleados sindicalizables, intentando siempre ganar más espacios (recursos económicos) que utilizan discrecionalmente sus dirigentes.

Esa figura sindical es la que legitima, si así se puede decir, la negativa de las autoridades para reconocer la legalidad y legitimidad del nuevo sindicato, SPAUAM, lo cual violenta los derechos de los académicos que han decidido fundar una alternativa del sindicato. Es práctica política del sindicato el cual, cuando menos cada dos años, amaga con una huelga a la institución, práctica

que en alianza con los autodenominados “asambleístas”, ha hecho uso de la violencia física para lograr sus objetivos¹⁶.

Es el caso de la visible violencia en las negociaciones del Contrato Colectivo de Trabajo, en la gestión del Dr. José Lema Labadie, cuando sindicalistas y “estudiantes” con lujo de violencia intentaban impedir la participación del secretario general de la UAM y sus asesores. Es el caso de varios intentos de toma de las instalaciones, donde los “asambleístas” se confrontaban con el personal de vigilancia, para tomar la rectoría de la unidad Iztapalapa, misma que ha sido tomada ya por “encapuchados”, dejando duda por no saber si se trata de los asambleístas, trabajadores u otros personajes de movimientos sociales de dudosa procedencia.

4. La violencia institucional o simbólica ejercida por los funcionarios, en la medida que al hacer un obvio futurismo prefieren incidir en actos de negligencia antes de cumplir con la normatividad de la institución para sancionar a los miembros de la comunidad universitaria que han transgredido el orden contemplado por el conjunto de reglamentos que definen la convivencia dentro y fuera del espacio universitario.

Esto ha evitado, a veces con la complicidad del SITUAM, que los diferentes funcionarios, con los miembros de los órganos colegiados, etc., dejen en la impunidad agresiones como el acoso y hostigamiento sexual, el despotismo de académicos y funcionarios, corrupciones en las que inciden los sindicalizados y conductas de la comunidad estudiantil que deberían haber sido sancionada.

Son esos académicos convertidos en funcionarios y después, nuevamente en simples académicos, los que hoy apelan a una falsa democracia para volver a colocarse en posiciones de poder. Como en su momento lo demostró, un ex secretario de la unidad Xochimilco, quien en su aspiración a la rectoría de la unidad, promovió la movilización estudiantil dado que el sondeo entre la

¹⁶ El problema de la lucha entre sindicatos e institución surge cuando éstos ganan poder y legitimidad dentro de las instituciones a partir del movimientos obrero en los años 60, como lo explica De la Garza y Toledo en “Estilos de Investigación sobre la Clase obrera” en Revista Mexicana de Sociología Num. 4.

comunidad universitaria lo ubicaba en primer lugar. Lo que nuevamente nos coloca en la posibilidad de analizar la pertinencia de los estatutos, normas y procedimientos de institución, que ya cumple 40 años de existencia.

Es en este contexto y a partir de los matices encontrados en el trabajo de campo que ampliaremos más nuestra visión respecto de las diferentes formas de violencia que se reproducen cotidianamente en las IES, y específicamente en la UAM.

3.6 Apoyo a la investigación sobre violencia en las IES

Ante todas las iniciativas para disminuir la violencia en las IES, es importante tomar en cuenta que estos eventos suscitados en las universidades públicas han ocupado uno de los temas de interés para la investigación en ciencias sociales.

Frente a la trascendencia del tema, el Conacyt convocó en 2012 al concurso para obtener recursos económicos con el fin de realizar investigaciones sobre la violencia de género en las IES. Esto derivado de las reformas con perspectiva de género y la creciente discriminación de género registrada en los estudios de feministas y personas especialistas en el tópico de género y violencia, así como por las investigaciones que les precedieron.

Y a pesar de los múltiples contratiempos para emitir los resultados de la convocatoria, en enero del 2014 por fin se dieron a conocer los 25 proyectos seleccionados. En la siguiente imagen, se ilustran los estados de la república beneficiados con dicho presupuesto:



Imagen 2. Estados beneficiados con presupuesto SEP/Conacyt 2015
Fuente: Elaboración propia

Los investigadores que concursaron en este proyecto forman parte de universidades públicas y asociaciones civiles. Dieciséis estados fueron beneficiados con algo más de 15 millones de pesos destinados al apoyo de veintitrés distintas investigaciones: el Distrito Federal con cuatro proyectos (IPN -con dos proyectos-, UAM-I y UACM), Yucatán con un proyecto (UADY), Colima con un proyecto (UCol), Morelos con dos proyectos (UAEM y Sociedad Matemática Mexicana A.C.), Estado de México con un proyecto (Colegio de postgraduados), Sonora con un proyecto (Centro de investigación en alimentación y desarrollo A.C.), Nayarit con tres proyectos (UAN), San Luis Potosí con un proyecto (UASL), Chiapas con dos proyectos (Colegio de la Frontera Sur y la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas), Quintana Roo con un proyecto (UQROO), Veracruz con un proyecto (UV), Querétaro con un proyecto (UAQ), Durango con un proyecto (UJED), Sinaloa con un proyecto (UAS), Chihuahua con un proyecto (Red de Investigadores Educativos Chihuahua A.C.) y Puebla también con un proyecto (BUAP).

Con esta convocatoria de obvia pobreza dada la magnitud del problema, el Conacyt busca tener un panorama general de lo que sucede al interior de las universidades mexicanas. Aunque los proyectos son variados y utilizan diferentes metodologías,

manejan objetivos similares encaminados a reconocer las formas de violencia dentro de las IES y a formular propuestas para disminuirlas. Sólo habrá que esperar hasta finales de 2015 para conocer los resultados de dichas investigaciones.

Para concluir este capítulo, solo queda agregar que todas las manifestaciones sociales y políticas que acontecen en el país, interfieren de manera directa en la dinámica de las universidades. Por una parte, se reproducen las formas de interacción aprendidas en la sociedad y, por la otra, se crean nuevas formas de convivencia a través de un intento por desdibujar las relaciones desiguales. Sin embargo, aunque ha sido tratado, aún no se logra el estado armónico, o por lo menos de respeto, esperado.

Así, la desestabilización política, el crimen y las injusticias que han marcado a nuestro país, son un reflejo de la movilización de miles de estudiantes que, en la lucha utópica por un futuro mejor, se manifiestan en las calles exigiendo justicia.

Y, a pesar del contexto desmotivador, el crimen organizado aún no ha traspasado las barreras de las universidades de manera directa y, en México, no existen datos sobre estudiantes o profesores que hayan cometido homicidios dentro del espacio universitario. Esta postura pareciera una evasión ante el dolor que vive nuestro país, pero en comparación con otras universidades del mundo, especialmente con las estadounidenses, México se mantiene intacto de patologías sociales que han terminado en asesinatos masivos dentro de las IES.

CAPÍTULO IV. TRABAJO DE CAMPO: PERCEPCIONES Y MANIFESTACIONES DE VIOLENCIA EN LA UAM

*“La violencia es un monstruo que nos abraza,
y una vez que nos abraza ya no nos suelta
porque nos acostumbramos a estar bajo su protección”
(E.X.CSH.M)*

Es difícil hablar de violencia sin hablar de percepciones pues, como se ha explicado en el capítulo teórico, muchas veces la violencia se relaciona con las formas de control empleadas para crear civilidad en una sociedad, esto se refleja en las condiciones culturales que fomentan o no el ejercicio de la violencia.

Así, podemos encontrar personas que están acostumbradas a ciertos tipos de violencia (gritos, golpes, insultos, chismes, etc.), pues no los consideran una agresión sino una forma de convivencia. Aunado a esto, con la proliferación de estudios de género y violencia, encontramos, también, posturas radicales que exageran al punto de considerar violentos actos que no lo son: *“Es un acto de violencia que las mujeres utilicen tacones y los hombres no”*¹⁷. Esta percepciones extremistas sobre la violencia pueden sesgar el análisis de los estudios en este tópico.

Por esta razón, el realizar este trabajo ha significado un reto, ya que gran parte de los estudiantes de la UAM no consideran como violencia diversas manifestaciones de ésta, como

¹⁷ Frase expresada por María Antonieta García de León en la presentación de su libro “Herederas y heridas” en la UAM-Iztapalapa, 2011

son: *el autoritarismo de los profesores, los chismes, los golpes* (considerados como parte de juegos o saludos), la limitación de la libertad de expresión, entre otros. Esta naturalización de la violencia ha sido aprendida en el seno familiar y social, y reproducida dentro de las universidades y, por ello, pasa desapercibida en muchas ocasiones.

De hecho, este trabajo fue cuestionado en varios momentos por buscar las diferentes manifestaciones de violencia dentro de la universidad, cuando existen espacios sociales donde es más urgente investigar sobre el tema. Tal es el caso de comunidades marginadas, la educación básica y los espacios penitenciarios. Sin embargo:

“Limitar el estudio de la violencia al campo de los grupos marginados socialmente, que actúan por fuera de la ley por sistema y que, de manera clandestina, organizan su modo de combatir el orden existente, equivale a ignorar todas las formas más o menos esporádicas de violencia que aparecen en todo tipo de poblaciones y en las más diversas circunstancias” (Balsega y Urquijo, 1974:25).

Coincidiendo con la postura de Balsega y Urquijo, este trabajo se suma a la idea de analizar los diversos espacios sociales, en este caso la Universidad Autónoma Metropolitana donde, como en otras IES, se idealiza su figura y las relaciones entre sus actores, al grado de pensarse como espacios sociales, instituciones, exentos de cualquier forma de violencia.

De otra forma, resulta inevitable el estudio del fenómeno de la violencia en las IES, en el sentido apuntado por Carrillo Navarro, pues:

“... es necesario realizar investigaciones educativas no sólo con el objetivo de diagnosticar y denunciar los hechos, sino de atender la perspectiva de los actores implicados en conductas, actitudes o comportamientos violentos, sobre todo en estudiantes, porque podría cuestionarse, por ejemplo, si con la violencia los jóvenes buscan hacerse notar en la escuela o ante los demás, o si se trata de respuestas a la inconformidad que tienen ante lo social, la familia o la propia institución. También podría plantearse la pregunta de si los jóvenes estudiantes reconocen el origen y las diversas formas de violencia que se dan en el contexto escolar” (Carrillo y Prieto, 2010:85).

El punto importante en este trabajo es la presentación de los resultados de una investigación que permite ver, desde distintos ángulos, la percepción y manifestación de la violencia dentro de la UAM. Es decir, se ha desarrollado una metodología que nos permitió conocer la violencia que acontece en este espacio particular de una universidad pública, analizada como un *campo* donde participan diversos actores con prácticas comunes (Bourdieu, 2000).

Para realizar este estudio sobre las tres principales unidades de la UAM, se definió una estrategia de trabajo de campo por unidad, con el fin de detectar los hallazgos más significativos sobre los tipos de violencia que se dan en cada unidad y la percepción de sus actores universitarios.

El trabajo de campo realizado en cada una de las tres unidades de la UAM fue:

- 575 cuestionarios a estudiantes de cada unidad
- 3 entrevistas a estudiantes (uno por división académica)
- 3 entrevistas a profesores (uno por división académica)
- 1 entrevista a trabajador (personal de seguridad)
- 1 entrevista a trabajador (intendente)
- 1 grupo focal (en Iztapalapa y Xochimilco)
- 1 entrevista a defensora de los derechos de los estudiantes (en Iztapalapa)
- 4 entrevistas a estudiantes de posgrados (2 en Xochimilco, 1 en Iztapalapa y 1 en Azcapotzalco)

En total se encuestaron 1,725 estudiantes de las tres unidades; se entrevistaron a 12 estudiantes, 9 profesores, 6 trabajadores y 17 estudiantes participaron en grupos focales para debatir el tema de la violencia en la UAM.

Para identificar las voces de los entrevistados se indica:

1. Su posición dentro de la universidad: P (profesor), E (estudiante), V (vigilante), I (intendente)
2. La unidad de procedencia: I (Iztapalapa), A (Azcapotzalco), X (Xochimilco)
3. La división académica a la que pertenece: CSH (Ciencias Sociales y humanidades), CBI (Ciencias Básicas e Ingenierías), CBS (Ciencias Biológicas y de la salud), CyAD (Ciencias y Artes para el diseño). En el caso de los administrativos: vigilantes e intendentes, no se agrega la leyenda de División Académica.
4. Su género: M (masculino), F (femenino)

Por tanto:

P.I.CBS.M = Profesor, Iztapalapa, Ciencias Biológicas y de la Salud, Masculino.

Los estudiantes de posgrado, son diferenciados de los de licenciatura con la letra M o D, que corresponden a las palabras maestría o doctorado:

E.M.I.CSH.F = Estudiante, Maestría, Ciencias Sociales y Humanidades, Femenino.

En el caso de los grupos focales sólo se agregará al inicio de la clave, la leyenda GF, para distinguir que la información ha sido adquirida en un debate grupal, seguido del número del participante:

GF.2.E.A.CyAD.F = Grupo Focal, participante 2, estudiante, Azcapotzalco, Ciencias y Artes para el diseño, Femenino.

Para distinguir a trabajadores administrativos se indica de la siguiente manera:

V.I.M = Vigilante, Iztapalapa, Masculino

I.A.F = Intendente, Azcapotzalco, Femenino

En el caso de los datos cuantitativos, se realizan comparaciones porcentuales de cada una de las unidades y se muestran datos de cada unidad por separado en caso de que los datos sean significativos.

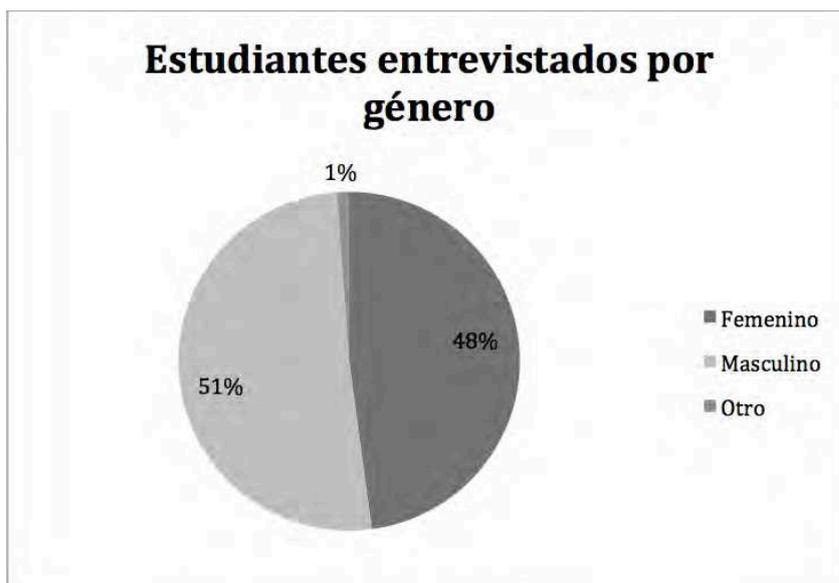
4.1 Descripción estadística

Esta investigación fue llevada a cabo en un periodo de dos años. En este tiempo se aplicaron los cuestionarios a estudiantes de las tres diferentes unidades de la UAM, se acudió a cada unidad en horario matutino y vespertino para elegir estudiantes al azar que contestaran dicho cuestionario. A cada alumno encuestado se le explicó el propósito de esta investigación, resaltando que su participación sería anónima.

Se encuestó a un total de 1725 estudiantes de las Unidades Iztapalapa, Xochimilco y Azcapotzalco. De ellos el 48% son mujeres y el 51% varones. Se ofreció la opción de contestar el tópico de género en tres opciones: Mujer, hombre u otro. Esto, siguiendo las indicaciones de estudiosas del género, quienes afirmaban que no sólo existen mujeres y hombres sino que hay una gran diversidad de identidades genéricas interactuando dentro del

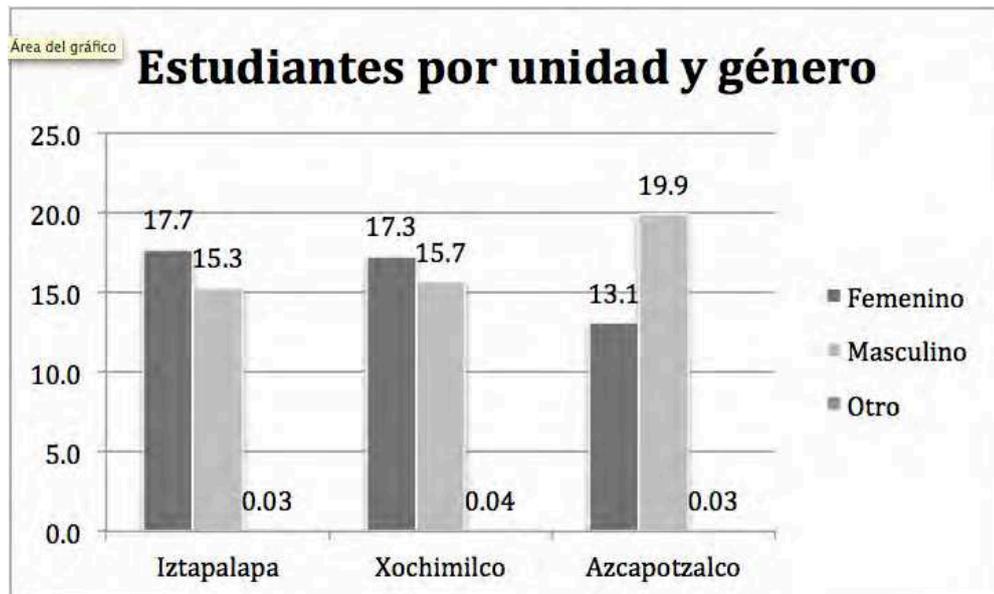
espacio universitario.

Sin embargo, el recurrir a “otro” como opción de género, ofendió a varios estudiantes quienes manifestaban que esto era una exageración y una falta de respeto. No obstante, 20 estudiantes, de los 1725, contestaron el cuestionario seleccionando como género “otro”, representando al 1% de la comunidad estudiantil que participó en la muestra.



Entre las y los estudiantes encuestados se puede ver mayor participación masculina, esto es porque no se estableció un criterio de paridad genérica sino de participación estudiantil, no obstante, aún sin exigir un número equitativo de participaciones por género, la diferencia porcentual es mínima.

Al realizar la comparación de participación por género en cada una de las unidades resultó que en Iztapalapa y Xochimilco participaron más mujeres, mientras que en Azcapotzalco los varones contestaron un mayor número de cuestionarios, como se puede observar en la siguiente gráfica:

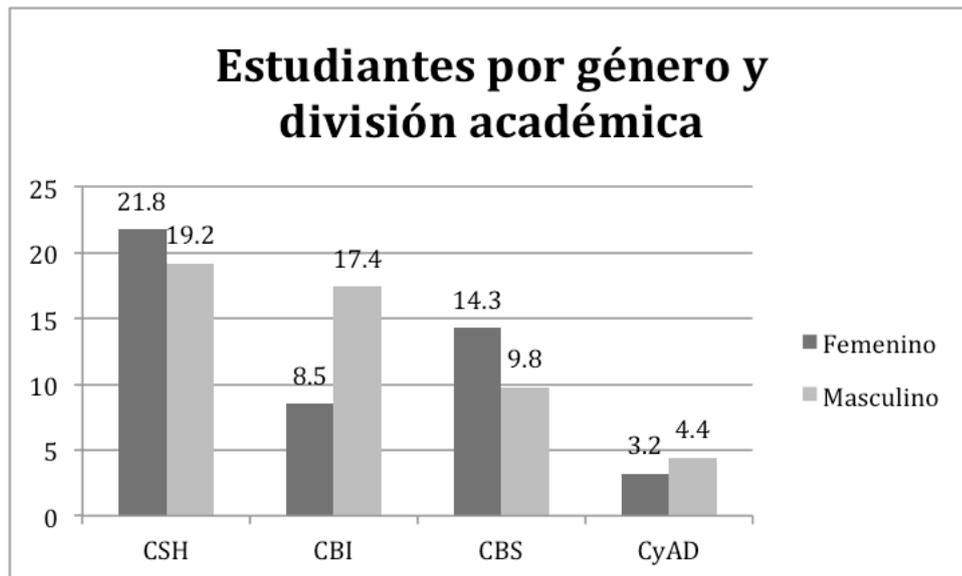


Después de revisar las diferencias de participación por género en cada unidad, se analizaron las opiniones de mujeres y hombres por división académica, ya que se partió de la premisa de que existen carreras masculinizadas y feminizadas. Como se menciona anteriormente, la selección de los estudiantes fue al azar, por que lo se esperaba que los datos nos permitieran ver cómo se distribuye la participación por género sin sesgar la información.

Se detectó que las carreras con mayor demanda femenina fueron las Ciencias de la Salud y las Humanidades. Una diferencia menor es registrada en las carreras de Ciencias y Artes para el Diseño y en las Ingenierías aún podemos ver una mayor participación masculina en comparación con la femenina.

Esta participación diferenciada en determinadas áreas y carreras nos permite corroborar las hipótesis sobre las ciencias duras, las cuales aseguran que son carreras para hombres y, pese a que muchas mujeres se han integrado a esta área de estudios, aún se detecta una baja participación femenina, así como problemas de discriminación contra las mujeres.

En la siguiente gráfica, se muestran los porcentajes de participación por género y área de conocimiento:



Como se puede observar, la hipótesis de las ciencias duras (CBI) se mantiene, arrojando un 17.4% de participación masculina y 8.5% de participación femenina en la población representada por los estudiantes encuestados. Asimismo, la carrera de Ciencias y Artes para el Diseño tiene una participación desigual con un mayor porcentaje de población masculina.

En el caso de Ciencias y Humanidades y Ciencias Básicas y de la Salud, se detecta que el porcentaje femenino rebasa al masculino, datos que coinciden con diversos estudios sobre la feminización de las matriculas universitarias (Bustos, 2003) con porcentajes de participación femenina que rebasan el 50%.

Esta diferencia de población femenina y masculina en la matrícula, genera diversos tipos de violencia entre los géneros. En el caso de las carreras feminizadas poco se ha indagado al respecto y se resaltan las violencias que se viven en las carreras que no han sido feminizadas, tal es el caso de las ingenierías. Curiosamente, los estudiantes entrevistados procedentes de las áreas de Humanidades y Ciencias de la Salud, no dieron testimonios de discriminación por género, como sí los hicieron las estudiantes y profesoras de Ciencias Básicas e Ingenierías.

A continuación Algunos testimonios sobre el tema:

“la carrera de ingeniería es bonita, es muy interesante, pero sí nos hacen menos. Como que piensan que las mujeres somos inferiores... había un profe que nos

decía, 'las mujeres son para estar en la casa cuidando a los hijos y esperándonos con la comida caliente ¿ustedes qué hacen aquí quitándole el lugar a ingenieros brillantes?'... A mí se me hace que tienen miedo a que los superemos" (E.A.CBI.F).

Una profesora externó:

"En este departamento tenemos que andarnos cuidando las espaldas. Hay un profesor que tiro por viaje nos dice algo o nos inventa cosas para incomodarnos. Yo lo he reportado varias veces porque nos trata despectivamente... una vez me empujó porque según él, yo le estorbaba cuando iba a pasar. En las juntas nos calla argumentando que somos mujeres y que no sabemos nada de ingeniería, es un pedante. Ha venido a mi cubículo pateando la puerta y gritando porque no le parece algo. El hombre está enfermo de misoginia, pero parece que a los jefes de departamento no les importa lo que hace, pues lo sigue haciendo y nadie le dice nada..." (P.A.CBI.F).

Los recurrentes eventos de discriminación en las áreas de ingeniería en contra de las mujeres, muchas veces son algo "común" y puede pasar desapercibidos. Sin embargo, es importante resaltar que aunque ésta sigue siendo un área "masculinizada", el porcentaje femenino va en aumento. Además, en las otras áreas académicas también se vive discriminación contra mujeres y hombres. Lo importante es reconocer que existen diversos tipos de violencia dentro del espacio universitario ya que una vez detectado el problema, podrá actuarse para solucionarlo.

Por ello, se pidió a los estudiantes y profesores que hablaran sobre su percepción sobre la violencia que se vive en la UAM, esperando conocer si las percepciones de estos actores universitarios coinciden para, así, establecer un parámetro entre lo que sí reconocen como violencia y lo que piensan que es natural. Estas percepciones se analizan en el siguiente apartado.

4.2 Percepciones sobre la violencia

“es que ustedes que estudian violencia piensan que todo es violencia y no es cierto. A mi me gusta llevarme pesado y eso no quiere decir que sea violento... tenemos personas que nos demostramos cariño con golpes, eso no quiere decir que queremos hacernos daño ¿o sí?”
(GF.5.E.I.CSH.M).

La violencia tiene muchas aristas y formas de manifestarse, violencias materiales y simbólicas (Bourdieu y Passeron, 1977) que han ido modificando sus formas de ejecución conforme la sociedad ha cambiando. En el caso de las Instituciones de Educación Superior (IES), la violencia ha alcanzado niveles preocupantes. Si bien es cierto, no podemos escapar de la violencia en ninguno de los espacios sociales, también es cierto que las universidades son instituciones que fomentan la reflexividad y el respeto por los otros, esto significa que las relaciones dadas dentro del espacio universitario deberán estar exentas de la violencia. Sin embargo, esto queda plasmado en el papel pues la práctica sigue siendo desalentadora, según la percepción de los actores universitarios (alumnos, profesores, administrativos), tal es el caso de un profesor que manifiesta:

“Acá se robaron las llaves despachadoras de los mingitorios ¿para qué se los roban? Es lo mismo que ocurre en el país, la UAM es un copia fidedigna de todo lo que ocurre en el DF y las autoridades de la UAM dicen lo mismo que las del DF, dicen que todo está bien, que no hay ningún problema” (P.I.CBS.M)

Las universidades, al igual que el resto del país, viven el interminable proceso de la cultura de la simulación que, al no dar resultados positivos ante el combate contra la violencia, provocan cada vez más incredulidad ante la sociedad mexicana (Montesinos y Carrillo, 2012), creando políticas y firmando todo tipo de convenios con instituciones cuya razón de ser es superar aspectos generales o particulares sobre el problema de la violencia, aunque en la práctica nada sucede.

La simulación también se hace visible en la UAM. Esta universidad ha firmado diversos acuerdos comprometiéndose a crear programas para reducir las manifestaciones de

violencia en su espacio, tal es el caso del *Observatorio Zona Libre de Violencia en las Instituciones de Educación Superior* firmado en 2010. Pero después de las firmas, las acciones no se han hecho ver en ningún programa o evento universitario. Así, las percepciones sobre la violencia dentro de la UAM son variadas pero coinciden en que faltan espacios y programas que fomenten la *Cultura de la No violencia*.

Sin embargo, el problema no es sólo la falta de acuerdos y el cumplimiento de los mismos, sino que muchos de los actores universitarios están habituados a diversos tipos de violencia ya que no es percibida como tal. Esto abre varias interrogantes: ¿existe violencia cuando un acto o conducta no causa daño (aparente)? ¿cómo plantear qué actos o conductas cotidianas son expresión de algún tipo de violencia?

Al preguntarles a los actores universitarios: ¿Qué entiendes por violencia?, respondieron lo siguiente:

“Violencia es todo acto que daña a una persona. Puede darse de dos formas: material o simbólica. La primera es la que deja marcas visibles, golpes por ejemplo; la otra no deja marcas visibles pero causa daños mayores que la física” (P.I.CSH.M).

Esta apreciación sobre la violencia coincide con lo planteado por Bourdieu y Passeron (1977), cuando aseveran que la violencia simbólica puede no ser percibida por las víctimas dado que es una forma usual de intercambio social y, en ese mismo sentido, es que se confirma el carácter simbólico de un acto individual o colectivo.

La anterior apreciación coincide con la de una profesora que manifestó:

“La violencia puede ser desde un golpe hasta la violencia psicológica, que te estén diciendo eres una tonta, eres una estúpida, no haces bien las cosas, etcétera. Que te disminuyan tu autoestima” (P.A.CBI.F).

Al preguntarle a la profesora sobre los daños que causaba en su persona que le dijeran “eres una tonta, eres una estúpida”, guardó silencio y expresó que no había daños graves porque estaba acostumbrada a escuchar ese tipo de expresiones en su contra. Esto comprueba la contraposición entre la cultura y la violencia, pues existen aspectos de la violencia que han sido aprendidos y asimilados por los individuos como parte de su *modus vivendi*, anclados, por supuesto, a los modelos autoritarios y la conciencia humana del dominio y la subordinación (Tecla, 1995).

A esta manera de ver la violencia como un acto cotidiano, una profesora agrega:

“Si pensamos que la mayoría de las familias mexicanas no son familias armónicas, la violencia es un modo de vida, por eso te digo que la violencia es social, está en las relaciones sociales. La violencia se naturaliza: es natural que los alumnos tengan un papá golpeador, es natural que tengan una mamá que se deja golpear, es natural que el papá los haya golpeado de niños ... La violencia es un problema de tejido social y se puede regenerar este tejido” (P.A.CSH.F).

La visión de esta profesora muestra, per se, una visión negativa del panorama nacional, pues adjudica que la mayoría de las familias mexicana son violentas. A esto habría que agregar que la visión fatalista del entorno se debe, quizá, a la propia experiencia de los individuos. Sin embargo, ella misma apuesta a que el tejido social se puede regenerar, es decir, se pueden crear nuevas formas de convivencia impulsadas desde la familia y reproducidas en la sociedad, sólo habría que revisar qué parte de responsabilidad toca a cada uno de los actores sociales, como menciona un estudiante:

“La violencia no es un problema personal, es un problema nacional. Ahora vemos violencia por todas partes, por ejemplo en el metro, ves el Gráfico (periódico) y ves a un descuartizado junto a una mona encuerada. Y vemos eso y nos acostumbramos a eso. Si las autoridades no hacen nada por disminuir la violencia impresa, o en la tele, o en el radio ¿cómo quieren que los ciudadanos seamos menos violentos? (E.X.CSH.M).

esto, otra profesora agrega:

“Las autoridades públicas cada vez tienen menos noción de la importancia de la educación y del ejemplo y de no incurrir en conductas inmorales, indebidas... Si las propias autoridades incurren en faltas ¿qué podemos esperar?” (P.X.CSH.F).

Ambas apreciaciones sobre la violencia se inclinan a responsabilizar a las autoridades porque, jerárquicamente, son éstas las que tienen competencia para resolver los conflictos. Sin embargo, habría que analizar hasta qué punto, las y los universitarios prefieren la evasión antes que actuar para resolver por sí mismos los problemas de violencia que enfrentan dentro de la universidad.

La saturación de imágenes violentas, la cultura del narco, el vandalismo, etc., son una muestra de la realidad de la sociedad mexicana, esta realidad se enfrenta a la imposibilidad de encontrar una sola causa de la violencia (Klineberg, 1981), y al no tener una sola causa, indudablemente, tampoco encontraremos una sola solución.

Entre otras formas de violencia, un profesor argumentó:

“Yo creo que es violencia que los alumnos lleguen a calentar el asiento. Llegan a la clase sin leer, no participan, comentan aconsejándose, y tú como profesor preparas clase, tratas de explicar y no tienes receptores aunque el salón esté lleno... eso es violencia” (P.I.CSH.M)

La omisión está catalogada como un tipo de violencia que puede afectar psicológicamente a quien la vive e incluso puede ocasionar daños mayores que la violencia por acción (física o material). Ante esto, llama la atención el testimonio del profesor que vive *violencia inversa* causada por la omisión de sus alumnos. Pudiera pasar por alto este acto porque visiblemente no causa ningún daño, pero habríamos de preguntarnos cuántos de los profesores han sido víctimas del rechazo de su trabajo por medio de la falta de compromiso y participación de los alumnos en clase.

Anteponiéndose a las anteriores percepciones sobre la violencia, también estudiantes opinaron que estudiar la violencia en todas sus aristas también es una forma de exagerar, en los grupos focales mencionaron que al tratar de encontrar violencia en todos lados se llegaba a un cuento de nunca acabar:

“Es que ustedes que estudian violencia piensan que todo es violencia y no es cierto. A mí me gusta llevarme pesado y eso no quiere decir que sea violento... habemos personas que nos demostramos cariño con golpes, eso no quiere decir que queremos hacernos daño ¿o sí?” (GF.5.E.I.CSH.M).

Y entonces, el estudio sobre la violencia pende de una delgada línea entre lo que causa daño y lo que es una manifestación social aprendida para sobrevivir en un entorno violento, o sea, la naturalización y la distinción de la violencia. Una compañera reforzó esta opinión argumentando: *“todos exageran, hasta las noticias, por ejemplo ven a Iztapalapa como el lugar más peligroso, digo, sí es peligros pero no tanto, ahora resulta que hasta los perros son violentos acá” (GF.4.E.I.CSH.F).* Esta aseveración se basa en la noticia de que los perros del Cerro de la Estrella en Iztapalapa había atacado y asesinado a varias personas.

Lo importante es resaltar que las percepciones sobre la violencia se diferencian por las condiciones de vida de cada individuo y, por esto, el entorno social y familiar influyen de manera directa en el desarrollo de las capacidades de adaptación y convivencia con los

otros. Por ello, las voces que se rescatan dentro de este trabajo retoman percepciones personales y grupales sobre la violencia, pues hablar de este tema nos puede llevar a un interminable camino donde se cruzan tres actores principales: el testigo, la víctima y el victimario como analizaremos más adelante.

4.2.1 *Sobre las formas de violencia registradas en la UAM*

Antes de mostrar datos cualitativos y cuantitativos, haremos una pausa para distinguir las formas de violencia que se tomaron en cuenta para la presente investigación. Tomando como base las investigaciones realizadas en centros educativos (Blaya 2006, Loscertales y Nuñez 2009, Valls 2009, Debarbieux y Blaya 2002, Amórtegui 2005, Acevedo y Gómez Silva 2000, Abramovay y Rúa 2000/ 2005, Straus 2007, Eyre 2000, Saldivar 2004, Castro y Velázquez 2008, Gutiérrez Otero 2009, Torres Mora 2010, Zamudio, Ayala y Andrade 2011, Adams y Cervantes 2011, González Jiménez 2013, Carrillo 2014, Montesinos y Carrillo 2011, 2012, entre otros) dividimos las violencias en cinco grupos:

Tipo de violencia	Manifestaciones
Física	Golpes, empujones, patadas, golpes con objetos, homicidio, secuestro
Psicológica	Insultos, gritos, amenazas, descalificaciones, humillaciones, chismes, chantajes, marginación, rechazo, discriminación, sobornos, abuso de autoridad
Sexual	Hostigamiento, acoso, insinuaciones sexuales, tocamientos, violación sexual
Patrimonial	Robo de pertenencias, daño a pertenencias, retención de documentos
Cibernética	Todas las formas de violencia ejercidas por medio de la internet, redes sociales y el uso de medios electrónicos

En las interpretaciones de los datos obtenidos en el trabajo de campo, nos referiremos a las formas de violencia por tipo y, en caso de ser significativo para su interpretación, se indagará en cada una de las formas de manifestación de dichos tipos de violencia.

4.3 Testigos, víctimas y victimarios

*“Cual es la diferencia entre tu mamá y una puta? Que tu mamá no cobra”
(Profesor mencionado en G.F.X)*

La violencia es un tema delicado al tratarse en las Instituciones de Educación Superior. Los actores universitarios pueden ser testigos, víctimas y/o victimarios de diversas violencias, ya sea en las aulas, los pasillos, los patios, la cafetería, la biblioteca, o los diferentes espacios con que cuenta la UAM. Cada espacio se distingue porque en él interactúan personas que ejercen y recrean relaciones de poder, relaciones que pueden ser el motivo para empezar un altercado o una lucha por demostrar quién es más poderoso y ello, en múltiples ocasiones, conlleva a conflictos que dan como resultado eventos violentos dentro de la universidad.

Muchas veces, los estudiantes, profesores, administrativos y funcionarios, han caminado sobre los pasillos de la universidad siendo testigos, víctimas o victimarios de la violencia, pero pocos se atreven a actuar para detener estos actos.

En el cuestionario que diseñamos se dio la siguiente instrucción: marca con una X los tipos de violencia de los que has sido testigo o has escuchado que suceden dentro de tu universidad, marca con una X los actos de los que has sido víctima de violencia y marca con una X los actos que has ejercido en contra de compañeros, profesores u otros miembros de la universidad. Las opciones a elegir, basadas en investigaciones sobre violencia en los espacios educativos, fueron: Golpes, empujones, patadas, golpes con objetos, insultos, gritos, amenazas, descalificaciones, humillaciones, homicidio, secuestro, chismes, chantajes, marginación, rechazo, discriminación, sobornos, robo de pertenencias, abuso de autoridad, insinuaciones sexuales, hostigamiento, acoso sexual, tocamientos, violación sexual, daño a pertenencias, retención de documentos, acoso y amenazas por medios de redes sociales y/o

medios electrónicos y se dio la opción de “otro”, en caso de que las y los estudiantes conocieran otro tipo de violencia dentro de la universidad.

Al comparar los porcentajes de las respuestas de los estudiantes cuando se les pregunto si alguna vez habían sido testigos, víctimas o victimarios, los resultados fueron los siguientes:



4.3.1 Testigos

En el caso de los testigos de violencia, la cifra es alarmante pues 9 de cada 10 estudiantes de la UAM, han presenciado o escuchado sobre algún tipo de violencia dentro de su espacio escolar, es decir, los incidentes, graves o no, constituyen un problema real pues la universidad sigue reproduciendo formas de convivencia que atentan contra la integridad y desarrollo de los miembros de la comunidad estudiantil y laboral.

Las violencias percibidas son variadas, las más recurrentes son aquellas que se ejercen por medio del lenguaje (*violencia psicológica* en primer lugar), son las que tienen que ver con la *dominación* o *violencia simbólica* según Bourdieu. Los chismes ocupan el primer lugar en las violencias ejercidas dentro de la UAM, siendo un instrumento de difamación, desprestigio e intimidación entre los actores universitarios. Varios estudiantes reconocieron que existen diversas violencias que forman parte de la vida cotidiana, como expresa una estudiante de

psicología:

“Es que es difícil decir que no hay violencia si los profes intimidan, los alumnos inventamos chismes, otros roban cosas,... y las autoridades ignoran las quejas, eso también es violencia. Además, hay cosas a las que estamos acostumbrados, el profe que hacía chistes y nos decía putas en clase nunca fue reportado, muchos teníamos ganas de hacerlo pero no nos animamos por miedo o porque sabemos que no iban a hacerle nada. Es como si aceptáramos que eso pasa y ya...” (E.X.CSH.F).

Por su parte, un estudiante manifestó:

“... hay violencias de muchos tipos, las que se notan son los golpes y las cosas que dejan marca, pero cómo reporto que un profe me amenaza si su palabra vale más que la mía, o cómo digo que una chava me intimida, me van a decir maricón. Yo creo que ya nos acostumbramos a callarnos y está mal, yo se que está mal, pero a veces preferimos llevarla tranquilos, al cabo que sólo nos falta un año y nos vamos. Yo sí he visto varias formas de violencia pero prefiero pasar por un ladito, mejor no me meto, ya si me pasa a mí pues lo arreglo, pero si no es contra mí, prefiero mantenerme al margen (E.A.CBI.M).

La idea de violencias cotidianas dentro de la universidad fue mencionada por varios estudiantes entrevistados, así como algunos participantes de los grupos focales. El problema es que la mayoría coincide en que es mejor no meterse en los problemas de los otros. Se trata de testigos pasivos que no están dispuestos a defender a sus pares, para ellos es mejor mantenerse al margen y evitar problemas mayores, como menciona el estudiante de ingeniería.

Y si esta falta de solidaridad entre estudiantes se reproduce de la misma forma con profesores, administrativos y funcionarios, tendremos como resultado una comunidad que puede ser testigo de múltiples abusos pero minimizan su capacidad de acción y, por tanto, de defensa de sus derechos dentro del espacio universitario.

El problema más grave es que los actores se convierten en espectadores pasivos ante la violencia:

“Los chismes sí te pegan, hay una chava en el salón que está guapa y tiene su pegue, y varias chavas dicen que es bien puta, que saca dieces porque se acuesta con los profes y cosas así. Yo la he visto llorar varias veces, pero no me meto para que no me lleve entre las patas, pero no está padre que por estar guapa, ya le inventen tanta cosa” (GF.1.E.X.CSH.F). Otro comentario fue: *“Tenía un compañero que estaba gordito y le hacían tipo bullying: no comas tanto, pareces cerdo. A lo mejor eran buenos consejos pero yo creo que a él no le gustaba, no iba decir: Ah gracias por tus consejos. Se burlaban de él, y no había*

quién lo defendiera” (E.A.CHS.F).

El problema de este tipo de violencia es que si no hay pruebas que demuestren el daño es imposible castigar a los agresores, y si agregamos a esto que en la UAM no existe un departamento que atienda las quejas de la comunidad universitaria, la solución a dicho problema es todavía más difícil.

Con respecto a *la violencia entre parejas*, una profesora menciona:

“Hay mucha violencia entre las parejitas, me ha tocado ver estudiantes que golpean a sus novias, aquí en el patio de abajo, yo lo veo todo desde la ventana, pero ¿qué hago? ¿les grito? Si las chicas aceptan que les peguen. A veces veo a las mismas parejitas besuqueándose, otras peleando e incluso he visto a las muchachas que les pegan a los novios ¿y sabes qué hacen? Se ríen, se ríen de los golpes” (P.A.CBI.F).

Los problemas de pareja son un campo en el que los profesores, e incluso compañeros, difícilmente pueden intervenir. La cuestión es que si la violencia se reproduce dentro del espacio escolar, es obligación de las autoridades atenderlo, ya que es inaceptable que estos acontecimientos sucedan dentro de la universidad.

Otro problema que se vive en este espacio es que se culpabiliza a la víctima para justificar las manifestaciones de violencia:

“He atendido alumnas y compañeras de trabajo porque han sido acosadas por mis colegas, se han levantado actas que terminaron empolvándose en algún cajón porque los acosadores siguen caminando por el pasillo con la frente en alto y amedrentando a quienes levantaron el acta. La UAM se distingue por hacer como que las muchachas tienen la culpa por ser tan provocativas” (P.I.CSH.M).

En este mismo sentido, los rumores sobre *violencia sexual* no se hicieron esperar:

“Aquí se dio la violación sexual a una estudiante en los baños, y parece que nadie dijo ni hizo nada. Ahora solo vemos la panterita¹⁸ que anuncia que no se usen los baños de arriba después de las cinco de la tarde, pero restringiendo los espacios no solucionas nada” (P.A.CSH.F).

Este incidente fue comentado por algunos entrevistados y, algunos de ellos mencionaron que los agresores de la estudiante fueron sus propios compañeros. Aunque las versiones de profesores y alumnos coincidieron, se trató de localizar mayor información pero no se levantó queja ni hay reporte del incidente, de hecho, se le

¹⁸ Campaña para evitar agresiones contra la comunidad universitaria que se implementó en UAM-A

preguntó al asistente del jefe de vigilancia sobre este acontecimiento y respondió:

“... de violaciones no se nada, pero sí te puedo decir que en los baños tienen sexo los estudiantes. Hemos recibido varias quejas y cuando acudimos a llamarles la atención, las muchachitas se ponen muy violentas: nos gritan y nos quieren pegar cuando les pedimos sus credenciales para levantar el reporte...” (V.A.M).

Respecto a la violencia patrimonial mencionaron:

“Un día llegó un grupo de asaltantes a salones asaltando con pistola en mano “haber, sus celulares y sus carteras pónganlas en esta bolsa”. Tres salones. Y pregúntame qué pasó: nada, las autoridades, como siempre, no hicieron nada... Aquí hay muchos robos, pero parece que ya nos acostumbramos porque nadie dice ni hace nada, se volvió parte de nuestra vida y ya lo naturalizamos” (P.I.CSH.M). Otra profesora comentó: “Hace tiempo entraron tres tipos armados y asaltaron a los estudiantes en el patio, no me lo contaron, yo lo vi por esta ventana (señala una ventana al fondo de su cubículo), a varios les quitaron sus celulares, sus computadoras, hasta los tenis, yo llamé desde aquí a seguridad pero nunca los vi llegar, y ¿sabes que hice? Nada, vi pero no podía bajar a defenderlos porque me exponía a que me dieran un balazo. Por fortuna sólo robaron, nadie salió herido” (P.A.CBI.F).

Esto poco a poco se va tornando cotidiano pues, según los entrevistados, es común que los alumnos y profesores comenten que han sido asaltados en el estacionamiento, en el patio o en los salones pero no hay nada que hacer porque los asaltantes seguramente ya vendieron sus cosas.

Al preguntarle al jefe de vigilancia de la UAM-I sobre los robos reportados por profesores y estudiantes contestó:

“Aquí no hay robos, afuera sí hay pero adentro de la unidad sólo se han robado algunas bicicletas porque los estudiantes las dejaban en el espacio para bicis pero no las amarraban, por eso se las llevaban... o las dejaban con cadenas fáciles de romper. Pero tomamos cartas en el asunto y pusimos a alguien que cuidara hasta que dimos con los que se estaban robando las bicicletas, no eran gente de la UAM, entraban a robar nada más” (V.I.M).

Ante este testimonio del vigilante, resulta alarmante que estudiantes y profesores reportan robos pero el departamento que se encarga de salvaguardar a la comunidad universitaria no está enterado de los hechos.

Así, el principal problema que mencionaron los testigos de violencia es que no hay un lugar dónde reportar y se tiene una gran desconfianza de las autoridades escolares,

pues no las creen capaces de dar solución a los problemas suscitados en la UAM o simplemente los atienden *por encimita* sin dar soluciones reales al problema de la violencia.

No cabe duda que el entorno social de las unidades de nuestra universidad, cada vez más, tienen mayor impacto. De hecho los robos en el exterior e interior de la UAM son visiblemente crecientes. Más aún, han sido un punto de conflicto al interior de la UAM, dado que mientras la comunidad académica y estudiantil demanda a las autoridades implementar medidas de seguridad, voceros del sindicato y, al menos en la unidad Iztapalapa, la autodenominada “Asamblea Estudiantil”, se muestran hostiles ante estrategias de seguridad, como puede ser el mostrar una identificación al ingresar a cualquier unidad, así como un sistema de cámaras, tan usual en diferentes tipos de espacios urbanos de cualquier sociedad presumiblemente moderna.

En el caso de la opción *otro* (tipo de violencia), 47 personas mencionaron el bullying como forma de violencia, pero el término engloba muchos tipos de violencia ejercidos entre estudiantes por lo que se decidió solo referirlo, pues bullying pueden manifestarse a través de los golpes, amenazas, acoso, empujones, etc., mencionados en las respuestas anteriores.

4.3.2 Víctimas

En cuanto a las violencias vividas, el 66.82% de los estudiantes entrevistados manifestó haber sido víctima de algún tipo de violencia, como en el caso de los testigos, la violencia psicológica ocupó el primer lugar, ya que las prácticas como chismes, discriminaciones y difamaciones son ejercidas con frecuencia dentro de la UAM. Ante este hecho, una profesora expresó:

“Aquí siempre estamos peleándonos unos contra otros, es triste que lo diga pero nos difamamos, inventamos cosas para desprestigiar a nuestro colegas. De hecho tengo un compañero que es muy violento, viene a los cubículos, nos grita, quiebra cosas y no podemos hacer nada por miedo a que nos golpee en el estacionamiento. Optamos por decir que está loco, lo dejamos sacar su furia y que se vaya, porque le tenemos miedo, esa es la verdad” (P.A.CSH.F).

En este mismo sentido, una profesora agrega:

“Trabajamos en un ambiente de competencia donde todo se vale. Si yo invento chismes de otros para salir airosa, es válido, así es la UAM. A mí me inventaron que acosaba a los alumnos, que era déspota, que plagiaba trabajos de los estudiantes ¿a mi edad? ¡Por favor! Jugar con chismes es el juego más sucio, pero el más usado por profesores y alumnos para sacar provecho” (P.X.CSH.F).

Al preguntar a los estudiantes sobre la violencia que han vivido, coinciden en que los chismes, insultos y amenazas son los principales problemas, sin embargo, también resaltan el abuso de autoridad por parte de los profesores y, acoso sexual de profesores y algunos compañeros. Manifestaron también que han sido víctimas de violencia psicológica por parte de sus profesores, pero es tan común que no vale la pena reportarlos, ya que, al no poder generar pruebas, el caso pasa por alto. ¿Cómo demostrar que los estudiantes son víctimas de insultos, amenazas, descalificaciones, discriminación, rechazo, sobornos, etc.? Ante ello, el profesor de CBS Iztapalapa expone:

“Hay mucha violencia subliminal, violencia que no se ve pero que está. Los profesores son autoritarios con los alumnos, los humillan, los tratan como idiotas, los acosan ¿y cómo lo comprueban los alumnos? Si lo llevas a consejo tienes que llevar pruebas ¿cómo mides la violencia psicológica? ¿cómo? Es un problema permanente en la UAM, todos hemos sido víctimas de violencia pero sin pruebas no hay delito” (P.I.CBS.M).

Entonces ¿cómo comprobar los daños que provoca una violencia que, muchas veces, ni siquiera es reconocida por las víctimas? ¿Cómo actuar frente a la violencia simbólica que, por el sólo hecho de no reaccionar ante ella, ya es aceptada?

Aunado al problema del silencio ante la violencia, se encuentra el acoso sexual y las estudiantes no se atreven a denunciar a los acosadores (en muchos casos profesores) por miedo a reprobación de la materia, a no ser escuchadas o por miedo a las represalias que pueden vivir.

Y por temor a las represalias, alumnos de psicología de la unidad Xochimilco comentaron que por varios trimestres tuvieron que aguantar a un profesor que les decía: “Deja de hacerte pendejo y ponte a trabajar”, “y tú qué puta, ¿cuánto cobras?” o “¿cuál es la diferencia entre tu mamá y una puta?... que tu mamá no cobra”. Los estudiantes que participaron en un grupo focal y externaron estas experiencias manifestaron su

enojo contra el profesor, pero al preguntarles qué habían hecho al respecto, respondieron que nada, que le seguían la corriente y se reían de sus bromas. Se les indicó que podían levantar un acta para que el profesor dejara de insultarlos, pero ellos dijeron *“ya para qué, ya se va a jubilar”*.

Una experiencia similar fue vivida por un estudiante de sociología:

“Muchas veces los profes llegan con actitudes prepotentes al salón. Había uno que nos decía: estúpidos, nunca van a lograr nada en su vida, o decía, ya para qué vienes a perder el tiempo a la escuela, mejor ponte a limpiar vidrios en el crucero” (E.X.CSH.M).

Este tipo de comentarios pueden causar depresión e incluso provocar que los estudiantes abandonen su carrera, pero como no está legislada la violencia psicológica, ésta se sigue ejerciendo y las víctimas se mantienen en silencio.

Esto da como resultado, una diversidad de violencias que se viven dentro del espacio escolar y que difícilmente serán castigadas, ya que la primera opción es callarse y seguir adelante. Y el problema estriba en que la violencia muchas veces no se le percibe como tal porque forma parte de códigos de comunicación establecidos por los estudiantes. En una ocasión, encuestando a estudiantes de la UAM Xochimilco, llegó un joven a saludar al resto de sus compañeros. Al acercarse, tiró una patada a otro estudiante que estaba sentado en el pasto. El estudiante sentado giró su cabeza para ver quién saludaban sus compañeros y recibió la patada en la nariz. El golpe fue directo y la sangre no se hizo esperar en el rostro del chico. Cuando me acerqué para preguntarle si podía ayudarlo me dijo sonriendo: *“no, así no llevamos, todo chido”*, mientras limpiaba la sangre con un pañuelo desechable que le ofreció una de sus compañeras.

En este sentido, el tratar el tema de la violencia es complicado, pues ésta se interpreta dependiendo del tipo de relaciones. Algunos estudiantes se dijeron víctimas pero justifican el hecho de que *“así se llevan”* o *“es normal”*.

Los profesores también manifestaron haber sido víctimas de violencia en la universidad:

“A mí me han robado cosas del cubículo, me han dejado leyendas en la puerta de mi cubículo o en mi carro que dicen “puto” “pinche profesor” y sabes por qué no soy querido, porque alumno que no lee... es alumno que reprueba en mi

clase. Ahora resulta que el exigir a los alumnos que se esfuercen es una cruz que cargan en la espalda porque parece que vienen a la escuela a que los apapaches” (P.I.CSH.M).

Estas ofensas no solo representan una agresión contra el profesor sino contra el patrimonio universitario, pues la puerta de su cubículo ha sido dañada en varias ocasiones.

Una profesora indicó:

“Me han robado libros, pero pregúntale a cualquier profe y raro será a quien no le han robado libros”, luego, la misma profesora agregó: “Yo he vivido acoso laboral, varios compañeros, camarillas, obstruyen mi trabajo, y ahora sí que no se puede hacer nada porque son amigos del rector” (P.A.CSH.F).

Como menciona la profesora, y como resaltaron también los estudiantes, el hecho de que el agresor sea protegido por quienes toman las decisiones dentro de la universidad provoca, que: 1) los agresores sigan actuando sin ser castigados, 2) que las víctimas permanezcan en silencio por miedo o porque saben que no serán atendidas sus quejas, y 3) que cada vez más se pierda la confianza hacia las autoridades universitarias.

4.3.3 *Victimarios*

Para finalizar, el 59.91% de los encuestados aceptó haber cometido algún tipo de violencia en contra de otros actores universitarios y, coincidiendo con los datos anteriores, los chismes, difamaciones y descalificaciones ocuparon el primer lugar, seguidos por abuso de autoridad, violencia física y acoso sexual. Sin embargo, en las entrevistas y grupos focales, les era más difícil reconocer que habían ejercido algún tipo de violencia, quizá porque se sentían observados por otras personas.

En el caso de los grupos focales, los estudiantes reconocieron que el hecho de reírse cuando un profesor se burla de los compañeros es una forma de violentarlo también, así como el hecho de quedarse callados cuando son testigos de algún tipo de violencia en contra de sus compañeros.

Entre los datos obtenidos se observa que los actores que ejercen mayor violencia son los

estudiantes, seguidos de los profesores y en pocas ocasiones se mencionó a administrativos, personal de vigilancia y funcionarios. Esto se debe a que los estudiantes y profesores son quienes conviven la mayor parte del tiempo y esto puede generar diferencias y disputas entre ellos. Los estudiantes tienen contacto con personal administrativo y vigilantes pero no hay una relación estrecha, y pocas veces se acercan a los funcionarios.

Algunos de los testimonios de estudiantes que han ejercido violencia fueron los siguientes:

“Pues las mujeres también nos empujamos, pero más suavemente, no tan salvaje. Como que subimos la fuerza cuando empujamos a los hombres, pero entre nosotras sí cuidamos el contacto. Solamente que otra chava te caiga mal y sí, broma, broma pero te le vas con todo para lastimarla” -Risas de grupo- (GF.1.E.I.CSH.F)

La misma estudiante agrega:

“A veces piensan que las mujeres somos mejor portadas pero no es cierto. Así como me ves de chiquita, yo sí me he cacheteado a compañeros, me los madreo y le he mentado la madre a otros, eso no me hace mala, me hace humana igual que los demás, y no me considero víctima, al contrario...” (GF.1.E.X.CSH.F).

Esta forma de ver la violencia como algo común donde resulta ser un acto “humano”, tiene como consecuencia un ejercicio abusivo del poder y, con ello, la ejecución de prácticas aceptadas e interiorizadas, donde queda de lado el daño que puedan causar. Esta estudiante mencionó que ella “madrea” a sus compañeros y que ellos no se defienden porque ella es baja de estatura y no quieren hacerle daño, sin embargo ella sí puede golpearlos y reconoce que se aprovecha de la situación.

Un estudiante externó:

“A mí me expulsaron hace tiempo porque agarré a madrazos a una morra de mi salón (ríe), era bien desesperante, y se llevaba pesado con todos, era de las que pasas y te da un zape o te empuja, varias veces le dije que le parara hasta que me desesperó. Sus amigas y ella me reportaron y me expulsaron un semestre” (E.I.CBI.M).

Entonces ¿Cómo tratar a los agresores? ¿Qué medidas se pueden tomar? ¿Qué protocolos se deben seguir? Si tomamos en cuenta que el ejercicio de la violencia tiene motivos que lo generan, cuál es la manera correcta de tratar a los agresores y ¿cómo se puede tratar a las víctimas y a los agresores si la universidad aún no cuenta con un espacio donde puedan reportarse estos actos?

No obstante, hay reportes que sí tienen seguimiento, como es el caso de acoso sexual, ya que al tratarse de un delito, las autoridades escolares están obligadas a dar seguimiento. Sin embargo, esto también puede fomentar el ejercicio de la violencia, como narró una estudiante:

“Había un profe que nos gustaba a todas, cuando entrábamos a la clase nos abríamos los botones de la blusa para que nos viera, o le caíamos todas a su cubículo a acosarlo. Un día nos dijo que no quería que siguiéramos yendo al cubículo porque no estaba bien ir nada más para cotorrear. Mi amiga nos dijo que le iba a levantar un acta por acoso sexual y se nos hizo gracioso seguirle la corriente. Firmamos un documento donde decíamos que éramos sus víctimas y le llamaron la atención al profe. No lo corrieron ni nada, pero lo acusamos de algo que no era cierto y el secretario académico nos dio la razón a nosotras porque éramos cuatro contra uno” (GF.8.E.I.CSH.F).

Ante esto, es importante capacitar a profesores y autoridades escolares para intentar, en la medida de lo posible, disminuir los actos de violencia dentro de la UAM; también es necesario sensibilizar y concientizar a los estudiantes sobre las consecuencias que las violencias pueden tener.

Destacamos que es urgente actuar para crear medidas que prevengan y contengan la violencia dentro de la universidad con el fin de generar relaciones de respeto entre los actores universitarios y, con ello, demostrar que en la UAM, priva un ambiente donde sus integrantes pueden desarrollarse de manera armónica.

4.4 Actores que ejercen violencia

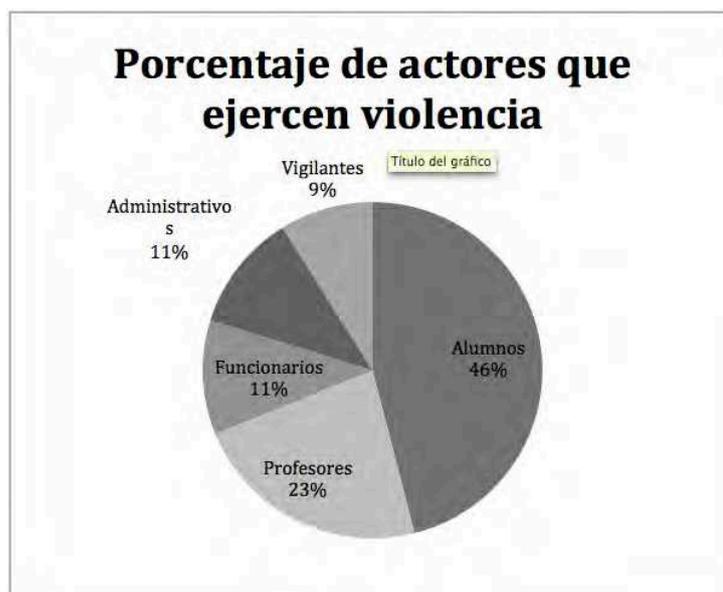
Un propósito de este trabajo era conocer qué actores ejercen más violencia dentro del espacio universitario, pues se considera importante establecer parámetros de comparación para saber cómo se dan las relaciones de poder que provocan violencia entre ellos.

En el cuestionario, se les preguntó a los estudiantes, qué actores universitarios ejercían más violencia en la universidad, para ello se les ofrecieron cinco opciones:

a). Alumnos: comunidad estudiantil

- b). Profesores: académicos
- c). Funcionarios: jefes de departamento, jefes de división, rectores y jefes de algún área administrativa como jefe de vigilancia o contabilidad
- d). Administrativos: Secretarias, personal de limpieza, trabajadores de cafetería, biblioteca, servicios escolares, etc.
- e). Vigilantes: Personal de vigilancia

Los estudiantes marcaron con una X las violencias que cada actor ejercía entre 28 formas de violencia divididas en 5 tipos, mismos que se explican en el apartado 3.2.1. Con esto, se pudo obtener una frecuencia de los tipos de violencia ejercidos por los actores según la visión de los estudiantes, así como el porcentaje de dicha frecuencia. Con esta información se obtuvieron los siguientes resultados:



Los actores que ejercen más violencia son los estudiantes, quienes ocupan el 46% del total, esto se debe a que el mayor tiempo de interacción es con sus pares, pues conviven no sólo en el salón de clase sino en los espacios comunes. Si tomamos en cuenta que los estudiantes pasan entre seis y ocho horas diarias en promedio dentro de la universidad, tendremos como resultado relaciones expuestas a disputas por el poder dentro y fuera de las aulas.

Dentro de las violencias mayormente ejercidas entre los estudiantes, encontramos: *Chismes, insultos, empujones, gritos y golpes*¹⁹. Estas violencias ejercidas, principalmente, como una forma de convivencia común entre ellos. De hecho, llama la atención que muchos estudiantes no consideran estos actos como violencia y no creen que sea necesario reportarlos, pues no causan daños graves.

Por otra parte, los profesores son quienes ocupan el segundo lugar en la ejecución de distintas formas de violencia contra los estudiantes. El que los profesores ejerzan el 23% de la violencia no es una casualidad, ya que son ellos quienes tienen mayor convivencia con la comunidad estudiantil. No obstante, los profesores también tienen la responsabilidad de mediar conflictos pues están al frente de los grupos y son quienes, en ocasiones, pueden intervenir en problemas suscitados en los pasillos o en los salones de la universidad:

“Cuando caminas por los pasillos ves que se empujan, que se insultan, las muchachas son muy mal habladas, es horrible escucharlas hablar. Yo sí les llamo la atención y les recuerdo que están en la universidad y no en el mercado, aquí deben comportarse como gente decente” (P.A.CSH.F).

Entre los tipos de violencia que ejercen los profesores, las principales son: *Abuso de autoridad, humillaciones, insultos, empujones, descalificaciones y gritos*²⁰. Según los estudiantes entrevistados, los profesores ejercen el abuso dentro del salón de clase o en las asesorías fuera de éste. Para ellos, el ejercicio abusivo del poder es algo que pasa día con día en la UAM, de hecho, algunos entrevistados mencionaron que prefieren hacer como que no pasa nada para evitar problemas con los profesores:

“Hay profes que son abusivos, que nos gritan o nos exhiben en clase y nosotros nos tenemos que aguantar. Hubo unas chavas que le levantaron un reporte al profesor porque era un pedante y las reprobó, al siguiente semestre nos volvió a dar clase y las chavas volvieron a reprobó, si te quejas te arriesgas pues (sic)” (E.X.CBS.F). *“Los profes te pendejean, hay formas de corregir pero ellos te dicen: ‘eres pendejo o qué, eso no se hace así’. Luego llegan ebrios a dar la clase y nadie les dice nada”* (GF.7.E.X.CSH.M).

El problema registrado en el abuso de poder por parte de los profesores, es que éstos tienen la última palabra y los estudiantes llevan las de perder la mayoría de las veces.

¹⁹ Ver Anexo 7. Porcentaje de violencias ejercidas por alumnos

²⁰ Ver Anexo 8. Porcentaje de violencias ejercidas por profesores

Los estudiantes que participaron en los grupos focales mencionaron diversos tipos de violencias ejercidos por los profesores y, más allá de pensar en reportarlos, optaban por “seguirle la corriente al profesor” o “aguantarse” para evitar problemas, pues éste tenía el control del grupo y el control sobre su puntuación en la materia cursada. Es decir, el profesor tiene a su alcance una herramienta de poder que sirve para manipular e, incluso, amenazar a sus estudiantes: las calificaciones.

En cuanto a los funcionarios se detectó que ejercen menor violencia contra los estudiantes porque no tienen una relación directa. No obstante, sí se reportó que el 11% de los funcionarios han ejercido algún tipo de violencia en contra de los estudiantes, principalmente: *Abuso de autoridad, gritos, chismes, discriminación e insultos*²¹.

Los estudiantes reconocieron que este grupo, por su jerarquía dentro de la universidad ignora sus quejas y demerita sus opiniones. Entre las experiencias relatadas por los entrevistados se encuentra la de una estudiante que participó en un grupo focal:

“Una vez una chava de mi salón me robó mi dinero, eran como 570 pesos. Yo no dejé que nadie saliera del salón hasta que apareciera mi dinero y ella lo tenía, lo reconocí porque yo doblo mis billetes y eran esos, la misma cantidad y todo, me acuerdo porque acababa de cobrar en mi trabajo. La chava me reportó diciendo que la asalté enfrente de todo el grupo, no te la hago larga, mi caso llegó hasta el abogado de la universidad y mandaron llamar a mis papás. Tuve que poner la denuncia ante el ministerio público porque el abogado de la universidad quiso echarme la culpa cuando yo era la víctima... Lo que pasa es que estando en un puesto de poder, tu palabra vale más y usas el poder como se te da la gana, sin investigar antes qué pasó” (GF.2.E.X.CSH.F).

En el caso de la estudiante, después de varios meses de tratar de probar su inocencia, el abogado decidió no recibirla más. Su compañera sigue acusándola de “ratera” ante el grupo. Casos como este pueden ser de gran utilidad para entender cómo, después de la insistencia de las víctimas para que se atienda su caso, las autoridades prefieren ignorar lo que sucede y “darle vuelta a la página”.

Respecto al abuso de autoridad y despotismo de los funcionarios un profesor comentó:

“Yo fui a ver al secretario general y le dije que la unidad se ve mal, que hay que cortar el pasto porque hay ratas en la parte de atrás, que es peligroso para los estudiantes y sabes qué me contestó: ‘si no le gusta cámbiese de unidad’. Es un

²¹ Ver Anexo 9. Porcentaje de violencias ejercidas por Funcionarios

pedante, piensa que nos está haciendo un favor pero su trabajo es hacer que la universidad esté bien y funcione bien, pero qué podemos esperar, es una reproducción de lo que vivimos a nivel nacional” (P.I.CBS.M).

Esta actitud despótica fue reportada sobre todo por personas que ocupan altos puestos de poder dentro de la jerarquía universitaria. No se mencionaron quejas sobre jefes de contabilidad o vigilancia porque existe muy poca convivencia entre ellos y los estudiantes de la UAM.

Los administrativos ocupan un 11% de las violencias ejercidas en contra de los alumnos, aunque la interacción entre ellos es mayor que con los funcionarios, el porcentaje de incidencia de la violencia es relativamente bajo, ya que los estudiantes conviven diariamente con secretarías, personal de la biblioteca, servicios escolares, comedor, etc.

Las violencias ejercidas mayormente por este grupo de trabajadores son: *Abuso de autoridad, retención de documentos, gritos, chismes e insultos*²². Según los estudiantes, el trato con las secretarías es difícil:

“Si no le caes bien a la secre, cuídate, porque no te va a dar ni una constancia, ni un papel, ni los buenos días, hay que tratarlas con dulzura para que te atiendan bien” (GF.7.E.I.CBI.M).

Otro estudiante agregó:

“No sólo las secres, ¿Sabes quién ejerce más violencia? Los trabajadores del comedor. Te atienden mal, te avientan la comida, son canijos, pero como pagamos poquito recibimos trato de indigentes” (GF.3.E.I.CBI.M).

También se registraron quejas sobre el personal de la biblioteca:

“Cuando les pides algo te hacen esperar para darse importancia. Yo la otra vez iba a sacar un libro y tuve que esperar hasta que la mona esa (sic) terminó de jugar solitario en su compu. Y si no están jugando, está en el facebook o comiéndose una torta, o chismeando con la de al lado, pero lo último que hacen bien es su trabajo” (GF.3.E.CBI.M).

El abuso de poder de los administrativos hacia los estudiantes es un reflejo de lo que ellos viven dentro de su espacio de trabajo, pues ellos también son víctimas de abuso de poder por parte de sus jefes directos, funcionarios y profesores. Esto crea una

²² Ver Anexo 9. Porcentaje de violencias ejercidas por administrativos

cadena donde se proyecta una suerte de venganza hacia la jerarquía más baja o con menos poder, en este caso: los estudiantes.

Por último, los vigilantes fueron agregados en un grupo aparte, aunque también forman parte del personal administrativo, porque son éstos los encargados de salvaguardar el espacio universitario y, sería de esperarse, no ejercieran ningún tipo de violencia en contra de los actores universitarios.

Contraria a esta hipótesis, los vigilantes ejercen el 9% de la violencia contra los estudiantes, tal es el caso del *abuso de autoridad, gritos, chismes, insultos y discriminación*²³. Cabe mencionar que hubo varias quejas de los estudiantes porque los vigilantes han retenido sus credenciales o las de sus compañeros, tal acción es denominada por ellos mismos como robo de pertenencias.

Según los estudiantes, los vigilantes abusan de su autoridad reprimiéndolos y prohibiéndoles realizar ciertas actividades a las cuales tienen derecho. Este punto generó discusión sobre todo en los grupos focales porque algunos estudiantes estuvieron a favor y otros en contra, por ejemplo, un estudiante mencionó:

“Los vigilantes te la hacen de tos (sic) por todo, por ejemplo si fumamos en el gallito²⁴ vienen y nos piden la credencial y nos quieren sacar de la universidad, pero nosotros pasamos la mayor parte de nuestro tiempo aquí y ellos nos quieren correr así nomás” (GF.2.E.I.CSH.M).

Ante esto una estudiante discrepó:

“Haber, pero di por qué los quieren sacar. Se van a fumar mota y a veces se compran sus chelas y van a tomárselas al gallito. Lo que pasa es que no respetan las reglas y quieren que a ustedes los respeten, yo creo que los vigilantes sólo hacen su trabajo... sí, a veces se pasan y nos gritan, pero también hay que ponernos en sus zapatos, si les pagan por vigilar no por andar sacando borrachos y marihuanos” (GF.4.E.I.CSH.F).

Ante la risa grupal, los estudiantes coincidieron en que los vigilantes tienen la obligación de pedir a los estudiantes que salgan de la unidad si están consumiendo alcohol o drogas, pero deben hacerlo de manera respetuosa y sin retenerles sus credenciales.

²³ Ver Anexo 10. Porcentaje de violencias ejercidas por vigilantes

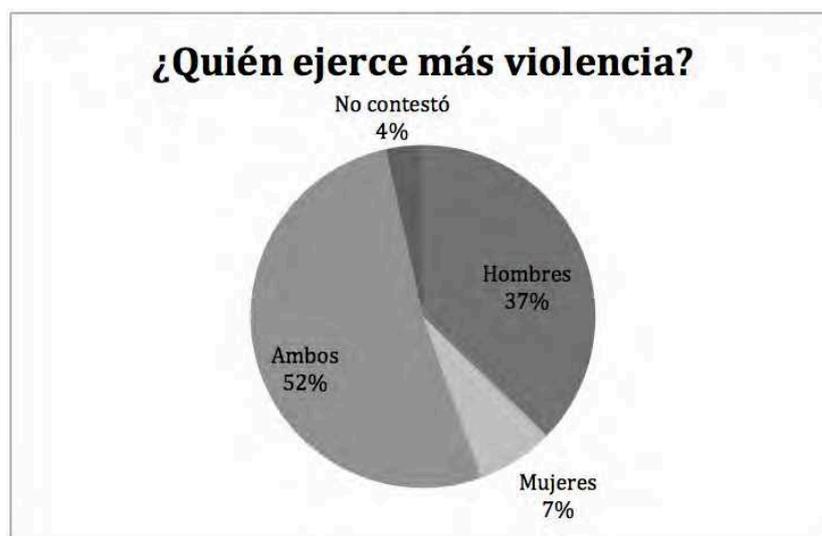
²⁴ Terreno que fue donado a la UAM Iztapalapa hace más de diez años

Así, la importancia de reconocer las violencias ejercidas por los actores es con el fin de reconocer cómo los roles jerárquicos, los puestos de poder y las relaciones cotidianas fomentan, o no, el ejercicio de la violencia dentro de las universidades públicas. Ahora bien, es importante reconocer también quienes ejercen más violencia y quienes son las principales víctimas haciendo un análisis de género, como veremos en el siguiente apartado.

4.5 Víctimas y victimarios por género

Al tratar de reconocer los tipos de violencia en la universidad vividos y ejercidos por los actores universitarios, también fue importante hacer una diferenciación por género, pues las discusiones actuales sobre violencia de género, apuntan a que los hombres son los principales violentadores mientras las mujeres son las víctimas. En este trabajo se apostó, desde un principio, a que las mujeres pueden ser tanto víctimas como victimarias al igual que los hombres, por eso nos pareció importante realizar este análisis.

Al preguntar a los estudiantes quienes ejercen mayor violencia, ofreciendo tres opciones de respuesta: hombres, mujeres o ambos, las respuestas fueron las siguientes:



Los hombres ejercen más violencia que las mujeres si nos centramos en el 37% y 7%. Sin embargo este 37% fue contestado en su mayoría por mujeres, quienes consideran que los hombres son potencialmente más violentos que ellas, es decir, esta percepción sobre la violencia ejercida por el género masculino fue contestada por las estudiantes, mientras que la mayoría de los hombres contestó que ambos géneros ejercen violencia.

Por otra parte, 82 hombres contestaron que las mujeres son más violentas y 42 mujeres reconocieron que su género ejerce más violencia. Es significativo analizar la composición por género de estos porcentajes, para darnos cuenta que algunas mujeres culpabilizan a los hombres, pero otras, reconocen que también son culpables del ejercicio de la violencia.

Es muy importante resaltar que ambos géneros pueden ejercer violencia y, por tanto, ambos géneros pueden ser víctimas de la misma; como podemos observar en la siguiente gráfica:



Los estudiantes reconocieron que todos los actores son vulnerables ante la violencia ocurrida en la universidad, por ello, consideran que ambos géneros pueden ser violentados. Los resultados obtenidos respecto a las víctimas también demuestran que más del 50% opina que todos están expuestos:

“Yo creo que todos podemos ser víctimas de violencia, no es cierto que las mujeres vivimos más violencia, más bien somos como más abusivas porque los hombres no se defienden tanto. Es como si cambiáramos la historia y ahora nosotras somos violentas y ellos se dejan lastimar” (GF.4.X.CSH.F).

Una estudiante agregó:

“Sí es cierto, dicen que las mujeres somos víctimas, pero también somos víctimas de nosotras mismas. Creo que yo he vivido más violencia por parte de mis compañeras que de mis compañeros, porque ellas me dicen gorda, chaparra, se burlan de mí cuando hablo, yo creo que las mujeres somos más violentas y lo peor es que nos vamos contra nosotras mismas” (GF.6.X.CSH.F).

Continuando con estas opiniones, un estudiante comentó:

“Las mujeres si son canijas, los hombres ahora tenemos que andarnos a las vivas, tenemos que imponernos (risas del grupo) pero la verdad es que todos agarramos parejo, así como todos ejercemos violencia, todos podemos ser víctimas. Lo que necesitamos es hacer algo para disminuir la violencia” (GF.7.E.X.CSH.M).

Otro estudiante coincidió:

“Yo creo que ambos ejercemos violencia, lo que cambia son las formas. Los hombres nos decimos pendejo, nos pataleamos, nos llevamos pesado; pero las mujeres son más chismosas, pellizcan, empujan... todos somos violentos a nuestro modo” (GF.3.X.CSH.M).

Entonces, es necesario un replanteamiento sobre la violencia de género dentro de las universidades, desde el hecho de distinguir la *violencia de género* de la *violencia contra las mujeres* pues dichos términos son diferentes. El primero describe las violencias ejercidas entre los géneros, tomando en cuenta que tanto hombres como mujeres pueden ejercer violencia, y ambos pueden ser víctimas (aunque los porcentajes siguen reflejando una pequeña inclinación demostrando que las mujeres son más vulnerables), mientras que el segundo, como su nombre lo dice, es el ejercicio de la violencia en contra del género femenino.

4.5.1 Violencia mujer contra mujer

Al analizar a víctimas y victimarios de violencia por género, encontramos un dato muy interesante: las mujeres aceptaron ser violentas. Esto, contrapuesto al argumento feminista que las ubica como sometidas al yugo masculino, llama la atención porque empieza a deformarse la figura de víctima para dar lugar a nuevas formas de comportamiento de las mujeres dentro del espacio universitario.

Una profesora comentó:

“Es triste ver cómo las jovencitas no se respetan, las escuchas en el patio diciéndose : hey tu perra o eres una zorra, o el wey, wey y pendeja lo usan para todo. Esas son agresiones contra ellas mismas, se ven mal... desafortunadamente yo creo que las mujeres son más violentas. Se dicen cosas muy hirientes” (P.A.CSH.F).

En los grupos focales, las estudiantes aceptaron ser potencialmente violentas:

“Nosotras sí somos violentas, y creo que somos mas canijas con otras mujeres, como que sentimos competencia y nos ponemos a la defensiva, pero en mala onda” (GF.4.E.X.CSH.F), una compañera agregó “es que somos más perritas” (GF.6.X.CSH.F) y el grupo focal soltó una carcajada.

Los estudiantes ubicaron que en la convivencia femenina se dan desacuerdos o envidias que fomentan el ejercicio de la violencia:

“Es como en el trabajo, cuando llega una mujer y empieza a tener buen puesto y eso, las otras mujeres empiezan a inventar que se acuesta con el jefe, o que es bien puta, eso no lo decimos lo hombres, eso se lo inventan las mismas mujeres. Aquí pasa lo mismo, si esta guapa y saca puro diez es que ya se las dio al profe (sic) ¿a poco no?” y las compañeras asintieron con la cabeza (GF.7.S.CSH.M).

Pero estas agresiones, que muchas veces son parte de la convivencia, pueden afectar a las víctimas y éstas no son capaces de enfrentar la situación:

“Yo me llevo pesado con mis amigas, siempre nos decimos estúpidas o golfas. Pero empezamos a criticarnos y a mí me decían que estaba bien gorda. No estaba gorda, pero ellas sí estaban más flacas que yo. Y yo decía que no había problema, que así nos llevábamos, pero la verdad es que sí me escondía para llorar porque sí me afectaba, pero si les decía me iban a agarrar de su puerquito (sic) y todo iba a ser peor” (E.A.CSH.F).

En este sentido, estamos de nuevo ante el problema de distinguir cuándo un acto es violencia con el fin de hacer daño y cuándo es un acto de convivencia que daña a los otros. No obstante, el hecho de encontrar que mujeres actúan con alevosía para hacer daño a otras mujeres, y a hombres, nos pone en una nueva mesa de análisis donde el rol de víctima se desdibuja, poco a poco, o al menos se reconfigura.

Y, a pesar de que el porcentaje de mujeres que ejercen violencia es mínimo, 7%, nos pareció importante rescatar opiniones sobre la forma en que las mujeres pueden ejercer diversos tipos de violencia contra ellas mismas, dejando de lado la *sororidad* impulsada por el movimiento feminista.

4.5.2 *Percepción sobre las feministas*

Un tema que no pudimos dejar de lado fue la opinión que la comunidad tiene acerca de las personas que estudian género en la UAM. Este grupo de personas, mejor conocidas como *feministas*, han sido percibidas como las enemigas de los varones e incluso han causado desacuerdo por sus posturas radicales respecto a los varones y las mujeres.

Se hace hincapié en que este apartado rescata opiniones de personas entrevistadas, quienes relacionaban esta investigación con el tema del género y externaban sus quejas respecto a cómo han sido tratadas por algunas mujeres con posicionamientos extremos motivados por su pretensión de defender de derechos de las mujeres.

Como ya es histórico, esta lucha por rescatar los derechos del género femenino se convirtió, quizá por malas interpretaciones, en una lucha por superar al género masculino, exhortando a las mujeres a alejarse lo más posible del rol tradicional femenino. La definición de feminista es entendida, la mayoría de las veces, como una mujer que radicaliza la posición de subordinación de las mujeres y vive en una constante lucha por superar y sobajar a los varones. Sin embargo, es importante resaltar que no todas las feministas son radicales, pero la percepción de maestros y estudiantes parece verlas a todas por igual.

La desventaja de esta postura es que muchas mujeres han sido atacadas por no “alinearse” ante el movimiento que busca la defensa de sus derechos, es decir, mujeres que no han rechazado del todo el rol tradicional femenino y, sobre todo, que no mantenga una posición de lucha contra los varones por representar la esencia de una sociedad patriarcal que, a pesar de todo, mantiene subordinada a la mujer.

Ante esto, una estudiante de la Maestría en estudios de la mujer comento:

“Al principio yo pensaba que la maestría era para defender a las mujeres, pero luego se puso bien difícil, cuando me embaracé, una maestra me decía: qué eres tonta o qué, si estas en edad de estudiar, no de procrear, al rato vas a llegar con otro hijo y haber cómo le haces para escribir tu tesis” (E.M.X.CSH.F).

Otra estudiante de doctorado agregó:

“Yo tomé clases opcionales con las de género (estudios de la mujer) pero son bien exageradas, quieren vengarse de lo que les pasó a sus abuelitas pero no se dan cuenta que los tiempos han cambiado y que los hombres ya no son tan machos como antes, se manejan con la bandera del ‘no olvido y no perdono’ y creo que eso sólo genera más violencia contra los hombres y contra las mismas mujeres que no aceptan su postura. Se mantienen en posición de venganza” (E.D.X.CSH.F).

La visión que se ha construido en torno de las feministas es porque, según los entrevistados, a todo le buscan problema y nada les parece, un profesor comentó: *“Aquí, en Xochimilco, las feministas castran a los hombres con abrelatas” (P.X.CBS.M).* Esta visión alimentada porque varios profesores han sido acusados de acoso sexual a estudiantes y las feministas han defendido, e incluso, hecho propio el problema para lograr que se castigue a los acosadores.

Aquí se hace ver la contradicción entre la visión que se tiene de las feministas: 1) por defender los derechos de las mujeres, y 2) por mantener una postura radical que ubica a los varones como el principal enemigo de las mujeres.

En Azcapotzalco, también se generaron posturas en contra de las feministas:

“Aquí, pregúntale a la comunidad sobre qué piensan de las feministas. Si quieres estudiar la violencia ve a entrevistarlas y te vas a dar cuenta que no hay nadie más violento que ellas... y agarran parejo, van contra los hombres pero también contra las mujeres que no les siguen la corriente” (P.A.CyAD.M).

Esta opinión sobre las mujeres que quieren imponer la visión del feminismo coincide con la reacción de un estudiante de Iztapalapa, quien mientras contestaba uno de los cuestionarios externaba: chismes, las feministas, amenazas, las feministas, discriminación, las feministas; y agregaba “las feministas” después de marcar con una X el tipo de violencia del que había sido víctima. Al preguntarle ¿porqué decía que las feministas lo violentaron? Contestó que: *“En Iztapalapa son insoportables (las feministas), que para ellas los hombres son sinónimo de machos, por tanto, del enemigo a vencer”*.

Es importante mencionar que las opiniones vertidas en este apartado no son generalizadas, pues encontramos también posicionamientos que reconocen el trabajo que estos grupos de mujeres han hecho para defender los derechos femeninos y orientar a mujeres que han sufrido violencia dentro de la universidad. No obstante, era importante dar a conocer las voces de profesores y estudiantes, hombres y mujeres, que han sido víctimas de las agresiones de algunas personas que aún conservan el posicionamiento radical del feminismo.

4.6 Violencia y abandono escolar

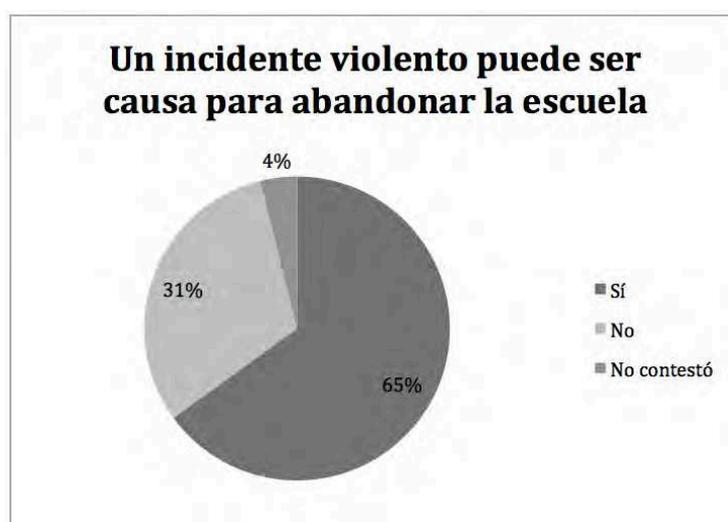
Otro tema manejado en el cuestionario fue el abandono escolar. Como hemos mencionado en experiencias de violencia narradas en los apartados anteriores, algunos estudiantes optan por la deserción como una opción viable para evitar seguir siendo víctimas de la violencia.

Al entrevistar y encuestar a los estudiantes de la UAM, se encontró que el 65% piensa que un acto violento sí es motivo para abandonar la escuela. El problema es que al no tener apoyo institucional para resolver los conflictos, prefieren dejar la carrera para protegerse. De hecho, en el transcurso de la investigación una estudiante de maestría abandonó sus estudios gracias a las constantes humillaciones de un profesor, mismo que fue reportado pero ninguna autoridad hizo nada al respecto.

Otro problema registrado en los posgrados, fue el abandono de estudios por un alumno gracias a la presión ejercida por su tutora; pues ésta eligió su tema de investigación, cambiando por completo la propuesta del estudiante argumentando que eso haría más sencillo dirigir la tesis pues el tema que ella eligió era propio del campo de su investigación. Este es un problema que estudiantes de posgrado externaron y afirmaron que es causa de abandono de sus estudios. Eso es lo que provoca la prepotencia de tantos profesores, sobre todo en los posgrados, quienes se proyectan como poseedores de la verdad absoluta y a su tema de estudio como un paradigma indiscutible.

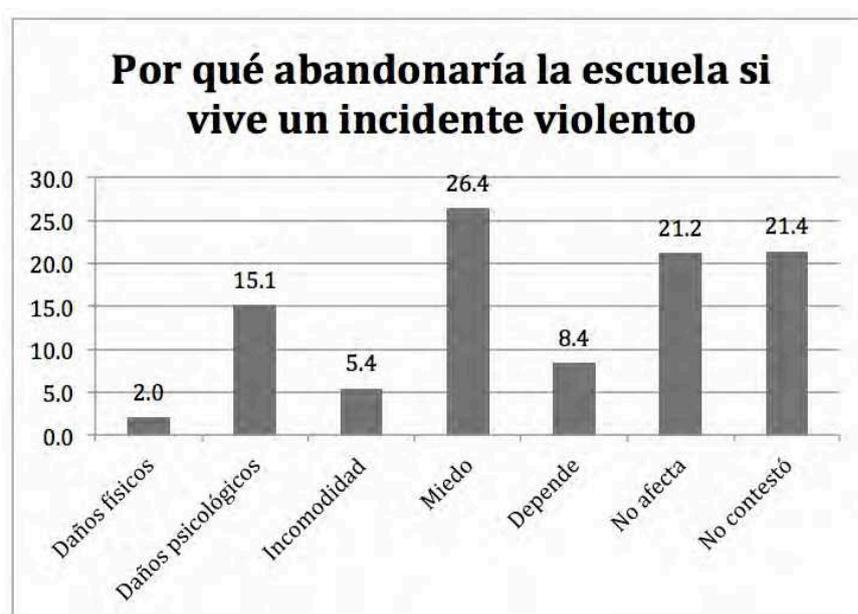
Por otra parte, en la licenciatura se encontraron diversas experiencias narradas por los estudiantes sobre compañeros que abandonaron la escuela a causa de las humillaciones y descalificaciones de sus profesores.

Es importante resaltar que las causas de abandono escolar pueden ser diversas, varios estudiantes dejan sus estudios temporalmente, o en ocasiones de manera definitiva, para trabajar y ayudar económicamente a su familia, por cuestiones de salud, por embarazo (en el caso de las mujeres), o por decisión personal. Sin embargo, cuando la violencia es un factor para abandonar la escuela, la gravedad del problema de deserción escolar crece, ya que las autoridades escolares no están cumpliendo con generar en el espacio universitario las condiciones óptimas para que los alumnos se desarrollen de manera exitosa dentro de la UAM, además de que no se asegura el regreso de los estudiantes para finalizar su carrera.



Como se puede observar en el gráfico anterior, el 65 % de los estudiantes contestó que un incidente violento sí es motivo para abandonar la escuela. Este porcentaje está compuesto por 33.3% varones, 31.2% mujeres y .5% de personas que contestaron la opción *otro* en la información sobre su género. Esto quiere decir que un porcentaje mayor de varones, aunque la diferencia porcentual es mínima con respecto de las mujeres, considera que abandonar la escuela es una solución si vive algún incidente que atente contra su persona.²⁵

En caso de contestar de manera positiva (o negativa) la pregunta sobre abandono escolar por incidente violento, se les preguntó a los estudiantes cuáles eran las causas que consideraban importantes para tomar tal decisión. Por ser una pregunta abierta, se le clasificaron las respuestas en siete grupos. Las primeras cinco corresponden a las causas del abandono escolar, y las siguientes indican el porcentaje de estudiantes que consideran que la violencia no afecta y, por tanto, no es necesaria la deserción escolar y el porcentaje restante muestra el número de estudiantes que no contestaron la pregunta.



Entre las causas principales encontramos que el 2% de los estudiantes abandonarían la escuela si vive algún *daño físico* grave como agresiones constantes que afecten su

²⁵ Ver Anexo 11. Abandonaría sus estudios por un incidente violento (género)

cuerpo, ser víctima de golpes directos o golpes con objetos, si las agresiones provocan rotura de huesos u hospitalización y golpes que dejen cicatrices o daños irreversibles. Dentro de las entrevistas y grupos focales, no se detectó ningún caso de abandono por agresiones físicas.

Algunas de las respuestas en los cuestionarios indicaron que la razón de abandono por violencia física podría ser:

- Quedar incapacitado
- Lesiones corporales graves
- Que te rompan algún hueso
- Por daños físicos
- Violación sexual

Asimismo, el 15.1% opinó que estaría dispuesto a dejar sus estudios si la violencia vivida causara *daños psicológicos*. Los estudiantes entrevistados mencionaron que muchas veces, el *bullying psicológico* (entendido como burlas, discriminación, humillación, insultos, chismes, marginación, gritos, descalificaciones y rechazo) afecta la autoestima y esto puede causar depresión. De hecho, mencionaron que conocen a personas que se dieron de baja temporal porque atravesaban por lapsos de fuerte depresión.

Los daños psicológicos identificados por los estudiantes apuntaban mayormente hacia la depresión, misma que puede tener consecuencias graves como el suicidio.

Entre las respuestas a la pregunta abierta de causas del abandono escolar por daños psicológicos se encuentran:

- Porque en ocasiones el alumno se siente presionado y no aguanta el acoso.
- Repercute psicológicamente en el alumno y deja de ir a la escuela
- Por traumas
- Por estrés
- Porque daña la autoestima
- Puede generar complejo de inferioridad

- Genera daños psicológicos que no permiten tener el desempeño adecuado y es mejor dejar la escuela
- Porque daña tu integridad
- Daño emocional
- Por el impacto emocional
- Causa depresión
- Te puede llevar a trastornos mentales

Una estudiante que participó en un grupo focal mencionó:

“Mi prima estudiaba psicología y había un profe que nomás no la pasaba, yo creo que le caía mal, porque ella decía que siempre la descalificaba, o la reprobaba aunque cumpliera con los trabajos. El caso es que el profe se la pasaba diciéndole que no servía para esa carrera que buscara otra, o que no daba el ancho para ser psicóloga porque era demasiado débil. Mi prima empezó a bajar su promedio y terminó dándose de baja. Ahora estudia antropología, no se salió de la universidad, pero dejó su carrera por presiones del profe, yo creo que eso es violencia psicológica ¿no?” (GF.5.E.X.CSH.F).

En el caso mencionado por la estudiante, es evidente que las presiones vividas por su prima la llevaron a abandonar la carrera de psicología. El problema real es que como ella debe haber muchas y muchos estudiantes que prefieren alejarse de las personas que ejercen presión y violencia contra ellas, ya sea que sus agresores sean profesores, compañeros u otro actor universitario. A la fecha no se cuenta con datos estadísticos que registren las bajas a causa de la violencia en la UAM.

Por otra parte, el 5.4% mencionó que la *incomodidad* de enfrentar el haber sido víctimas puede generar el deseo de no ir a la escuela, ya que después de haber vivido violencia, la culpa y la vergüenza se hacen presentes, sobre todo si las agresiones que han vivido les hacen ver como débiles o incapaces de defenderse.

De hecho, una de las fases después de haber experimentado algún evento traumático o violento corresponde a la etapa de la culpa, donde la persona sometida piensa que todo ha pasado porque ella lo provocó. Ante esto una estudiante menciona:

“Es bien difícil hacer como que no pasa nada, imagínate, la chava que violaron en los baños cómo se sentía. Cuando caminaba por los pasillos todos nos le quedábamos viendo, y no faltaba el que decía: mira esa es a la que violaron o

pobrecita ¿cómo se sentirá?, muchos no sabían quién era y preguntaban, yo creo que por morbo... El estar bajo la mirada de los demás no es cómodo. Si yo hubiera sido ella, me hubiera dado de baja definitiva, no creo que mi personalidad sea para aguantar que los demás me tengan lástima” (E.A.CSH.F).

El regresar al lugar donde se sufre violencia es un factor que influye en la decisión del abandono de los estudios universitarios, como lo mencionaron los estudiantes encuestados al exponer las razones de abandono por incomodidad:

- Si no te sientes a gusto en un lugar hay que abandonarlo
- Es una tortura
- Por culpa
- Por la humillación social
- Por vergüenza
- Me sentiría inadaptado
- Ya no tienes confianza
- No quieres toparte con las personas involucradas en el incidente
- Es desagradable vivir humillado
- Por sentirte intimidado por los demás
- Porque incomoda que compañeros y profesores te sigan molestando e insultando
- El ambiente se vuelve hostil
- No me gusta que los demás hablen de mi

En ocasiones la violencia vivida causa incomodidad no por la acción per se, sino por las reacciones que las personas en el entorno tienen ante ella, el hecho de ser señalado como víctima, acusado de haber provocado el problema o simplemente ser el blanco de chismes y murmuraciones puede ser motivo suficiente para provocar que jóvenes universitarios decidan dejar de ir a sus clases, pongan en riesgo su desempeño académico y, en el peor de los casos, abandonen definitivamente su carrera.

Lo que más llama nuestra atención es que el 26.4% de los estudiantes manifestó que estaría dispuesto de abandonar sus estudios por *miedo*, lo que indica que este porcentaje no estaría dispuesto a denunciar o reportar al agresor porque se siente intimidado.

Un problema derivado del miedo es la baja cultura de la denuncia, ya que los estudiantes tienen miedo a no ser escuchados, a ser ignorados y a recibir represalias en su contra por haber reportado que han sido víctimas de compañeros, profesores u otro actor universitario.

Entre las causas de abandono por miedo sobresalen:

- Miedo a que el incidente violento se repita
- Miedo a que otras personas los agredan
- Porque te sientes amenazado
- Porque no se sentirían seguros en la universidad
- Por miedo a que haya represalias si deciden quejarse
- No se puede estudiar donde no se confía
- Porque pueden existir venganzas y provocar suicidios
- Por miedo a que pase algo peor
- Ya no puedes sentirte protegido
- Falta de seguridad
- Es peligroso seguir en un lugar así
- Por la intimidación
- Porque pueden intentar contra tu vida

Gracias a la carente cultura de la denuncia, pocos estudiantes se atreven a reportar a sus agresores y el problema radica en que prefieren dejar la escuela que denunciar porque se sienten intimidados o, como sucede la mayoría de las veces, optan por ser víctimas mudas.

Es importante resaltar que las universidades deben ser espacios de diálogo donde se pueden exponer opiniones sin riesgo de ser atacados, sin embargo, el porcentaje de estudiantes que mencionaron tener miedo muestra otra realidad, una realidad donde se priva la libertad de expresión, la defensa de los derechos y se alimenta la cultura del silencio.

Si los estudiantes desertan por miedo, es de esperarse que en la sociedad se den violaciones a sus derechos y éstos no actúen de ninguna forma porque han sido

acostumbrados (por la cultura y por el sistema educativo) a quedarse callados o, en todo caso, a “respetar a la autoridad” aunque ésta vulnere sus derechos.

Los estudiantes y profesores entrevistados no refirieron casos de abandono por miedo, no obstante, aceptaron que si se sienten inseguros o sienten que serán atacados, no dudarían en abandonar la universidad. Sólo una estudiante entrevistada mencionó que ella no abandonaría sus estudios por ninguna razón y que si fuera víctima de algún tipo de violencia lo denunciaría hasta conseguir que el agresor fuera castigado.

Otra causa registrada como motivo de abandono fue: *Depende*. El 8.4% de los estudiantes indicó que la decisión de no continuar con los estudios universitarios a causa de la violencia sería tomada según el grado o tipo de violencia vivido. Entre las opiniones recabadas, los estudiantes expresaron:

- Depende de qué tan grave sea
- Depende, si me golpearan o me apuntaran con una pistola sí me daría de baja
- Depende del tipo de violencia, muchos son tolerables
- Depende de la madurez de cada uno
- Depende de qué tan fuerte sea y cómo lo enfrente
- Depende de la violencia que sea
- Depende del daño psicoemocional
- Depende del incidente, me podrían amenazar de muerte
- Depende de quién sea el agresor
- Depende de que tanto me afecte

El dejar al aire la decisión dependiendo de la circunstancia o acto de violencia ejercida, abre posibilidades de que estos estudiantes pueden ser víctimas de violencia dentro de su casa de estudios y, probablemente, más de uno decida abandonar su carrera por esta causa.

Afortunadamente el 21% de los encuestados afirmó que un incidente violento no es razón para abandonar la escuela y que es necesario generar una cultura de la denuncia, para que cada vez sean menos los estudiantes que se enfrentan a problemas que afectan su desarrollo emocional y académico.

Este porcentaje de alumnos expresó:

- Yo creo que darte de baja no es la solución, hay que demostrarle al agresor que eres fuerte
- La violencia no debería ser un motivo de abandono, somos adultos y podemos resolver nuestros problemas
- No abandonas, enfrentas el problema
- Cada persona debe hablar para llegar a una solución
- Se debe recurrir a las autoridades
- No se puede soportar la violencia
- No es para tanto
- No debemos dejar que nos intimiden
- No se puede huir siempre
- Hay que afrontar el problema y no dejarse intimidar
- Para todo hay una solución
- La violencia no es suficiente motivo para abandonar la escuela
- Lo mejor es buscar soluciones y apoyo de la institución
- A este grado de escolaridad no creo que debamos dejar la escuela, somos adultos informados y podemos denunciar el hecho
- Si en verdad quieres estudiar atiendes los problemas de raíz

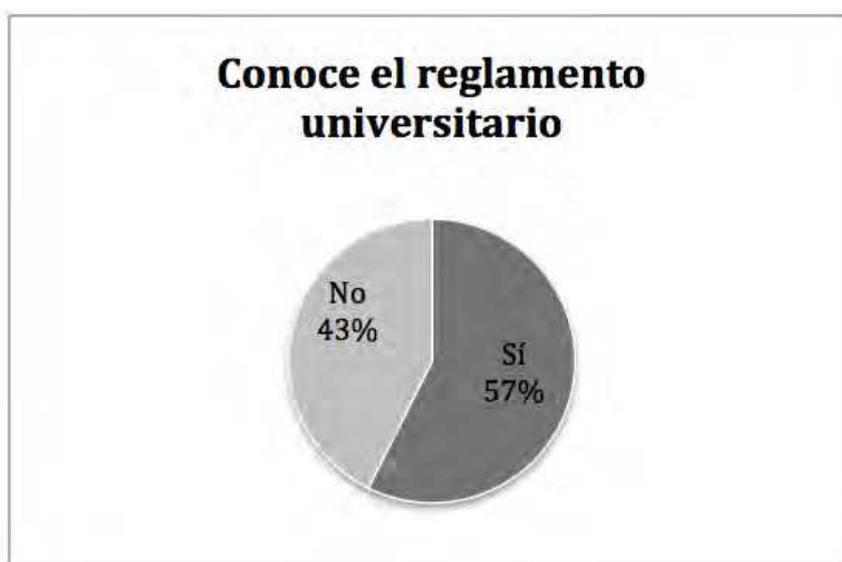
Esta postura de enfrentar los problemas es lo que, se espera, prive en el ambiente universitario. Sin embargo, hay mucho trabajo por hacer para que los estudiantes pierdan el miedo a denunciar los hechos violentos y dejen de verlos como algo normal y aceptable en las relaciones que se dan dentro de las universidades.

La importancia de la denuncia va aunada al enfrentamiento de los problemas, por ello, en grupos focales y entrevistas se les preguntó a estudiantes, profesores y trabajadores sobre la existencia de la cultura de la denuncia, sus respuestas se analizan más adelante.

4.7 ¿Conocimiento o desconocimiento del reglamento universitario?

Al analizar las posibles formas de disminuir la presencia de incidentes violentos dentro de la universidad, la denuncia fue la acción más significativa, ya que con ella se hace público el problema, se analizan las causas y se sanciona a los agresores. Esta podría ser una vía para que los actores universitarios se sientan más seguros, no obstante, esta cultura es muy baja, o casi nula, tomando en cuenta que el 43% de los estudiantes desconoce el reglamento universitario y no saben a quién acudir en caso de ser violentados.

Lo primero que debemos analizar es la cantidad de estudiantes que conocen el reglamento universitario, ya que éste es la base para sancionar, o no, a quienes ejercen violencia:



El 57% contestó que sí conoce el reglamento universitario, dato que puede sonar alentador, pero en las entrevistas y grupos focales, los estudiantes aceptaron que sí lo conocen, ya que les fue entregado cuando ingresaron a la universidad pero ninguno de ellos se dio el tiempo para leerlo. Con esto, podemos deducir que los estudiantes, en efecto, sí conocen el reglamento y/o saben de su existencia, pero pocos lo han leído, como mencionaron:

“No, la verdad no lo he leído” (E.A.CBI.M); “Sí nos lo dan al inicio de la carrera, pero yo no sé ni donde quedó y nunca he tenido la necesidad de leerlo” (GF.4.E.I.CSH.F); “Si no leemos las lecturas de las clases, el reglamento menos (risas del grupo)” (GF.7.E.I.CBI.M); “No, nunca lo he leído” (E.X.CBS.F); “No lo he leído ¿para qué leerlo si de todas maneras no se respeta? Es como un adorno porque no sirve de mucho” (E.A.CyAD.F) “No, he leído cachitos cuando me conviene, cuando me expulsaron sí me puse buzo (sic) y chequé los derechos de los estudiantes, pero te digo, era una falta grave. Nada más leí la parte de estudiantes, la neta no conozco el reglamento en su totalidad” (E.X.CSH.M).

Estos testimonios son un ejemplo de que los estudiantes no consideran importante leer el reglamento, ya sea por desinterés, porque creen que no es necesario conocerlo o, como menciona la estudiante de CyAD, piensan que aunque lo lean y traten de respaldarse en él, sus derechos no serán defendidos porque el reglamento no se aplica ni se respeta en la universidad.

El hecho de que los estudiantes no conozcan sus derechos tiene como consecuencia el no poder exigirlos. Y lo alarmante es que no sólo los estudiantes, al menos los entrevistados, desconocen el reglamento, sino que los profesores también aceptaron el desconocimiento del mismo:

“Bueno, lo leí hace unos veinte años, pero si me preguntas, no tengo presente nada” (P.I.CBS.M); “No, y si lo leí ya no me acuerdo. No lo he leído nunca... bueno, de un tiempo para acá. Solamente, yo creo que cuando tienes un problema fuerte lo lees. Parto de la situación de que ese reglamento debe decir que debe existir un respeto entre nosotros, estoy totalmente desinformada... Y si yo no lo leí, menos los alumnos (risas)” (P.X.CSH.F); “La universidad cumple con dar el reglamento, pero no puede vigilar si los alumnos lo leen o no, ni yo lo he leído” (P.A.CyAD.F).

El desconocimiento del reglamento por parte de los profesores es, quizá, aún más grave que el desconocimiento de los alumnos, ya que cuando se presenta algún problema, los alumnos recurren principalmente a los profesores para pedir ayuda u orientación y si éstos no conocen sus derechos ni los derechos de los estudiantes ¿cómo pueden guiarlos o aconsejarlos para reportar el incidente?

Es necesario que las autoridades escolares hagan algo más (difusión, talleres, videos, etc.), ya que el entregar el reglamento no garantiza su lectura y es un instrumento

básico para mediar las relaciones entre los actores universitarios. Uno de los entrevistados propuso:

“Yo creo que se debe poner un taller obligatorio cuando entras a la universidad donde te obliguen a leer el reglamento y te aclaren dudas sobre su aplicación, porque muchos sabemos que ahí está pero no sabemos cómo lo aplican o a quién debemos buscar para que nos oriente” (E.X.CSH.M).

Por otra parte, aunado al desconocimiento de los derechos universitarios, se ha generado mucha desconfianza hacia las autoridades porque según los entrevistados *“no cumplen con su trabajo”*. Sin embargo, pocas veces se recurre a ellas para denunciar un evento violento. Esto, a su vez, influye directamente en la cultura de la No denuncia en la UAM.

4.8 Cultura de la denuncia

Todos los actores universitarios están protegidos por un reglamento pero el desconocimiento del mismo provoca que pocos acudan a las autoridades correspondientes para exigir la defensa de sus derechos. Asociado a esto, la desconfianza a las autoridades y el miedo a las represalias forma la combinación perfecta para que los actores universitarios, en su mayoría estudiantes, opten por no denunciar los actos violentos.

El hecho está completamente relacionado con lo que pasa a nivel social: las personas prefieren no denunciar asaltos, por ejemplo, porque la pérdida de tiempo, los trámites burocráticos y el riesgo de no lograr que se haga justicia desmotiva su deber de denunciar. En la universidad sucede lo mismo, los estudiantes externaron que prefieren evitar los trámites, por ello optan por el silencio. Una profesora expresó:

“No, no existe (cultura de la denuncia). No es nada más de la UAM, es de toda la sociedad, la población. Estamos poco acostumbrados a denunciar. Cuando sucedió lo de mi esposo (Fue secuestrado) estuve tentada a no denunciar nada porque no estás seguro de las autoridades. Tu no sabes en qué punto están coludidos unos con otros y no sabes si al denunciar algo te creas enemigos gratis porque no hay respeto para la persona ni para la denuncia, entonces, desgraciadamente, pues no lo hace uno” (P.X.CyAD.F).

Otro profesor comentó:

“No, no hay una cultura de la denuncia. Somos pocos los que hablamos y nos ven mal por ser así. Mucha gente prefiere callar, estar en el anonimato y evitar problemas” (P.I.CSH.M), reforzando esta opinión, una ingeniera agrega: *“No, aquí funciona más el calladito te ves más bonito... Está mal que lo diga pero por lo regular me quedo callada... esta universidad se maneja por camarillas y si no tienes cuates con poder, más te vale cerrar el pico y seguir trabajando ”* (P.A.CBI.F).

Así, el mantenerse como víctima pasiva se apuntala como una opción o una consecuencia de la desinformación y la poca confianza en las autoridades universitarias.

También se trató el tema respecto a qué incidentes deben denunciarse y cuáles no. Algunos entrevistados coincidieron en que se sólo tienen opción de denunciar eventos graves o agresiones que se pueden comprobar, para lograr que las autoridades creen lo que se está denunciando. Ante esto, un profesor argumentó sobre la cultura de la denuncia:

“No existe. Yo creo que no se da porque los eventos de violencia son muy sutiles. La gente se mienta la madre en los pasillos y es normal, se empuja y es normal, la gente está haciendo estas cosas pero ni las considera violentas ni las va a denunciar porque no tiene pruebas tangibles, porque finalmente no existe una violencia tan tangible que tu puedas denunciar. Son violencias muy sutiles que no puedes manejar, por eso es que no existe la cultura de la denuncia” (P.I.CBS.M).

Como menciona el profesor, la importancia del hecho y las pruebas para demostrarlo son indispensables al momento de denunciar, por tanto, personas que han sido vulneradas pero no tienen evidencias, deben enfrentar un proceso de lucha entre su credibilidad y la de su atacante. Una maestra agrega:

“Es difícil responder eso porque cuando hablas de la denuncia tienes que hablar de algo que traspasa los límites de lo aceptable. Un pleito académico aquí con los compañeros por una cosa en la cual no nos ponemos de acuerdo, o que nos mentemos la madre porque estamos en desacuerdo, pues eso no es violencia. ¿qué voy a denunciar?” (P.X.CSH.F).

Destacamos que la aceptación de la violencia es otro motivo por el cual profesores y alumnos no denuncian actitudes o acciones no permitidas dentro del espacio universitario. Al preguntar a los estudiantes sobre la existencia de la cultura de la

denuncia respondieron: *“Quizá sí, pero yo no siento que sea la forma de tener justicia, luego eso ni siquiera ayuda”* (E.A.CyAD.F). Y externaron de nuevo la desconfianza hacia las autoridades:

“Pues yo creo que no hay, pero sabes por qué, porque no sirve de nada denunciar. Porque los profes no son sancionados, porque los trabajadores no son sancionados, los mismos alumnos no somos sancionados. A mi me suspendieron porque fue una falta grave, pero puedes pasar diciéndole pendejo al profe o le dices puta a la chava que está a tu lado y no pasa nada. No hay mucho control y eso fomenta la escasa denuncia porque ¿pa’ qué denuncias si no va a pasar nada?” (E.X.CSH.M).

Un estudiante agregó:

“Yo creo que sí hay cultura de la denuncia, pero muy poca porque a veces nos intimidan, sobre todo los profes. Si a mí me pasara algo no denunciaría porque hay muy poca información, es más ¿a dónde denuncio? (Sic)” (E.X.CBS.M).

Como se puede observar en las expresiones de los estudiantes, la desconfianza hacia las autoridades, la desinformación y el temor a las represalias hacen que la cultura de la denuncia sea muy baja, de hecho varios de ellos contestaron que consideraban que sí existe cultura de la denuncia (en baja escala) pero que ellos no denunciarían jamás, a menos que sea algo muy grave que los afecte físicamente.

Por otra parte, el personal de vigilancia opinó que no existe cultura de la violencia en la UAM: *“No, definitivamente no existe y creo que estamos muy lejos de que exista”* (V.I.M) y una intendente externó: *“No porque la verdad ya es pérdida de tiempo y ni caso ya nos hacen (Sic)”* (I.A.F).

Asimismo, También se encontraron posturas que no sólo reconocen la existencia de la cultura de la denuncia, sino que además son un ejemplo de la misma:

“Yo denuncio, a quien tenga que denunciar, no me gusta quedarme callado, me molesta que la gente se calle, si todos habláramos más, no habría tanto abuso en la UAM. Pero estamos al revés, parece que nos adiestraron para no quejarnos y seguir sin hacer nada” (P.I.CSH.M).

También encontramos posturas que aseguran que ante la escasa cultura de la violencia y la negativa respuesta por parte de las autoridades al reportar un acto violento, prefieren tomar cartas en el asunto:

“Mira, sabes una cosa, igual que me enseñaron a defenderme físicamente, yo se defenderme verbalmente. Entonces es bien difícil que alguien se meta conmigo porque le sale el tiro por la cola (se carcajea). Yo puedo ser muy cortante. Mira, por mi misma enfermedad y por la agresión, por la discriminación, en fin, yo soy una persona muy sensible a las discriminaciones, especialmente por mi físico. Eso hizo que desarrollara yo una respuesta verbal muy filosa, muy, muy, muy ruda. Entonces hay gente que ha tratado de meterse conmigo y se ha arrepentido para siempre” (P.X.CSH.M).

Esto pudo encontrarse también en la respuesta de un estudiante:

“No creo que haya cultura de la denuncia, nunca nadie me ha comentado que fue a denunciar o algo así. Yo no denunciaría, si alguien me hace algo sí lo golpeo, no tengo que llegar a esos extremos de ir a denunciar, mejor lo resuelvo en el momento poniéndole un “estatequieto” (E.A.CBI.M).

Ante estos ejemplos, la cultura de la denuncia es carente en la UAM. Como se menciona en los apartados sobre testigos y víctimas de la violencia, los estudiantes prefieren “aguantarse” en lugar de reportar los hechos por miedo a las represalias o, simplemente, para mantenerse en una zona de confort donde aplican la estrategia de evadir los problemas. No obstante, no podemos dejar de lado a aquellos que prefieren hacer justicia por su propia mano.

Los profesores fueron quienes mayormente aceptaron que ellos sí se quejan, realizan oficios, recaban firmas con sus compañeros y las presentan al coordinador de carrera o jefe de departamento. Pocos de ellos evidenciaron que han recurrido al abogado de la universidad. Ante esto surgió otro cuestionamiento ¿A quién acudir en caso de ser víctima de violencia?

4.8.1 A quién acudir en caso de violencia

La importancia de saber a quién o a qué instancia acudir para poner una queja es muy importante, pues es necesario conocer los procedimientos a seguir en caso de ser víctima de algún tipo de violencia. Sin embargo, al preguntarle a los entrevistados a quién se debe acudir para levantar una queja, las respuestas iniciaron con “creo que”, revelando desconocimiento ante este tema.

Los estudiantes comentaron:

“creo que al coordinador de carrera o al jefe de departamento... si se dejan ver” (E.X.CSH.M), *“No sé, yo creo que al jefe de división o al rector, pero para que te reciban pasan meses”* (E.I.CSH.M), *“No, se me ocurre que acudir al centro de ayuda psicopedagógica nada más”* (E.A.CBI.M), *“¿A quién? Esa es la pregunta. Si vamos con el coordinador te tiene respuesta un siglo después, y luego en rectoría general no nos podemos quejar... la verdad es que no sé a quién acudir, y cuando tratas de hacer algo, a los profes no les hacen nada”* (E.X.CBS.M).

Las anteriores respuestas dejan claro, no sólo que no saben a dónde deben acudir, sino el descontento que sienten hacia las autoridades escolares. La idea de que no resolverán el problema o, si llegan a escucharlo, tardarán meses en emitir una solución, estuvo presente en la mayoría de los estudiantes entrevistados, reflejando de nuevo la desconfianza hacia quienes tienen la obligación de intervenir y resolver los casos de violencia en la UAM.

Por otra parte, una profesora reconoce que sí hay instancias a las cuales acudir, pero reitera el poco apoyo que brindan hacia las personas agredidas:

“Cuando hay un asalto hay un lugar para denunciar, si se pelean los alumnos hay un lugar para denunciar. Hay una instancia que son los órganos colegiados, pero somos muy tibios ¿cómo vamos a sancionar al profesor? Como todo es subjetivo a fin de cuentas. ¿cómo compruebas? Eso es muy delicado. Hay sanciones en la legislación, pero no se llevan a cabo” (P.A.CSH.F).

La desconfianza aparece como un factor que merma las relaciones dentro de la universidad y provoca que los actores desconozcan el protocolo a seguir para defender sus derechos. Sólo en el caso del departamento de sociología de la UAM Iztapalapa, se cuenta con la figura de la Defensoría de los Derechos de los Alumnos y las Alumnas de la División de Ciencias Sociales y Humanidades (DDA), pero esta instancia no puede actuar, sólo hacer recomendaciones a los agresores y, en casos graves, turna los casos al abogado de la universidad. Pero a pesar de funcionar con las manos atadas, en Iztapalapa ya se dio el primer intento por establecer una defensoría, cosa que no ha pasado en Azcapotzalco ni Xochimilco.

Al entrevistar a la defensora de la DDA, expresó:

“Nosotros somos una instancia que atiende quejas de los alumnos, pero por ejemplo, si un profesor se niega a responder a la queja interpuesta en su contra,

el trámite para ahí, nosotros cumplimos notificarle, pero si no hay respuesta no podemos obligarlo a disculparse ni nada por el estilo... nosotros estamos facultados para mediar conflictos pero no se nos permite castigar” (Defensora DDA).

En las tres unidades analizadas, pudimos localizar a profesores que trabajan en promoción de la no violencia y en apoyar a estudiantes acompañándolos a realizar sus quejas o demandas, acciones que son plausibles, no obstante, estos profesores trabajan por su cuenta y aún no se ha concretado un proyecto o espacio donde puedan realizar este trabajo. Por ello, reconocemos que es urgente fundar la Defensoría de los Derechos Universitarios (DDU) y la comisión de equidad y género, como lo han hecho ya otras universidades.

Con ello, a pesar que los procedimientos no son muy claros, sí se detectaron testimonios de estudiantes que buscaron el espacio para reportar su queja. Tal es el caso de una estudiante de la UAM Azcapotzalco que fue perseguida por un compañero que le iba tomando fotos de sus “pompis”. Ella publicó en redes sociales el caso porque su queja llegó primero a vigilancia y luego a los abogados de la universidad, donde uno de los abogados le contestó que no era suficiente con tener testigos porque la falta no era tan grave para denunciar por acoso y que, además, él podía borrar las fotos y “listo”, se borra el daño. Ella cita las palabras del abogado de la universidad: *“ni que se hubiera estado tocando con tus fotos cuando te las tomó”*, restándole importancia al asunto.²⁶

Esta respuesta negligente del Abogado generó revuelo y pronto las estudiantes de la UAM Azcapotzalco empezaron el movimiento “Por una AUM si violencia de género”, argumentando que si las autoridades no tomaban cartas en el asunto, ellas lo harían.

Por ello, es preocupante que los estudiantes no saben a quien acudir pero cuando lo hacen, se encuentran con las puertas cerradas o con actitudes déspotas y negligentes que minimizan la gravedad del asunto.

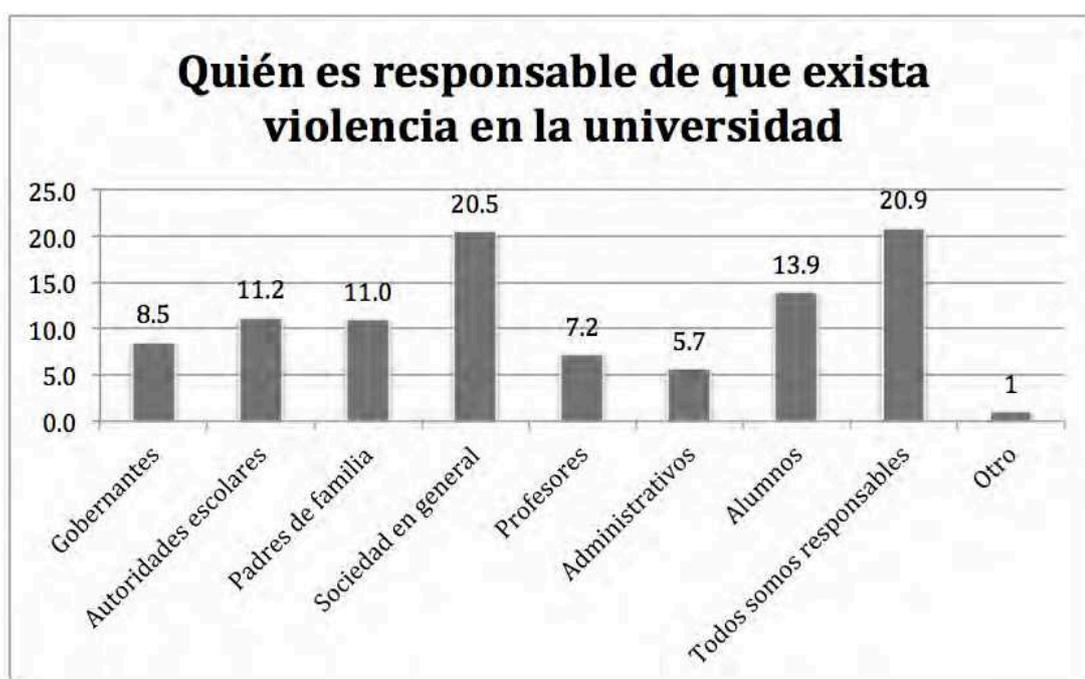
El caso es que el desconocimiento del reglamento, la poca cultura de la denuncia, la ausencia de un protocolo para reportar casos violentos, la falta de una instancia que atienda estos casos y el escaso apoyo de las autoridades escolares, hacen que la

²⁶ Testimonio tomado de la página de Facebook: Pantera Negra UAM <https://www.facebook.com/PanteraNegraUam>, Febrero 2015.

violencia se ejerza por los pasillos y no se atiende a las víctimas ni se sancione a los responsables.

4.9 Quiénes son los responsable de la violencia en la UAM

Para conocer el punto de vista de los encuestados, se les pidió que marcaran con una X a quienes consideraban responsables de que exista violencia en la universidad, las opciones fueron: Gobernantes, autoridades escolares, padres de familia, sociedad en general, profesores, administrativos, alumnos, todos somos responsables y otro.



Las respuestas más sobresalientes fueron la sociedad en general y todos somos responsables, 20.5% y 20.9%, respectivamente. Dichas respuestas indican que los estudiantes consideran que tanto gobernantes, como autoridades escolares, padres de familia y demás actores universitarios son los responsables de que la violencia se siga ejerciendo en la UAM.

Esto, relacionado con la cultura en la que nos desarrollamos, demuestra que el proceso de socialización y el proceso educativo de los estudiantes de la UAM, ha permitido

diversos tipos de violencia que han llegado a considerarse como “naturales”. Es decir, la resignación o aceptación de la violencia es la causa de gran parte de los problemas suscitados dentro de la universidad. Ante esto una profesora menciona:

“Pues qué le vamos a hacer, fuimos educados de manera violenta: los padres gritan, los maestros castigan, la sociedad margina, ¿Qué nos podemos esperar? Vivimos una reproducción de lo que pasa allá afuera. Somos parte de un sistema y como tal actuamos” (P.I.CBI.F).

Reflejando cierto aire de resignación, la profesora justifica el porqué la sociedad y nosotros como parte de ella provocamos que la violencia se aprenda, se comparta y se transmita, por seguir con la explicación del papel que juega la cultura (Parsons, 1966).

Por otra parte, el 13.9% consideró que los alumnos son los responsables por permitir que la violencia se siga dando ya que, desde su punto de vista, ellos son las principales víctimas. Los entrevistados, coincidiendo con los encuestados, externaron que ellos podrían detener la violencia si actuaran como comunidad, si fomentaran buenas relaciones y, sobre todo, si aprendían a no quedarse callados:

“Es que nosotros nos dejamos de todo pero no hacemos nada, creo que eso nos hace responsables. Podríamos quejarnos y decir no estoy de acuerdo y ser más solidarios entre nosotros, pero como los demás no lo hacen, pues nosotros tampoco. Como que estamos esperando a que alguien dé el primer paso, pero no nos atrevemos a darlo nosotros mismos” (GF.1.E.X.CSH.F).

Las autoridades escolares y los padres de familia reflejan un porcentaje relativamente igual, 11.2% y 11%, respectivamente. Ambas figuras se reconocen como autoridad y esto produce cierto sentido de delegación de responsabilidades a quienes están obligados a salvaguardar del bienestar de los alumnos. Por una parte, las autoridades escolares deben propiciar un ambiente confortable para los estudiantes, por la otra deben protegerlos dentro y fuera del espacio escolar, según los entrevistados.

No obstante, la responsabilización de las autoridades también se relaciona con la falta de autoridad para mediar y solucionar conflictos, así como la poca disposición al diálogo y al acuerdo. Por su parte, los padres son señalados como responsables de la educación de sus hijos y si un actor universitario ejerce violencia es porque no fue “bien educado”:

“Es que los responsables son varios. Primero nosotros mismos, porque no hacemos nada; luego las autoridades porque son sordas en esta universidad. También los padres de familia por no educarnos bien y no marcarnos límites... bueno, a los agresores... y también los gobernantes por no crear leyes que nos protejan en nuestra casa de estudios” (GF.6.E.X.CSH.F).

Los gobernantes fueron señalados por el 8.5% de los estudiantes, quienes indicaron que son responsables por la falta de apoyo a las universidades, pues se podrían crear programas antiviolencia, campañas o nuevas plazas para personas que intervengan en los casos de violencia. También mencionaron que sus leyes afectan de manera directa a la educación pública.

En el caso de los profesores, el 7.2% de los encuestados los responsabilizó de la violencia en la UAM. Los estudiantes mencionaron que los docentes son responsables porque son los principales violentadores y, en lugar de apoyar a los estudiantes, se convierten en sus enemigos:

“Los profes son los responsables, nos humillan, nos tratan como idiotas, no les parece lo que decimos. Si ellos nos limitan ya no nos quedan ganas de quejarnos y eso genera más violencia” (GF.3.X.CSH.M).

Este punto de vista causó controversia:

“Pero también hay profes que nos apoyan, ahí está la maestra Nohemí que apoya a las chavas que han sido acosadas. Yo creo que no podemos generalizar, como hay buenos profes hay malos profes. La violencia es responsabilidad de todos” (GF.7.X.CSH.M).

El 5.7% responsabilizó a los administrativos, pero en los grupos focales y entrevistas, éstos no fueron mencionados como responsables. También es necesario destacar que más del 50% de la población entrevistada aceptó su propia responsabilidad ante el problema de la violencia (quienes respondieron sociedad en general, alumnos y todos somos responsables). Esto quiere decir que sí se reconocen como actores que pueden generar un cambio y también está en sus manos resolver este problema, pero quizá aún no han reconocido el potencial individual y grupal que tienen para hacerlo pues, si lo reconocieran, esta investigación mostraría índices muy bajos de cualquier tipo de violencia dentro de la universidad.

4.9.1 Quienes deben resolver la violencia en la UAM

Después de haber ubicado a los actores universitarios que ejercen violencia, era necesario saber quiénes son los responsables institucionales que habrían de resolver este problema. Por ello, se pidió a los estudiantes que marcaran con una X a los actores que consideraban debían solucionar los problemas de violencia en la universidad. Las opciones fueron las mismas que se ofrecieron en la opción de responsables, sólo que esta vez se omitió la opción *todos somos responsables*.



La sociedad en general fue la que ocupó un mayor porcentaje 21.5% y a ésta le atribuyeron la solución del problema, porque se relaciona estrechamente con lo que pasa fuera de la universidad. Esto es, que los estudiantes interactúan fuera del espacio escolar y traen consigo una serie de aprendizajes sociales que se reproducen dentro del mismo.

Quienes ocupan la segunda posición son las autoridades escolares con el 18.2%. Los estudiantes opinan que es obligación de las autoridades crear un ambiente armónico y ofrecer alternativas para resolver los conflictos dentro de las IES. Según los entrevistados, si las autoridades escolares hicieran bien su trabajo, el problema de la violencia sería muy bajo o casi nulo.

Sin embargo permiten el atropello a los derechos de los actores universitarios y, por cuestiones de compadrazgos, no aplican el reglamento como es debido y protegen a quienes han demostrado ser personas agresivas que atentan contra los derechos de estudiantes y profesores, principalmente. Por ello consideran que las autoridades tienen en sus manos la solución al problema y pueden lograrlo sólo con hacer bien su trabajo.

Seguido de esto, el 15.5% de los estudiantes acepta que la solución está en sus manos aceptando que la mayor parte del tiempo conviven entre ellos mismos y un alto porcentaje de la violencia ejercida dentro de la universidad es contra sus pares. Entonces, si crearan nuevas formas de convivencia basadas en el respeto mutuo podrían, sin lugar a dudas, disminuir la violencia en la universidad.

Los profesores fueron seleccionados por el 11.3% y, al igual de lo que opinan sobre los alumnos, consideran que por tener mayor interacción con la comunidad estudiantil (además de contar autoridad para persuadirla) pueden solucionar el problema fomentando el respeto y la igualdad entre los estudiantes.

Los padres de familia ocupan el 10.6% porque tienen menor injerencia en lo que pasa dentro del espacio universitario. No obstante, se les sigue atribuyendo responsabilidad en la educación de los estudiantes y en el fomento de valores para la convivencia en la escuela y en la sociedad en general. Sin embargo, no mencionaron formas de cómo los padres pueden contribuir a solucionar la violencia en la UAM.

Administrativos y gobernantes ocupan el mismo porcentaje 9.7%. De los administrativos, se mencionó que tienen la solución en sus manos si ellos mismos dejan de violentar al resto de la comunidad y comentaron incidentes con personal de la biblioteca, cafetería y secretarías. Por otra parte, los gobernantes tienen la solución, según el punto de vista de los entrevistados, porque pueden apoyar con mayor presupuesto para la educación universitaria y porque pueden crear campañas y programas que eduquen y promuevan una cultura de la no violencia.

En el caso de la opción otro, el 3.5% destacó que los medios de comunicación tienen la solución al problema de la violencia, si disminuyen los contenidos violentos y sexistas, ya sean televisión, radio, prensa escrita o transmitidos por Internet. Además de

mencionar que la iglesia también podría ayudar a disminuir la violencia si fomentara la igualdad.

Es importante señalar que los estudiantes se reconocen como una parte importante de cambio y del fomento de una cultura de respeto, no obstante, reflejan la necesidad de que otros, en este caso autoridades escolares, padres de familia y actores universitarios, tomen la iniciativa o los motiven con el ejemplo.

También mencionaron una solución a la violencia interna es hacer algo para resolver la violencia externa, pues también afecta su desempeño dentro de la universidad. Los asaltos en el metro, tocamientos en el microbus, asesinatos cerca de la universidad, el no respeto de los señalamientos de tránsito, son algunos de los problemas que mencionaron sufrir cuando van de camino a la universidad, mismos que los estresan y provocan que algunos compañeros y/o compañeras lleguen con actitudes agresivas que generan más violencia.

4.10 Factores externos que afectan a la UAM

Como hemos hecho hincapié a lo largo de este documento, la universidad constituye un espacio intra-sistémico afectado por factores extra-sistémicos, es decir, lo que sucede fuera del espacio universitario tiene injerencia en su interior por ser una institución donde se reúnen diferentes actores que interactúan día con día.

Así, lo que sucede en el seno familiar y en los espacios de interacción de estudiantes, profesores y otros actores universitarios influye de manera directa en las relaciones que se tejen en las aulas y demás espacios del campo universitario.

En primer lugar se encuentra la familia. La procedencia de los estudiantes la estructura familiar, las relaciones que se dan dentro de la misma y los problemas que cada estudiante, carga al llegar al salón de clases perjudican, o no, su comportamiento y su forma de comunicación con el resto del grupo. Si un estudiante ha tenido una disputa con sus padres porque no alcanza el dinero en casa, es de esperarse que llegue mal

humorado, sin ganas de participar en clase y puede reaccionar de manera agresiva si es molestado por sus compañeros.

Un estudiante reveló:

“Mi papá todavía madrea a mi mamá. Y me da mucho coraje que mi mamá se deje, no se me hace lógico. Cuando la defiende me dice que no me meta y me siento mal, me siento mal de no poder defenderla, de no poder partírla la madre a mi papá. Cuando veo eso y no puedo desquitarme con él, me salgo de la casa y nomás ando buscando quién me la pague para sacar el coraje...” (E.X.CSH.M).

Y si este estudiante no es el único que vive violencia en el espacio familiar, como es de suponerse por la influencia de la cultura machista, sobre todo en los sectores más pobres de la población, encontraremos un sin fin de experiencias donde los agresores, motivados por el enojo y la desesperación, agredieron a compañeros y profesores dentro del espacio universitario.

Con esto no se busca generalizar formas de comportamiento de los estudiantes pero sí se destaca que si una personalidad viene dañada del exterior, seguramente, reaccionará de manera irritable en el interior de la universidad.

En segundo lugar, la inseguridad en la ciudad genera comportamientos que parecen revelar que los estudiantes están a la defensiva ante cualquier cosa que pueda dañarlos. Ante esto, una profesora menciona:

“Los estudiantes llegan al salón de clase y vienen lastimados, vienen vejados por el ambiente externo. Los asaltan en el metro, toquetean a las chicas, casi los atropellan al cruzar la avenida, no es para menos que lleguen estresados o molestos, y si a eso le sumas que la mayoría proviene de familias pobres y que a veces vienen sin desayunar, imagínate lo que afecta todo eso al momento que querer enseñarles marxismo mientras ellos están pensando en qué van a comer o cómo se van a regresar a su casa si los acaban de asaltar...” (P.CSH.A.F).

Así, la inseguridad se convirtió en una causa de las reproducciones de la violencia dentro del espacio escolar porque genera estrés y mal humor en la comunidad estudiantil. En el caso de Iztapalapa y Azcapotzalco, estudiantes y profesores revelaron los incidentes que viven al desplazarse a la escuela, sobre todo aquellos que utilizan el transporte público. Destacaron que conocen a varias víctimas de asaltos en el metro y microbuses, así como violencia sexual contra las jóvenes universitarias.

Una profesora explicó:

“Los alumnos llegan asustados a clase porque los asaltaron, o porque asesinaron a alguien en el metro. Azcapotzalco no es una zona segura y si no nos sentimos seguros afuera, traemos esa inseguridad a las aulas y la enseñanza no se da igual que si se enseñara en un ambiente armónico” (P.A.CBI.F).

Y, en efecto, un ambiente permeado por esa serie de incidentes mencionados por los profesores puede disminuir el rendimiento de los estudiantes y su desempeño académico.

Al preguntar a los alumnos que participaron en los grupos focales sobre los factores externos que afectaban a la UAM, realizaron una larga lista de problemas sociales y problemas de delincuencia que se dan alrededor de la universidad:

- El narcotráfico, se dice que en el DF no hay, pero los narco menudistas se pasean por la calle y en cualquier momento se agarran a balazos, qué tal si nos toca mientras venimos de camino a la UAM
- Los asaltos en el metro, tiro por viaje nos bajan el celular o la cartera
- Los vendedores ambulantes del metro, como están en bandita siempre son amenazantes y nosotros tenemos que pasar con la cabeza agachada
- Que no respeten los semáforos. Cuando venimos en la mañana tenemos que andar toreando los carros para poder pasar el eje
- El tráfico, luego llegamos todos estresados
- Los problemas familiares
- La gente drogada o borracha que está en las calles
- Las calles llenas de basura, hay mal olor en las calles
- Asesinatos
- Balazos

Xochimilco marcó diferencias, ya que en esta unidad, los entrevistados argumentaron que no se han enfrentado a ningún riesgo al trasladarse a la universidad.

Cabe señalar que de las tres unidades, Iztapalapa fue la que mostró mayor nivel de afectación por el entorno en que se encuentra ubicada. De hecho, al preguntar a los entrevistados cómo se sentían al llegar a la universidad, en Azcapotzalco y Xochimilco

las respuestas fueron: *Me siento muy feliz, muy segura, contentos, tranquilos, bien, relajados.* En Iztapalapa manifestaron:

“A veces temeroso. Yo llego a la universidad en transporte público y trato de mantener un perfil bajo para evitar asaltos, pero no es agradable venir cuidándote de todo y de todos cuando vienes al trabajo” (P.I.CSH.M).

Otro profesor agregó:

“Expuesto por la falta de seguridad la UAM tiene otra cosa disparadora de inseguridad: la UAM Iztapalapa es una universidad muy fea, está fea, las construcciones a medias allá atrás, las canchas de futbol llenas de hierba, la hierba crecida a más de un metro, está fea la UAM, es uno de los planteles más feos; es fidedigno del ambiente en el que se ubica” (P.I.CBS.M)

Siguiendo el tema, el mismo profesor agrega:

“Por supuesto. Hace poco mataron a un compañero en la puerta de la UAM y eso generó mucho miedo, yo tenía miedo de venir a la UAM, este es mi segundo hogar y me daba miedo venir, porque no hay seguridad, porque no sabes en que momento te va a tocar a ti” (P.I.CBS.M).

Por su parte, un profesor de ingeniería indicó:

“También hay muchos robos, estamos en la delegación más peligrosa de la ciudad, eso, por supuesto que afecta al interior de la UAM, somos un sistema que no se puede separar del entorno que lo rodea, ni modo, nos tocó en Iztapalapa...” (P.I.CBI.F).

Y ante esta resignación de trabajar en un entorno que les crea inseguridad y miedo, los profesores reciben a estudiantes que también se ven afectados por las circunstancias que vive la delegación Iztapalapa. De hecho una profesora de Xochimilco expresó:

“Yo creo que todo lo que está en tu entorno te afecta. Definitivamente creo que la ubicación de Iztapalapa, de su unidad, propicia o puede propiciar más violencia que nosotros que estamos aquí en un entorno que es diferente. De un lado tenemos agua y plantas y del otro lado unidades habitacionales donde no existe vandalismo ni drogadicción como hay en Iztapalapa y sus alrededores” (P.X.CyAD.F).

Como bien mencionan los profesores, la unidad Iztapalapa es la más influenciada negativamente por el exterior, sin embargo, encontramos testimonios sobre experiencias que revelan, una vez más, cómo los delitos derivados de una crisis política y económica, pueden afectar a los actores universitarios:

“Después de que secuestraron a mi esposo, por supuesto que me afectó. No sucedió dentro de la UAM pero ¿sabes cómo me presentaba a trabajar? Temblando, con miedo de que me secuestraran a mí también, con miedo de que me llamaran para decirme que habían encontrado a algún familiar muerto. Por supuesto que no di clases por un tiempo, ni atendí alumnos. Si se presentaban en mi cubículo me daban ganas de correrlos, de decirles que me dejaran en paz. Por supuesto que la violencia externa afecta las relaciones. ¿Qué te digo? Si hablo de eso y todavía no puedo ni contener el llanto, aún estoy muy lastimada” concluyó la profesora mientras se limpiaba las lágrimas (P.X.CyAD.F).

Para finalizar, podemos afirmar que todos los factores externos, positivos o negativos, son determinantes para trazar los modos de convivencia y, por tanto, las relaciones de poder acontecidas entre los actores universitarios.

Aunque las autoridades escolares son las responsables de generar un ambiente de sana convivencia y evitar, en medida de lo posible, las manifestaciones de violencia, no es la única instancia que puede disminuir este problema ya que, para atenderlo a fondo, se necesita la intervención de las autoridades públicas que deben garantizar la reducción de los problemas de delincuencia, basura e inseguridad en el transporte público. También es necesaria la participación de padres de familia para minorar el nivel de presión y violencia que, sobre todo, los estudiantes viven en el hogar.

Por ello, pareciera que caemos de nuevo en un cuento de nunca acabar, donde las partes responsables de resolver el problema cumplen a medias con su trabajo, otras veces no cumplen y así, los conflictos derivados del exterior azotan en el interior dejando rastro de relaciones mermadas por incidentes violentos dentro de las aulas y los espacios comunes dentro de las IES.

4.11 ¿Qué pasa con la vigilancia?

En cada universidad se cuenta con personal que vigilancia para garantizar que se cumplan las reglas mínimas de convivencia entre los actores universitarios. Sin embargo, en la UAM se detectó una disputa para definir cuáles son las verdaderas tareas del personal de vigilancia.

Por una parte, estudiantes y maestros se quejaron de que el personal de vigilancia “*está de adorno*”. De hecho, se hizo hincapié en que los vigilantes son sexagenarios y no pueden cumplir con sus obligaciones. Ante esto los profesores expresaron:

“Tenemos puros viejitos, no están capacitados y no van armados... estamos todo el tiempo expuestos” (P.I.CBS.M), *“El problema es que tenemos gente de 70 años y como les pedimos que salgan corriendo. Se necesita gente joven, capacitada para prevenir, no para perseguir”* (P.A.CSH.F), *“Pues los vigilantes son muy viejos, qué vigilancia les puedes pedir si apenas pueden caminar los pobres. Date una vuelta por los pasillos y dime cuánto vigilante joven ves. No hay, no hay jóvenes, hay puro viejito”* (P.A.CBI.F).

Ante la idea de que los vigilantes están poco capacitados y no cuentan con las condiciones físicas para atender las tareas que les corresponden, también se reconoce que no tienen con las condiciones necesarias para cumplir con su labor. De hecho, algunos estudiantes que participaron en los grupos focales, argumentaron que los vigilantes debían tener entrenamiento policíaco y portar armas.

Por su parte, cada una de las unidades de la UAM se distinguió por las opiniones que tienen sobre el personal de vigilancia. En el caso de la Unidad Xochimilco, profesores y estudiantes están de acuerdo con el servicio brindado y reconocen que la vigilancia funciona bien:

“Vigilan las entradas, aunque puedes entrar sin credencial, pero te anotas y hay cámaras, yo creo que si pasa algo, vigilancia sí puede ayudar a reconocer a los responsables” (GF.2.E.X.CSH.F).

Por otra parte, en Iztapalapa, profesores y estudiantes manifestaron rechazo hacia el personal de vigilancia pues argumentan que no cumplen con vigilar las entradas y quieren imponerles cámaras, lo cual significa una violación a la autonomía universitaria:

“Nos quieren meter cámaras después de que mataron a un profe aquí en la puerta, pero para qué quieren cámaras, para luego subir los videos a youtube. Aquí no se aceptan cámaras y que le hagan como quieran, mejor que cumplan con su trabajo” (E.I.CSH.M).

La postura de este estudiante, al igual que algunos estudiantes de la asamblea y profesores revelaron cierto rechazo hacia el personal de vigilancia y las autoridades escolares, de hecho, mencionaron con orgullo la forma despectiva con la que tratan a los vigilantes, retándolos y desobedeciendo sus indicaciones.

En la unidad Azcapotzalco, se reflejó, en general, respeto hacia el personal de vigilancia, consideran que realizan su trabajo como pueden y en las condiciones que la universidad y el sindicato les permite:

“Los de vigilancia están amarrados de manos, están para dar rondines y cuidar las entradas, nada más, pero cumplen con su trabajo y son amables con nosotros y con los estudiantes, el respeto es muy importante, así nos respetamos ambos” (E.A.CBI.M).

Las percepciones de cada una de las unidades difiere por el tipo de relaciones entre estudiantes/profesores y personal de vigilancia. Ante esto, las entrevistas realizadas al personal de vigilancia nos permiten conocer cuál es la función y las condiciones de los vigilantes, ya que han sido criticados fuertemente porque no resuelven los problemas que se dan en el espacio universitario:

“Nosotros no estamos capacitados, tenemos problemas de edades, faltas, incapacidades... ya han llegado a faltar doce o trece vigilantes en un día; entre faltas, incapacidades, días económicos, de todo un poquito... además lo único que se le pide a un vigilante es que sepa leer y escribir y como es un premio llegar a ser vigilante y están sindicalizados pues... no tenemos capacitación” (V.X.M).

Por su parte, otro vigilante menciona:

“No tenemos capacitación porque es necesario entender que el vigilante no es un policía, es totalmente diverso, mucha gente confunde eso... mira, el requisito para ser vigilante es un perfil muy bajo: saber leer y escribir, tener terminada la primaria y estar en goce de sus facultades. No podemos meterlos a un curso de policías porque no lo son. Sin embargo, uno trata de hacer un manual interno para actuar dentro de la universidad, pero la función del vigilante es salvaguardar los bienes de la comunidad y de las personas, no son policías” (V.A.M).

Al comentar a los vigilantes la percepción que la comunidad tiene de ellos respondieron:

“Sí tenemos una plantilla de vigilantes viejos, y eso nos rebasa porque la plaza de vigilante es el último eslabón de las mejor pagadas, todas las gentes (sic) que vienen de ser de intendencia o de cafetería, su ascenso es ser vigilante y, desafortunadamente, en Iztapalapa el 80% de la población son mujeres y el 20% hombres, y uno o dos son jóvenes y los demás arriba de 50 y hasta los 70 años” (V.I.M).

Los vigilantes reconocen que el personal carece de capacitación y, un alto porcentaje se encuentra en edad de jubilación, sin embargo, también resaltan que su función no es intervenir en los conflictos estudiantiles como son: peleas entre estudiantes, robos,

asaltos, etc. Su injerencia alcanza, sobre todo, para mediar algunos incidentes con estudiantes, tal es el caso de quienes ingieren bebidas alcohólicas o drogas dentro de la universidad, y sólo se les permite invitar a los estudiantes a abandonar las instalaciones escolares. En algunos casos están capacitados para tomar nombre y número de matrícula si el incidente es grave o el estudiante se niega a obedecer las indicaciones del personal de vigilancia.

En el caso de incidentes violentos un empleado mencionó:

“El vigilante por su propia naturaleza y de acuerdo al contrato que él tiene, no puede exponer su vida ni su integridad física, no puede intervenir en los conflictos, sólo podemos mediar y solicitar los servicios de seguridad pública o canalizarlos directamente con el ministerio público” (V.X.M).

Ante la versión de ambas partes que conviven dentro de la universidad, podemos deducir que, en efecto, el personal de vigilancia no puede, ni debe arriesgarse ante conflictos que están fuera de su alcance. No obstante, es importante reconocer que existen diversos factores (como la edad y nivel educativo) que provocan que los objetivos de tener un sistema de vigilancia en la UAM, no sean cumplidos cabalmente.

4.12 ¿Violencia en los posgrados?

Hablar sobre violencia dentro de las universidades es reconocer que ningún espacio está exento de estos actos que violan los derechos de las personas. Reconocemos que existen diversos tipos de violencia en todos los espacios escolares incluyendo, por supuesto, las unidades de posgrado de la UAM. Mencionaremos sólo algunos casos donde el abuso de autoridad, la discriminación y la exclusión se hacen presentes entre estudiantes y profesores.

El primer caso se suscitó en un doctorado de la División de Ciencias y Humanidades de la unidad Xochimilco donde los alumnos se quejaban de que un profesor impartía sus clases sin prepararlas e improvisaba todo el tiempo para cubrir las cuatro horas de clase que le habían sido asignadas. Los estudiantes argumentaban que era ilógico que a nivel doctorado un profesor quisiera tomarles el pelo al hablar de cosas banales, entre ellas

chismes de otros profesores, en el horario de clase. Al exponer su desacuerdo con el profesor, él les respondió:

“Yo estoy aquí porque la coordinadora de la línea de investigación me lo pidió, pero como no me dijo qué quería que enseñara y yo ejerzo mi libertad de cátedra... yo no sé que hago aquí, ustedes no me merecen porque no están a mi altura, yo di clases en Harvard y no merezco un grupo como este. Para evitar descontentos, todos tienen diez y yo dejo de perder el tiempo desde ahora”²⁷.

Después de esto, sucedido en la cuarta clase del trimestre, el profesor no se presentó más a impartir su cátedra y al final del curso todos los estudiantes obtuvieron calificación aprobatoria.

El hecho de que un profesor se presente a dar clase sin un programa previo ni una planeación es ya una violación al reglamento, pero como en la UAM se respeta la libertad de cátedra, esto se presta a malas interpretaciones y con ello varios profesores justifican su falta de preparación.

Otro caso mencionado por estudiantes del mismo doctorado fue la actitud de una profesora que acosaba a varias mujeres del posgrado. Sus expresiones, según mencionan, eran acompañadas de miradas lascivas y expresiones corporales inapropiadas. Una estudiante mencionó:

“Es de esas miradas que te hacen sentir incómoda. Cuando entrábamos al salón nos miraba de pies a cabeza y si nos parábamos nos veía las pompis. Una vez que llegué me dijo ¡que buena combinación traes!, pero cuando dijo buena, apretó los dientes como si se saboreara, era asqueroso cada vez que me miraba” (E.D.X.CSH.F).

Otra estudiante manifestó su queja cuando el mismo profesor le preguntó frente a todo el grupo *“si yo te digo que estás bien buena ¿es violencia?”*. La estudiante expresa que la forma de preguntar y la mirada del profesor le resultaron incómodas por lo que lo enfrentó argumentando que no tenía derecho de decirlo por su condición de profesor, a lo que él contestó: *“¿Ya oyeron a la feminista?, a ustedes todo les parece violento”*.

Tres estudiantes de este grupo decidieron reportar al profesor y solicitaron por escrito que no siguiera dándoles clase. El coordinador del doctorado decidió ya no asignar más clases al profesor por la cantidad de quejas que había de él a nivel maestría y

²⁷ Este testimonio fue tomado de una de las estudiantes de la clase de doctorado

doctorado. Estas estudiantes manifiestan que el profesor empezó a difamarlas comentando a otros estudiantes que eran unas revoltosas, incluso en algunas ocasiones el profesor les lanzaba ofensas indirectas cuando se cruzaban en los pasillos.

El problema con este tipo de violencia es que la práctica es tan común que pocas personas se atreven a reportarlo. Estudiantes de licenciatura manifestaron que sí hay profesores que acosan y ofenden, pero que no es bueno reportarlos porque luego toman represalias en su contra; la sorpresa es que en el nivel posgrado esta postura se repite y son muy pocas las personas que se atreven a reportar este tipo de incidentes.

Por otra parte, en un posgrado de Iztapalapa, un profesor recibió a los estudiantes de la generación diciéndoles: *“Voy a ser claro, si quieren pasar mi clase se tienen que agachar y bajarse los pantaloncitos”*. Expresiones como esta eran comunes en la clase pero los estudiantes preferían hacer como que no pasaba nada. La estudiante que dio la entrevista en esta investigación, desertó del posgrado porque el profesor constantemente la humillaba o la exponía frente al grupo, al igual que hacía con otros compañeros que también decidieron desertar.

El hecho de discriminación a estudiantes también se detectó en una maestría de Azcapotzalco, donde hubo quejas constantes contra un profesor que les decía a los alumnos de CSH: *“Ustedes no tienen derecho a opinar, no pueden debatir porque les falta nivel... cuando tengan doctorado hablamos”*. Los estudiantes manifestaron que cada vez que diferían con el profesor éste los callaba preguntándoles *“¿tienes doctorado?”* al recibir una respuesta negativa agregaba *“entonces cállate”*. A pesar de las quejas de los alumnos, el profesor no modificó su forma de actuar. Varios estudiantes expresaron que su forma de solucionar este problema era no inscribirse con este profesor o seguirle la corriente para evitar problemas, pues la forma más inteligente de pasar la materia era guardar silencio.

Por otra parte, en el doctorado de estudios de la mujer, una estudiante presentó a su tutora la propuesta de los profesores que participarían como sinodales en la defensa de su tesis. Al ver el nombre de un profesor, la tutora exigió a la alumna que lo quitara de la

lista y que si lo había citado en la tesis lo borrara de inmediato ya que no lo toleraba. Así, las malas relaciones de trabajo entre colegas de la UAM provoca actitudes prepotentes e injustificadas que demeritan su trabajo, afectando principalmente a los estudiantes, pues ellos no son parte de sus problemas personales. Sin embargo, tienen que seguir las indicaciones de su tutor cuando éste muestra actitudes temperamentales al referirse a sus colegas.

En el caso de los posgrados no sólo los estudiantes son víctimas del despotismo, discriminación y acoso de los profesores, algunos profesores entrevistados también manifestaron que han sufrido discriminación y exclusión por parte de sus colegas de los posgrados:

“Aquí todo se da en grupitos, si no eres amigo de tal o cual profesor, no puedes dar clase en los posgrados. Todo se trata de competencia y la exclusión también es una forma de violencia” (P.I.CSH.M).

El mismo profesor cuestiona

“¿Tú crees que es justo que yo haga una carta de recomendación para posgrado a chavos que fueron mis alumnos y los rechacen, no por su proyecto ni por su curriculum, sino por que yo los recomiendo? Son agresiones a mi persona y a mis alumnos y ¿sabes qué podemos hacer? Nada. Nada porque quienes controlan son ellos” (P.I.CSH.M).

Estas inconformidades y rivalidades académicas pudieron observarse en distintas áreas académicas. De hecho, al término de esta investigación, un profesor se acercó a mí para pedirme que expusiera su caso en esta tesis, ya que fue víctima de violencia, al igual que varios de sus compañeros, en la primera generación del doctorado en ciencias sociales del cual formó parte como estudiante:

“Este doctorado fue creado para que los profesores siguiéramos capacitándonos, pero al estar inscritos, nos exigieron que asistiéramos de tiempo completo, para nosotros era imposible porque dábamos clases en la UAM. Éramos una generación pequeña y fuimos ignorados en muchas formas, de hecho, los profesores del doctorado estaban menos preparados que nosotros. No había criterios de calificación claros y ahí se inventaron la I (modalidad de calificación para un trabajo incompleto). Antes de terminar el primer año de estudios, todos los alumnos nos dimos de baja y nadie dijo nada. Sólo se quedaron dos estudiantes: una profesora que sufría cáncer terminal y un compañero que no quiso unirse a las peticiones del grupo. Nosotros fuimos víctimas de violencia

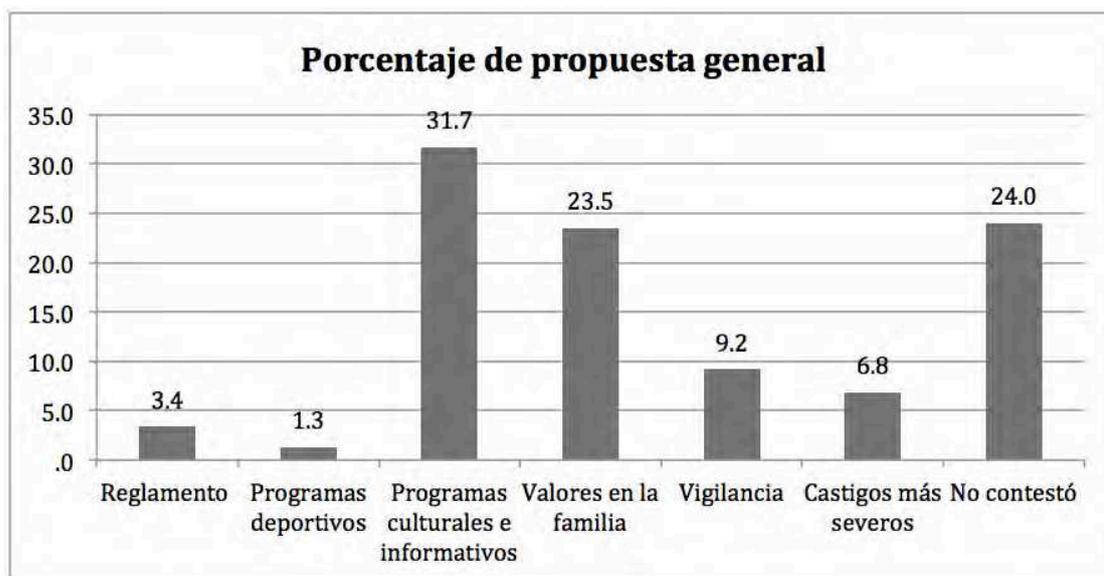
institucional y, en ese tiempo no pudimos hacer nada, pero es necesario que la gente sepa los problemas que vivió este doctorado en sus inicios” (P.X.CSH.M).

Las mencionadas anteriormente, son experiencias suscitadas en los posgrados que llamaron nuestra atención porque la mayoría de los afectados optan por quejarse entre ellos y guardar silencio ante las autoridades, y quienes optan por hacer públicos sus problemas, generalmente lo hacen años después de haber abandonado los estudios o de haberse graduado del doctorado. Ante este hecho, podemos observar que la violencia difícilmente desaparecerá, pues no existe una cultura de la denuncia, de hecho; muchos estudiantes y profesores no saben a quién acudir para poner una queja. Aunado a ello, el desconocimiento del reglamento provoca que la comunidad universitaria no conozca sus derechos ni sus obligaciones.

4.13 La propuesta

Ante las posturas que se contraponen e intentan apuntar a los responsables de disminuir la violencia en la universidad, se les pidió a los estudiantes que realizaran alguna propuesta para disminuir la violencia dentro de su espacio educativo. Esta pregunta la respondieron después de haber distinguido los posibles tipos de violencia, por lo que pensamos, les sería más fácil crear propuesta viables.

Al ser una pregunta abierta, las respuestas fueron variadas, por ello las clasificamos en seis grupos: Reglamento, programas deportivos, programas culturales e informativos, valores inculcados en la familia, vigilancia y castigos más severos.



El 76% de los estudiantes escribió su propuesta personal, entre ellas encontramos algunas que fueron descartadas porque respondieron con bromas como: *“Mataría a todos y les quitaría su dinero para comprar comics”* o *“Los acusaría con su mamá”*. El 24% que no respondió, verbalmente expresaron que no se les ocurría nada o que no querían responder esa pregunta. Como se puede observar en la gráfica anterior, el 31.7% propone programas culturales y deportivos para generar formas de convivencia sana y de respeto entre todos los actores universitarios.

Entre ellas mencionaron:

- Hacer campañas para informar sobre la violencia
- Abrir espacios de expresión por medio de talleres
- Conferencias de concientización
- Tener un comité de consejeros externos que ayuden a tratar el tema de la violencia de manera imparcial
- Informar sobre las consecuencias de la violencia mediante pláticas
- Brindar apoyo psicológico a las personas que han sufrido violencia o la ejercen
- Aplicar dinámicas que mejoren la convivencia escolar
- Hacer campañas antiviolencia para la prevención, realizar foros de discusión
- Promover la equidad y la igualdad de género
- Realizar asambleas de diálogo

- Clases de ética y civismo
- Conferencias sobre la violencia y cómo prevenirla
- Pláticas y asesorías, grupos de reflexión
- Crear programas sociales
- Ponencias sobre violencia
- Realizar folletos y carteles informativos
- Muchas conferencias obligatorias
- Crear una comisión de respeto y paz social
- Hacer grupos para prevenir la violencia
- Asesorías, crear conciencia sobre la violencia y sus efectos
- Realizar programa de antidiscriminación
- Crear una campaña de tolerancia y respeto
- Hacer campañas de prevención social y control de la ira
- Hacer publicidad para que las víctimas sepan a dónde acudir
- Fomentar la tolerancia por medio de talleres
- Realizar debates sobre el tema
- Abrir espacios de expresión cultural
- Actividades de integración de la comunidad estudiantil
- Difusión de derechos y obligaciones de los alumnos y profesores
- Ofrecer documentales gratuitos y continuos sobre el tema de la violencia
- Implementar un programa de denuncia anónima
- Creación de grupos de apoyo dentro de la universidad
- Capacitar a los profesores para que ya no humillen a los alumnos en clase
- Campañas anti bullying, obras de teatro
- Generar espacios de diálogo horizontal
- Abrir un centro de denuncias y orientación psicológica
- Crear un programa de atención para alumnos violentos
- Proyectos de integración interdisciplinarios para reducir el individualismo
- Dar cursos de autoestima y defensa personal.

La propuesta que ocupó el segundo lugar fue atribuida a los valores que deben inculcarse

desde la familia; el 23.5% de los estudiantes, atribuye la solución al problema de la violencia en los valores que son aprendidos desde la infancia y reproducidos dentro del seno familiar y social. Entre ellos refieren:

- Mayor unión familiar
- Una mejor educación
- Fomentar valores en el hogar
- Enseñar el diálogo y la tolerancia
- Fomentar respeto
- Mejorar la educación desde niños
- Por medio del ejemplo
- No generar violencia en casa
- Cambiar la manera de educar
- Acabar con la cultura machista
- Que los padres mejoren la comunicación con sus hijos.

La tercera propuesta realizada por el 9.2% de los estudiantes fue la de mejorar el sistema de vigilancia por medio de:

- Tener control de las entradas y salidas de la unidad
- Instalación de cámaras
- Contar con más personal de seguridad
- Capacitar a vigilantes
- Contar con un programa de métodos de seguridad.

La cuarta propuesta se enfocó en los castigos que se deben aplicar a quienes ejercen violencia dentro de la unidad, pues un 6.8% de los encuestados piensa que al aplicar castigos más severos, los actos de violencia disminuirán dentro de su espacio escolar. Algunas de estas propuestas fueron:

- Poner un límite a las llamadas de atención y conducta
- Aumentar sanciones más allá de las académicas
- Tener cero tolerancia ante la violencia
- Despedir o expulsar de la universidad a cualquier agresor

- Reprender toda conducta violenta con sanciones que sirvan de ejemplo a los demás.

Coincidiendo con la propuesta anterior, el 3.4% manifestó que es importante modificar el reglamento y tomar en cuenta los castigos que se aplicarán a las personas que ejercen violencia, tales son:

- Hacer valer los reglamentos universitarios y solucionar las quejas de las víctimas
- Construir mejores reglamentos y que se cumplan
- Mejorar el reglamento
- Incluir más reglas
- Muchas reglas
- Reglamento más rígido
- Difundir el reglamento
- Que las autoridades respeten el reglamento y no lo que les conviene
- Cambios en las reglas y que se divulguen en la universidad
- Cumplir con el reglamento universitario
- Poner un reglamento exclusivo para alumnos
- Decretar reglas y si no son cumplidas castigar o sancionar a los que no las sigan
- Realizar un reglamento donde sí se castiguen todos los actos violentos
- Dar más publicidad al reglamento universitario
- Un reglamento más eficaz
- Que todos conozcan el reglamento
- Actualizar el reglamento

La última propuesta elaborada por el 1.3% de la población encuestada hace énfasis en los programas deportivos, pues esta actividad significa para ellos oportunidad de esparcimiento y convivencia que puede disminuir la violencia y fomentar las sanas relaciones, sobre todo, entre los estudiantes, como:

- Impulsar campañas para la sana convivencia por medio del deporte
- Mayor impulso a actividades deportivas, tratar de hacer muchas actividades amistosas para que los alumnos se lleven mejor, como fútbol o basquetbol
- Más áreas recreativas y en buenas condiciones

- Mayor fomento al deporte
- Planeación de torneos deportivos
- Fomentar la convivencia e integración de los alumnos por medio del deporte
- Promover muchas más actividades deportivas y de recreación
- Actividades para que los alumnos gasten energía
- Fomentar mediante jornadas de actividades deportivas y otras de recreación
- El sano esparcimiento, sin que esto represente una carga más y promover el deporte como materia obligatoria.

Ante las propuestas de los estudiantes, es importante reconocer que hay ideas viables que pueden ser implementadas, lo que hace falta es voluntad para ejecutarlas y apoyo económico para lograr impulsarlas.

Lo importante es que estas propuestas vienen de la comunidad, misma que ya ha reconocido su vulnerabilidad y sus necesidades ante los incidentes violentos que se viven dentro de la universidad. Ahora, sólo queda esperar que las autoridades escolares definan cuáles propuestas son viables y cuales no, y las apliquen para crear una universidad que cumpla con el compromiso de fomentar el respeto entre sus miembros.

CONCLUSIONES

La violencia que se vive en el espacio universitario es multicausal, sería imposible definir los factores que la provocan como únicos pues, como se expone en el capítulo anterior, la situación del país es detonante de múltiples violencias que afectan a la sociedad y, por ende, perjudican de manera directa el espacio universitario. Ahora, intentaré realizar una breve conclusión sobre los hallazgos de este trabajo, así como los principales factores extra-sistémicos que intervienen en la dinámica universitaria, iniciando por aquellos referentes relacionados con la nuestra herencia cultural.

Se puede asegurar que la violencia que se vive en las IES es herencia de valores y antivalores aprendidos en el entorno. Por una parte la familia, reconocida como la institución principal en la transmisión de la cultura y la educación mínima para que los individuos puedan interactuar con los “otros” dentro del sistema social. Del tal manera que el importante papel social de la familia se observa en la disposición personal de cada individuo para conducirse de acuerdo o en contra del designio cultural. En principio la violencia nos conducirá a considerar esta conducta como una cuestión antinómica o no.

Tomando en cuenta que la violencia, más bien la forma de ejercerla, se aprende desde temprana edad y se reafirma a lo largo del proceso de socialización, los niños, ahora jóvenes universitarios, interiorizan estas formas como parte de su proceso de aprendizaje y las aceptan como un modelo de convivencia “normal”. Es decir, pasan por alto al acto violento para aceptarlo como algo común e incuestionable. Tal es el caso de los golpes, insultos, gritos y amenazas, por poner un ejemplo.

Ahora bien, si la violencia está en las relaciones sociales y si éstas son delimitadas por el uso abusivo del poder en los gobiernos, encontraremos que han dado como resultado una sociedad pasiva, resignada ante la supremacía de otros. Afortunadamente, en el caso de los universitarios, esta hipnosis gubernamental no ha impactado del todo.

La cuestión es que las condiciones, sociales y familiares de nuestro país, van encaminadas a formar ciudadanos pasivos ante los abusos de las élites de poder, por ello, hemos encontrado que muchos universitarios prefieren callar antes de enfrentarse con alguien superior jerárquicamente, para defender sus derechos, es el caso de alumno-profesor o profesor-funcionario. Los primeros por miedo a ser reprobados, los segundos porque las camarillas de poder existentes en la UAM les impiden denunciar un acto violento.

Por otra parte, la crisis social que actualmente vive nuestro país se ve reflejada en la creciente delincuencia, los robos, asesinatos, balaceras y crímenes impunes que día a día se dan frente a los ojos de los universitarios. Por ello, el espacio de las IES se ve afectado por lo que pasa en el exterior. El que los estudiantes y profesores sean víctimas de la violencia fuera de la universidad, sin duda afectara su forma de relacionarse con sus pares dentro de ella.

Esta situación provoca desconfianza en las autoridades, estrés y, en algunos casos, desesperación por no poder actuar y sentirse vulnerables ante actos que vulneran sus derechos. Y si sumamos a esto la crisis económica por la que atraviesa nuestro país, el nivel de frustración en los universitarios crece y se advierte, muchas veces, en la conducta que adoptan en el espacio universitario.

Como menciona Lorenz, somos como un tanque de presión que se va llenando poco a poco y si no encontramos una válvula de escape para liberar la presión contenida, la violencia será la forma de aliviar la frustración y desesperación provocada por agentes externos a los que no podemos controlar.

También, la insatisfacción es una causal de la violencia en las IES. En el caso de los alumnos: el descontento por la calificación obtenida, por el trato de sus profesores, por los privilegios de compañeros, por no poder interferir en la toma de decisiones, entre otros, hace que éstos reaccionen de manera violenta al sentirse decepcionados por no ser tratados como se merecen. De igual forma, los profesores que abogan por que los tomen en cuenta para los comités académicos, que no los califiquen bien en el puntaje de sus becas, que se enfrentan a alumnos que sólo asisten a clase para tener asistencia sin participar, etc., también atraviesan por un trance de frustración que puede estimular una actitud violenta hacia los otros.

No podemos dejar de lado a Funcionarios que, ante la denuncia de los demás, hacen uso despótico del poder para evitar que la comunidad se subleve y los administrativos que viven una lucha constante por ser respetados dentro de la comunidad, tienen que echar mano de actitudes y acciones violentas para hacerse respetar o, por lo menos, defenderse en un entorno donde se sienten vulnerables. Así, las relaciones de poder dentro de la universidad, están marcadas por la posición jerárquica, la edad, el género, la posición social y grado de estudios.

Como mencionamos anteriormente, las *causas* de la violencia son variadas y cada experiencia contará una reacción diferente dependiendo de la historia de vida de los implicados. Por ello, definir las causas de la violencia ha sido una tarea difícil de completar, pero he aquí algunas de ellas: 1) la cultura que se mantiene en la lógica patriarcal, 2) la crisis política, económica y social, 3) la delincuencia organizada, 4) la delincuencia derivada de la crisis económica, 5) la educación dependiendo del género, 6) la procedencia de los actores universitarios, 7) la historia de vida de cada uno, 8) la posición jerárquica, 9) las relaciones de poder, 10) el grado de estudios y 11) el nivel económico, por sólo mencionar algunos elementos propios de este análisis.

Derivada de estas causas, la *percepción* de la violencia se ve influenciada, pues cada uno de los actores universitarios ha vivido un proceso de socialización que define lo que aceptará, o no, como comportamiento válido y aceptable. Así la percepción de la violencia dependerá de la forma en que cada actor fue educado. Mientras que para unos cualquier acto de violencia es inaceptable, para otros serán situaciones normales que pueden pasar desapercibidas.

Ahora hablaremos del espacio intra-sistémico que, como se ha puntualizado, es imposible separar del extra-sistémico. Para ellos analizaremos tres de los principales posiciones que ocupan los actores universitarios en los acontecimientos violentos: el ser testigo, víctimas o victimarios. Así, las *reacciones* ante la violencia dependerán de todo lo mencionado anteriormente, pues no podemos ignorar que la cultura es la base de nuestro comportamiento y forma de percibir el mundo.

En primer lugar se encuentra la posición de *los testigos*, (nueve de cada diez estudiantes) quienes en su mayoría, según los hallazgos de esta investigación, prefieren quedarse callados o hacer como que no vieron nada. La idea de mantenerse los más lejanos posible a problemas ajenos fue lo que mayormente se encontró en estos actores. El problema es que, ante las múltiples manifestaciones de violencia dentro de la universidad, quienes juegan el papel de testigos, prefieren guardar silencio y seguir con su rutina diaria, en ocasiones sólo ignorando lo que sucede y, en otras incitando a los agredidos a no reportar el incidente para evitar problemas.

No obstante, también encontramos que una minoría de los testigos, exige el respeto de sus compañeros y los apoya para dar seguimiento al caso y buscar que se castigue a los agresores, desafortunadamente, este número de compañeros activos es muy bajo en la UAM.

En segundo lugar, *los agredidos* ocupan un porcentaje mayor al 65% de la comunidad encuestada. Estos personajes han vivido desde violencias sutiles como gritos, amenazas, descalificaciones, humillaciones e insultos, mayormente por parte de sus compañeros y profesores, hasta violencias extremas como golpes, asaltos y vejaciones.

Ellos, en su calidad de víctimas han externado que prefieren mantenerse en silencio para evitar represalias de sus agresores, de hecho, la mayoría de quienes se identificaron como víctimas comentaron que lo que les sucede “es normal” y que no son los únicos que han vivido estas experiencias.

Con estos testimonios encontramos que las violencias, por su forma de ejercicio simbólica, a veces son percibidas pero, a la vez, son aceptadas por las víctimas como parte de la convivencia dentro del espacio universitario. El preferir mantenerse en silencio y continuar con sus actividades normales es una notable muestra de que la violencia es aceptada o, por lo menos, ignorada con el objetivo de evadir sus posibles consecuencias.

Al igual que los testigos, encontramos voces que expresaron la importancia de reportar los actos violentos y sus experiencias al momento de denunciar a los agresores. Sin embargo, también narraron las trabas burocráticas con las que se toparon al momento de interponer una queja, de ello hablaremos más adelante.

Para finalizar con las posiciones del triángulo de la violencia, se analizó a *los agresores*, pues era importante conocer las causas de su actuar. Cabe mencionar que los testimonios encontrados no reflejaron arrepentimiento o vergüenza por haber cometido estos actos, más bien, los agresores expresaban sus experiencias de manera divertida.

Y la principal justificación por haber agredido a compañeros, profesores u otros miembros de la universidad, fue porque “así se llevan”, es decir, reconocen que ejercieron violencia pero evaden su responsabilidad argumentando que es normal. No obstante, y como ya mencionamos en las causas de la violencia, la percepción de ésta como parte de una convivencia normal y aceptada, impide que sea sancionada o, al menos, evitada.

También hubo un factor que llamó la atención: el hecho de que los agresores actuaron en defensa propia. Muchas veces, han sido víctimas silenciosas y cuando deciden reaccionar contra sus agresores, la forma de hacerlo no puede evitar manifestaciones explícitas de violencia.

Así, el triángulo de la violencia es retratado en la universidad como una forma normal de convivencia y aceptación. Cada uno de los actores que intervienen en él, reconocen su rol y justifican su reacción, siendo el silencio y la aceptación lo que priva en sus respuestas.

La violencia que encontramos con mayor incidencia dentro de la IES analizada, fue la *psicológica*. Ésta, por su calidad simbólica puede ejercerse sin limitaciones porque al no dejar marca aparente en las víctimas ofrece menos alternativas para su comprobación al momento de intentar reportarla. Entre las violencias encontradas, los chismes, difamaciones, descalificaciones, discriminación, sobornos, amenazas e intimidaciones, fueron las más recurrentes. Todos estos tipos de violencia ejercidos a través del uso del lenguaje verbal y corporal, se reconocen como actos que vulneran a los agredidos pero se justifican por el hecho de ser parte de la convivencia, pues son una muestra fehaciente de la disputa por el ejercicio del poder dentro de la universidad.

La *violencia física* se encontró en menor medida que la psicológica, pero también se detectaron golpes, empujones, cachetadas y golpes con objetos entre los actores universitarios. Y estas agresiones, al igual que las psicológicas, pasan desapercibidas por ser una forma de mostrarse cariño y aceptación dentro de los grupos de estudiantes. Pocos argumentaron estar en contra de esta manifestación de la violencia.

En el caso de la *violencia sexual*, se descubrió que sus principales manifestaciones son el acoso sexual, el hostigamiento, miradas y expresiones lascivas y en uno de los casos más graves, la violación sexual. Este tipo de violencia ejercido principalmente por compañeros y profesores en contra de las estudiantes.

Aunque el porcentaje de la violencia sexual es un poco mayor al 3% no deja de ser preocupante que suceda dentro del espacio universitario, pues ésta, a diferencia de la violencia psicológica o física, está tipificado como delito penal que es castigado con prisión. No obstante, en la universidad sucede y, ocultándose bajo la sombra del ejercicio del poder, es ignorado por las autoridades escolares.

Por otra parte, la *violencia patrimonial* fue reconocida principalmente por el robo a pertenencias dentro del espacio universitario. Varios entrevistados expresaron haber

sido despojados de dinero, libros, laptops, celulares y otras pertenencias. Pocos de ellos reconocieron los daños al inmueble como parte de este tipo de violencia. Sólo algunos profesores mencionaron que el descuido de las instalaciones, los graffitis o leyendas obscenas en los baños, los daños al inmueble y daños a los automóviles en el estacionamiento también vulneran sus derechos como universitarios.

Cabe mencionar que este tipo de violencia sí es reportado pero es difícil darle seguimiento porque, dada la cantidad de asaltos o robo de pertenencias, las autoridades escolares no han encontrado la forma de detectar quienes son los ladrones.

Para finalizar con los tipos de violencia detectados dentro de la UAM, hablaremos de *ciberviolencia*. Al iniciar este trabajo, suponíamos encontrar que un alto porcentaje de la violencia era ejercida por este medio, por el contrario, sorpresivamente encontramos que las violencias derivadas de las TIC son mínimas. Algunos mencionaron las burlas o comentarios ofensivos en las redes sociales, amenazas por medio de mensajes al celular o correos electrónicos, pero fue realmente insólito detectar que este tipo de violencia no es utilizado frecuentemente por los actores universitarios, como es el caso de estudiantes de secundaria y preparatoria en nuestro país.

Entre los actores que ejercen más violencia dentro del espacio universitario, se detectó que los estudiantes son quienes mayormente agreden al resto de la comunidad, principalmente a sus pares. Esto no quiere decir que este grupo sea más violento que los otros. La razón por la que fue reconocido como el más que ejerce más violencia fue porque es el que pasa la mayor parte del tiempo en la universidad conviviendo con el resto de la comunidad, en especial con sus pares, además de ser el grupo más numeroso dentro de esta institución.

Los profesores también fueron reconocidos como actores que ejercen violencia, esto debido a que son quienes conviven más tiempo con los estudiantes y, en el dilema por hacer ver su autoridad, ejercen violencia contra los que se encuentran jerárquicamente inferiores. Éstos fueron reconocidos por el tipo de violencia que ejercen el cual es principalmente, el uso despótico del poder a través de descalificaciones, humillaciones y acoso.

En cuestión de la identidad de género, también se descubrió que las mujeres han ido alejándose del papel de víctimas para reconocerse como potencialmente violentas. De hecho, los estudiantes opinaron, en su mayoría, que ambos géneros ejercen violencia dentro del espacio universitario. Las formas de violencia aun guardan pequeñas diferencias respecto al género que las ejerce, pero en general, se puede concluir que ambos, hombres y mujeres, pueden incurrir en actos violentos en el espacio universitario, así como ambos pueden ser víctimas de agresiones por parte de sus compañeros. Hasta llegar a la agresión de una(s) mujer(es) en contra de una o más mujeres.

Por otra parte, los entrevistados expresaron su *descontento con el papel que juegan los vigilantes* de la universidad. Estudiantes y profesores reconocieron que los vigilantes no cumplen con su trabajo por ser personas de avanzada edad que nada pueden hacer ante un evento violento, además de no contar con la preparación necesaria para intervenir o mediar un conflicto. A propósito, los vigilantes argumentaron en su defensa que ellos no son policías y, por tanto, no es su obligación mediar en los conflictos que se dan dentro de la universidad; su trabajo es vigilar.

Este problema de la planta de vigilancia poco competente, es derivado de que este puesto es el mayor escalafón para intendentes y otros empleados, lo cual significa que ser vigilante no implica preparación sino antigüedad en el trabajo. Además, cuando los empleados logran llegar a este puesto, están casi en edad de jubilación, por ello, esta función la cumplen principalmente personas mayores de 60 años.

Además, si se tomaran medidas para cambiar al personal de vigilancia por gente joven y capacitada, el sindicato no tardaría en oponerse y defender las plazas de quienes han laborado por varios años en la UAM. Aún ignorando la necesidad de contar con personal capacitado para vigilar e intervenir, en la solución de conflictos ocasionados dentro del espacio universitario.

En cuanto al papel que juegan las autoridades para solucionar el problema de la violencia en la UAM, nos encontramos con una serie de inconformidades expresadas por estudiantes, profesores y trabajadores. Ellos piensan que las autoridades ignoran

las quejas y, abrigados en la cúpula de poder, dan respuestas que prometen hacer algo al respecto pero las quejas por escrito se guardan en cajones y pronto se ignorará lo sucedido.

Si sumamos a ello la falta de una cultura de la denuncia, el desconocimiento del reglamento universitario y la falta de instancias que atiendan los problemas de violencia entre la comunidad universitaria, los protocolos para reportar un hecho violento se vuelven tediosos, y los agredidos terminan dejando las quejas a medias por lo engorroso que esto resulta. Pocos resisten la prueba de pasar todas las limitaciones existentes para hacer valer su queja, y una parte de ellos, desiste en su intento por hacerse escuchar dentro de la universidad y buscar instancias externas, como el ministerio público para buscar que se castigue a los agresores.

Por ello, muchas veces, las autoridades, actuando bajo los lineamientos de la *cultura de la simulación*, prometen que se sancionará a los responsables y firman acuerdos de colaboración con instituciones que buscan aliviar el problema de la violencia en las IES. Sin embargo, en la práctica, los agresores quedan impunes y las víctimas frustradas gracias a una autoridad que no vigila por los intereses de la comunidad, sino por los propios. Ante la mirada de profesores, estudiantes y trabajadores, las autoridades son negligentes dado que no atienden realmente el problema de la violencia dentro de la universidad.

Así, hacemos público que es urgente crear medidas para contener, disminuir y atender los problemas de violencia dentro del espacio universitario. En este documento se encuentran descritas las propuestas de profesores y estudiantes que contestaron a la pregunta: si estuviera en tus manos ¿qué harías para solucionar el problema de violencia en tu universidad?

Estas propuestas son elaboradas por personas que día a día están en contacto con el resto de la comunidad, por ello, es probable que sus sugerencias sean de gran ayuda para crear una cultura de la No violencia dentro de las IES.

Entre las recomendaciones que este trabajo puede ofrecer están:

- Ofrecer un curso introductorio al inicio de la carrera donde se lea el reglamento y se aclaren dudas sobre su aplicación. Contando con ayuda del personal de vigilancia para informar a los alumnos sobre las principales problemáticas que existen dentro de la universidad y la manera de solucionarlas o reportarlas.
- Para ello, será necesaria la creación de un protocolo a seguir para reportar un acto violento
- Así como la creación de una instancia en la estructura universitaria que atienda, de manera efectiva, este problema
- Organizar campañas constantes sobre los derechos de los universitarios, reconocimiento de las diferentes formas de violencia e instancias que atienden a las personas agredidas
- Realización de talleres, por lo menos dos veces al año, para el personal universitario, profesores y estudiantes, con el objetivo de sensibilizar ante temas que pueden evitar la violencia: género, diversidad e igualdad.
- Organizar eventos culturales y deportivos que fomenten la convivencia sana entre la comunidad universitaria.
- Actualizar el reglamento, ya que muchos tipos de violencia ejercidos entre la comunidad estudiantil no están estipulados en la legislación y, por tanto, no pueden ser sancionados institucionalmente.

Si las autoridades se dieran el tiempo de leer estas propuestas generadas a partir de lo expuesto por la comunidad y tuvieran la voluntad política, quizá, en poco tiempo, la UAM se sume, sin simular, a impulsar una política institucional que garantice realmente la equidad y el respeto entre los géneros a través del impulso de una cultura de la No violencia.

Con este trabajo se sientan las bases para impulsar un proceso de continuo aprendizaje organizacional, a través del cual se requieren evaluaciones periódicas, de tal manera que esta investigación constituye el primer paso para promover la cultura de la No violencia en las IES.

Finalmente, habría que reconocer que la UAM no es la única universidad que vive problemas de violencia entre sus actores, como se ha mencionado, es un problema

estructural relacionado con los agentes externos, por ello, es de esperarse que la mayoría de las universidades mexicanas enfrenten este problema dentro de sus instalaciones.

Y pareciera que los resultados aquí mostrados intentan hacer públicos problemas que deberían permanecer ocultos, pero si no aceptamos, como primer paso, el reconocimiento de la violencia, seguiremos siendo agentes pasivos ante un problema al cual urge encontrar soluciones efectivas que demuestren que las universidades son instituciones donde prima la equidad y el respeto entre sus miembros.

ANEXOS

ANEXO 1. Cuestionario aplicado a los estudiantes de la UAM



Violencia en las Universidades Públicas
-Estudiantes-



1. DATOS GENERALES (Marca con una X)

1.1 Género: Femenino () Masculino () Otro ()

1.2 Edad: _____

1.3 Universidad: _____

1.4 Nivel Académico. Licenciatura () Especialidad () Maestría () Doctorado ()

1.5 Carrera: _____ 1.6 Grado que cursas: _____

2. VIDA ESCOLAR:

2.1. Marca con una X los tipos de violencia de los que has sido **testigo o has escuchado** que suceden en tu universidad

Golpes	Secuestros	Insinuaciones sexuales
Empujones	Chismes	Hostigamiento
Patadas	Chantajes	Acoso sexual
Golpes con objetos	Marginación	Tocamientos
Insultos	Rechazo	Violación sexual
Gritos	Discriminación	Daño a pertenencias
Amenazas	Sobornos	Retención de documentos
Descalificaciones	Robo de pertenencias	Acoso y amenazas por medio de redes sociales y/o medios electrónicos
Humillaciones	Abuso de autoridad	
Homicidio	Otro (especifique):	

2.2 Marca con una X los actos de los que has sido **víctima** en la universidad:

Golpes	Secuestros	Insinuaciones sexuales
Empujones	Chismes	Hostigamiento
Patadas	Chantajes	Acoso sexual
Golpes con objetos	Marginación	Tocamientos
Insultos	Rechazo	Violación sexual
Gritos	Discriminación	Daño a pertenencias
Amenazas	Sobornos	Retención de documentos
Descalificaciones	Robo de pertenencias	Acoso y amenazas por medio de redes sociales y/o medios electrónicos
Humillaciones	Abuso de autoridad	
Otro (especifique):		

2.3 Marca con una X los actos que **has ejercido** en contra de compañeros, profesores u otros miembros de la universidad:

Golpes	Secuestros	Insinuaciones sexuales
Empujones	Chismes	Hostigamiento
Patadas	Chantajes	Acoso sexual
Golpes con objetos	Marginación	Tocamientos
Insultos	Rechazo	Violación sexual
Gritos	Discriminación	Daño a pertenencias
Amenazas	Sobornos	Retención de documentos
Descalificaciones	Robo de pertenencias	Acoso y amenazas por medio de redes sociales y/o medios electrónicos
Humillaciones	Abuso de autoridad	
Homicidio	Otro (especifique):	

2.4 Marca con una X el tipo de violencia que ejercen los actores universitarios:

	Alumnos	Profesores	Funcionarios	Administrativos	Vigilantes e intendentes
Golpes					
Empujones					
Patadas					
Golpes con objetos					
Insultos					
Gritos					
Amenazas					
Descalificaciones					
Humillaciones					
Secuestros					
Chismes					
Chantajes					
Marginación					
Rechazo					
Discriminación					
Sobornos					
Robo de pertenencias					
Homicidio					
Abuso de autoridad					
Insinuaciones sexuales					
Hostigamiento					
Acoso sexual					
Tocamientos					
Violación sexual					
Daño a pertenencias					
Retención de documentos					
Acoso y amenazas por medio de redes sociales y/o medios electrónicos					
Otro (especifique):					

2.5 ¿Quiénes ejercen mayor violencia? Hombres () Mujeres () Ambos ()

2.6 Las víctimas de violencia en la universidad son principalmente: _____

2.7 En una escala del 1 al 10, cuál consideras que sea el nivel de la violencia que se vive en tu universidad: _____

2.8 ¿Un incidente violento puede ser causa para abandonar la escuela? Sí () No ()

¿Por qué? _____

2.9 ¿Conoces el reglamento universitario? Sí () No ()

2.10 Marca con una X a quiénes consideras responsables de que exista violencia en la universidad

Gobernantes		Profesores	
Autoridades escolares		Administrativos	
Padres de familia		Alumnos	
Sociedad en general		Todos somos responsables	
Otros (especifique):			

2.11 Marca con una X a quiénes consideras que deben solucionar los problemas de violencia en la universidad

Gobernantes		Profesores	
Autoridades escolares		Administrativos	
Padres de familia		Alumnos	
Sociedad en general		Otros (especifique)	

3. PROPUESTA

3.1 Si estuviera en tus manos ¿qué harías para disminuir la violencia en tu universidad?

¡Gracias por tu participación!

ANEXO 2. Guía de entrevista a Alumnos de la UAM

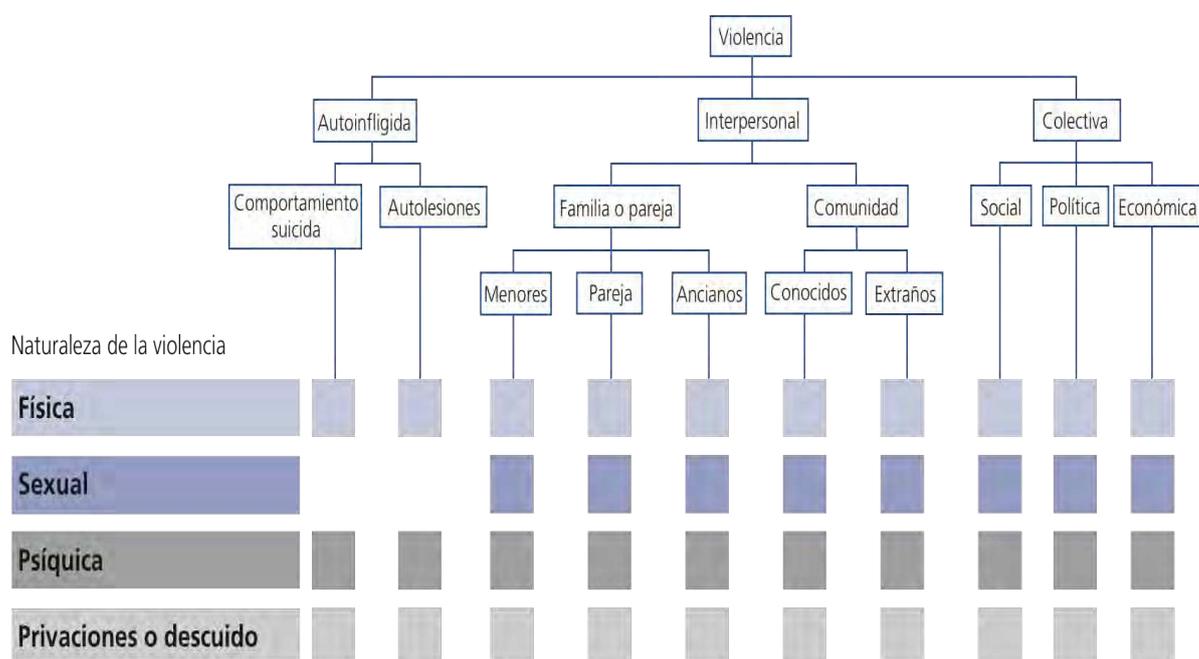
La violencia en las universidades Públicas Guía Alumnos

DATOS NOMBRE: _____ EDAD: _____ GÉNERO: _____ UNIVERSIDAD/CAMPUS: _____ DIVISIÓN ACADÉMICA: _____ CARRERA: _____		
Hora de inicio: _____	Hora final: _____	Duración: _____
	<ul style="list-style-type: none">• Qué entiende por violencia• Características de la violencia• Tipos de violencia que conoce• Vivió algún tipo de violencia familiar• Cómo se resuelve la violencia en su casa • Experiencias desagradables dentro de la Universidad<ul style="list-style-type: none">• Detalles• Soluciones• Problemas de los que ha sido testigo• Detalles• Soluciones• Eventos en los que ha participado de manera activa/violenta• Qué tipos de violencia considera que se viven mayormente dentro de la Universidad• Violencias derivadas de las TIC• Causas de la violencia en la UAM• ¿Considera que existen responsables? ¿Quiénes son?• Cultura de la denuncia• Quienes son castigados y quienes no• Miedos y represalias• Soluciones ante la violencia• Violencia externa que afecta a la UAM• Principales tipos de violencia• Actores que ejercen más violencia y por qué• Cómo solucionan los problemas entre pares• Que espacio es más violento• Cuál es la mejor forma de resolver la violencia• Propuesta personal para resolver la violencia en la UAM	
OBSERVACIONES: 		

ANEXO

ANEXO 3. Tipología de violencia²⁸

FIGURA 1.1
Una tipología de la violencia



²⁸ Fuente: OMS 2002

ANEXO 4. Teorías activas o innatistas de la agresividad

Teorías activas o innatistas de la agresividad²⁹	
Teorías	Características
Genética	Esta teoría sostiene que las manifestaciones agresivas son el resultado de síndromes patológicos orgánicos (por ejemplo, la anomalía del cromosoma XYY) o de procesos Bioquímicos y hormonales (Por ejemplo, altos niveles de testosterona y noradrenalina) que tienen lugar en el organismo del individuo
Etológica	Esta perspectiva surge del intento de explotar las causas del comportamiento animal a la conducta humana. Considera que la agresión es una reacción innata del individuo que se basa en impulsos conscientes biológicamente adaptados y que se han ido desarrollando con la evolución de la especie.
Psicoanalítica	Esta teoría sostiene que la agresividad es un comportamiento instintivo básico que surge como reacción ante el bloqueo de la libido, es decir, ante el bloqueo o impedimento de la consecución de aquello que provoca placer. Si el individuo es capaz de liberar la tensión acumulada por el bloqueo del libido se producirá un estado de relajación; mientras que si no es capaz de liberarla, surgirá la agresión. Desde esta perspectiva, la agresión es el resultado de un cúmulo de afectos negativos internos que el individuo es incapaz de interiorizar.
Personalidad	Esta teoría fundamenta el comportamiento violento en rasgos constitucionales de la personalidad, como la falta de autocontrol y la impulsividad o la existencia de déficits cognitivos. Desde esta perspectiva, se considera que los factores de personalidad determinan o en algunos casos aumentan la probabilidad de que el individuo se implique en conductas agresivas. Algunos ejemplos de enfoques que pueden incluirse en este apartado son la teoría de Eysenck, que explica el comportamiento violento debido a los elevados niveles de psicoticismo y neuroticismo; o la teoría de Kretschmer, que clasifica biotipológicamente el comportamiento desviado de las personas.
Frustración	Esta teoría considera que todo comportamiento agresivo es la consecuencia de una frustración previa. Sus autores postulan que existe una relación causal directa entre la frustración provocada por el bloque de una meta y la agresión. La teoría de la señal-activación parte de los supuestos de esta teoría.
Señal-activación	Esta teoría trata de explicar la agresión a partir de los supuestos de la teoría de la frustración, pero introduciendo una serie de modificaciones. En concreto, se considera que la frustración surge cuando la persona prevé que va a perder aquello que quiere. La frustración, por tanto, no surge por la privación de algo sino que es necesario desear poseer ese algo.

²⁹ Fuente: Ceja Oseguera, Cervantes y Ramírez 2011:52

ANEXO 5. Teorías reactivas o ambientalistas de la agresividad

Teorías reactivas o ambientalistas de la agresividad³⁰	
Teorías	Características
Aprendizaje social	En esta teoría el comportamiento agresivo es el resultado de un aprendizaje por observación e imitación. La imitación de la conducta agresiva dependerá de si modelo observado obtiene o no recompensas positivas de su agresividad: si obtiene un beneficio se incrementará la probabilidad de que el individuo imite el comportamiento agresivo, mientras que si el modelo es castigado por su conducta disminuirá la probabilidad de imitación. Desde esta perspectiva cobran especial relevancia los modelos tan importantes para el individuo como los padres y los amigos.
Interacción social	Esta teoría subraya el carácter interactivo del comportamiento humano y considera que la conducta agresiva es el resultado de la interacción entre las características personales del individuo y las circunstancias del contexto social que lo rodea. De todas las perspectivas teóricas vistas hasta el momento, ésta es la que concede mayor importancia en la influencia del ambiente y de los contextos sociales más cercanos al individuo en su comportamiento; además, destaca el carácter bidireccional de la interacción: el ambiente influye en el individuo y éste, a su vez, en el ambiente.
Sociología	Esta teoría interpreta la violencia como un producto de las características culturales, políticas y económicas de la sociedad. Factores como la pobreza, la marginación, la dificultad del desarrollo intelectual, la explotación o el sometimiento a sistemas altamente competitivos están en la base del comportamiento desviado de ciertos ciudadanos y, por tanto, son la principal causa de los problemas de conducta en los individuos.
Ecología	Esta teoría contempla al individuo inmerso en una comunidad interconectada y organizada en cuatro niveles principales: 1) microsistema, compuesto por los contextos más cercanos al individuo como la familia y la escuela; incluye todas aquellas actividades, roles y relaciones interpersonales que la persona experimenta en su entorno inmediato determinado; 2) mesosistema, que se refiere a las interacciones existentes entre los contextos del microsistema, como la comunicación entre la familia y la escuela; 3) exosistema, que comprende aquellos entornos sociales en que el individuo no participa activamente, como el grupo de amigos de los padres y hermanos, o los medios de comunicación, y 4) macrosistema, que refiere a la cultura y momento histórico-social determinado en el que vive el individuo, e incluye la ideología y valores dominantes en esa cultura.

³⁰ Fuente: Ceja Oseguera, Cervantes y Ramírez 2011:53

ANEXO 6. Defensorías de los Derechos de los Universitarios en México

DEFENSORÍA DE DERECHOS DE LOS UNIVERSITARIOS ³¹		
Año de fundación	Universidad	Siglas
1992	Universidad Benemérita Autónoma de Puebla	BUAP
2005	Instituto Politécnico Nacional	IPN
1997	Universidad Autónoma de Aguascalientes	UAA
2012	Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca	UABJO
2006	Universidad Autónoma de Ciudad Juárez	UACJ
2006	Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo	UAEH
2006	Universidad Autónoma del Estado de México	UAEMEX
2004	Universidad Autónoma de Guerrero	UAGro
2011	Universidad Autónoma de Querétaro	UAQ
s/f ³²	Universidad Autónoma de Sinaloa	UAS
1995	Universidad de Guanajuato ³³	UdG
1986	Universidad Autónoma de México	UNAM
2005	Universidad de Sonora	UNISON
2006	Universidad Veracruzana	UV
2007	Universidad Autónoma de Zacatecas	UAZ
s/f ³⁴	Universidad Autónoma de Chiapas	UNACH
s/f ³⁵	Universidad Autónoma del Estado de Morelos ³⁶	UAEM

³¹ Fuente: Elaboración propia con datos de LAISUM www.laisum.org (30 de enero de 2012) y datos recabados en las páginas web de diversas universidades mexicanas

³² No se encontraron datos sobre su fecha de fundación

³³ Aunque tiene la misma función que las defensorías de los derechos de los estudiantes, en esta universidad la instancia es llamada: Procuraduría Universitaria de los Derechos Académicos y está dirigida principalmente a estudiantes y profesores.

³⁴ No se encontraron datos sobre su fecha de fundación

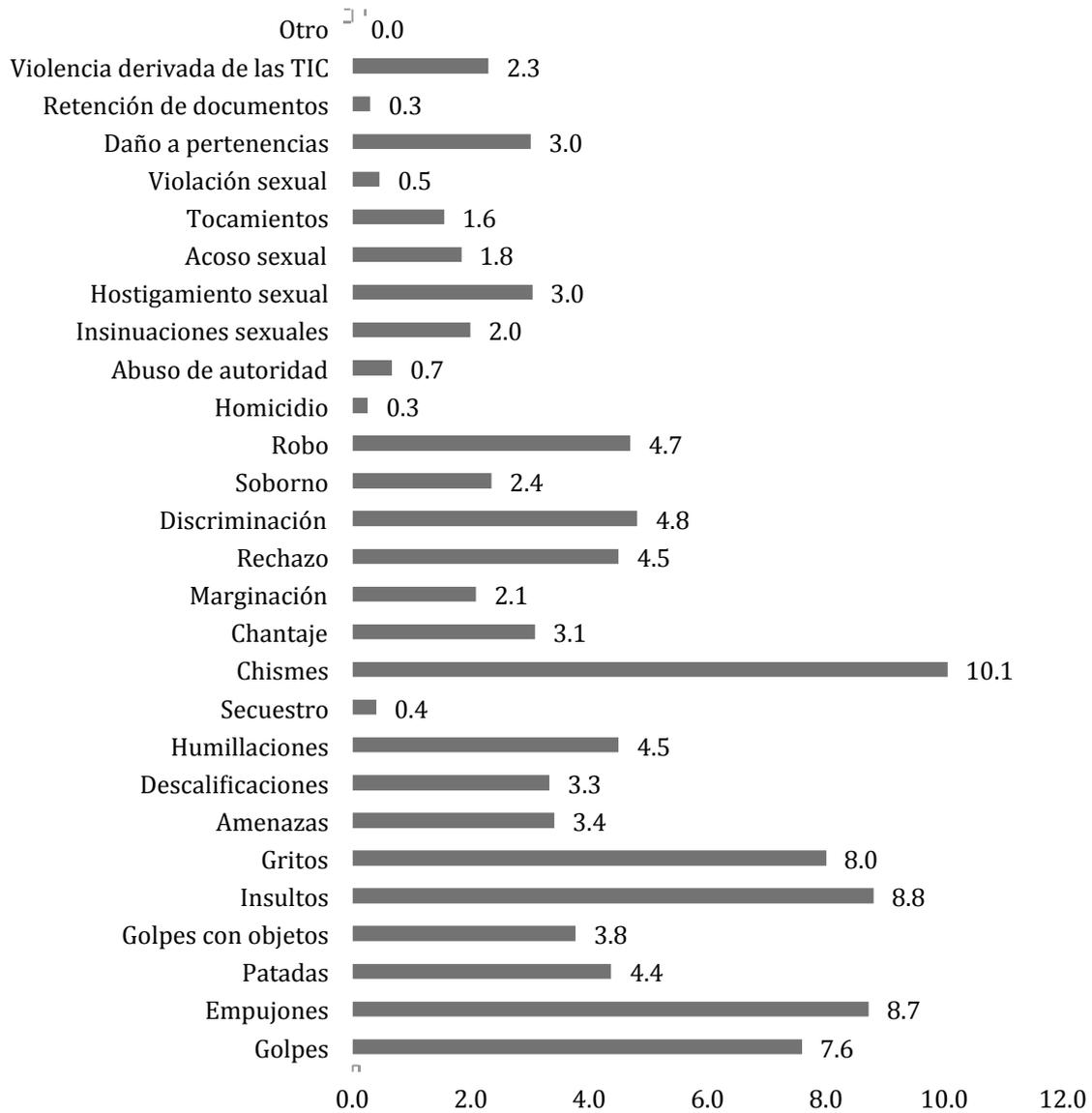
³⁵ No se encontraron datos sobre su fecha de fundación

³⁶ Esta instancia también es llamada: Procuraduría Universitaria de los Derechos Académicos y está dirigida principalmente a estudiantes y profesores.

ANEXO 7. Porcentaje de violencias ejercidas por alumnos

□

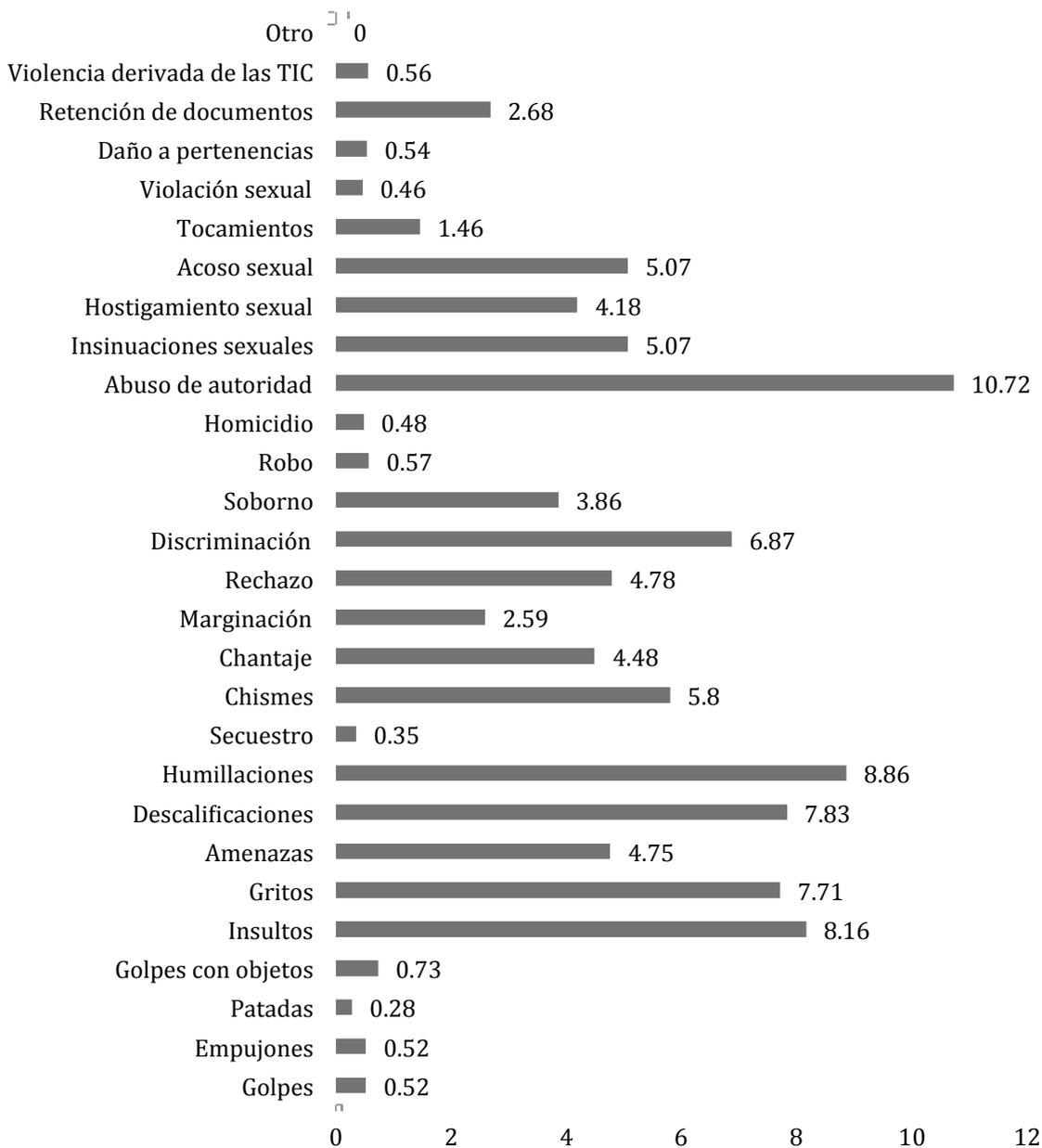
Porcentaje de violencias ejercidas por alumnos



ANEXO 8. Porcentaje de violencias ejercidas por profesores

□

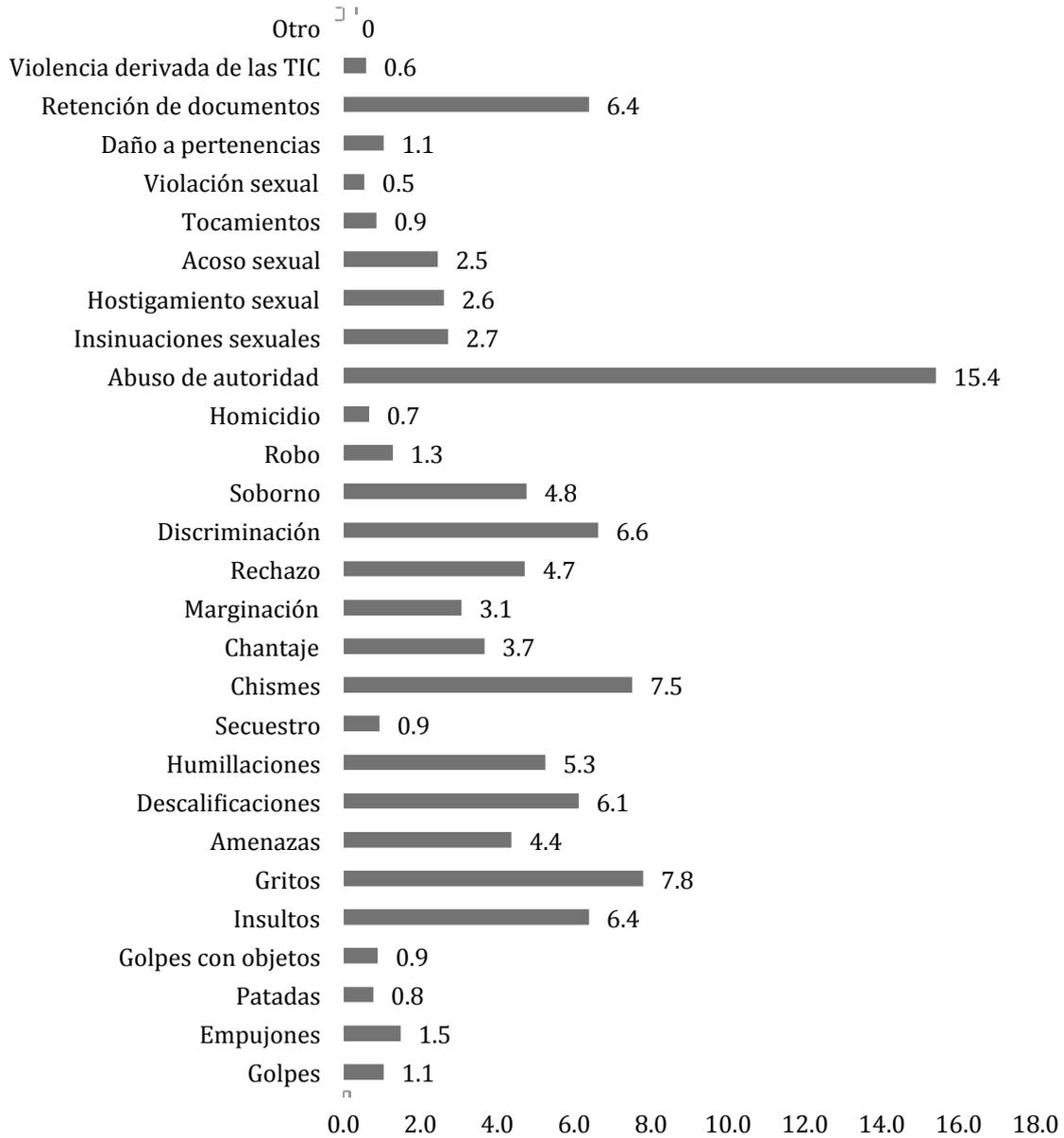
Porcentaje de violencias ejercidas por profesores



ANEXO 9. Porcentaje de violencias ejercidas por Funcionarios

□

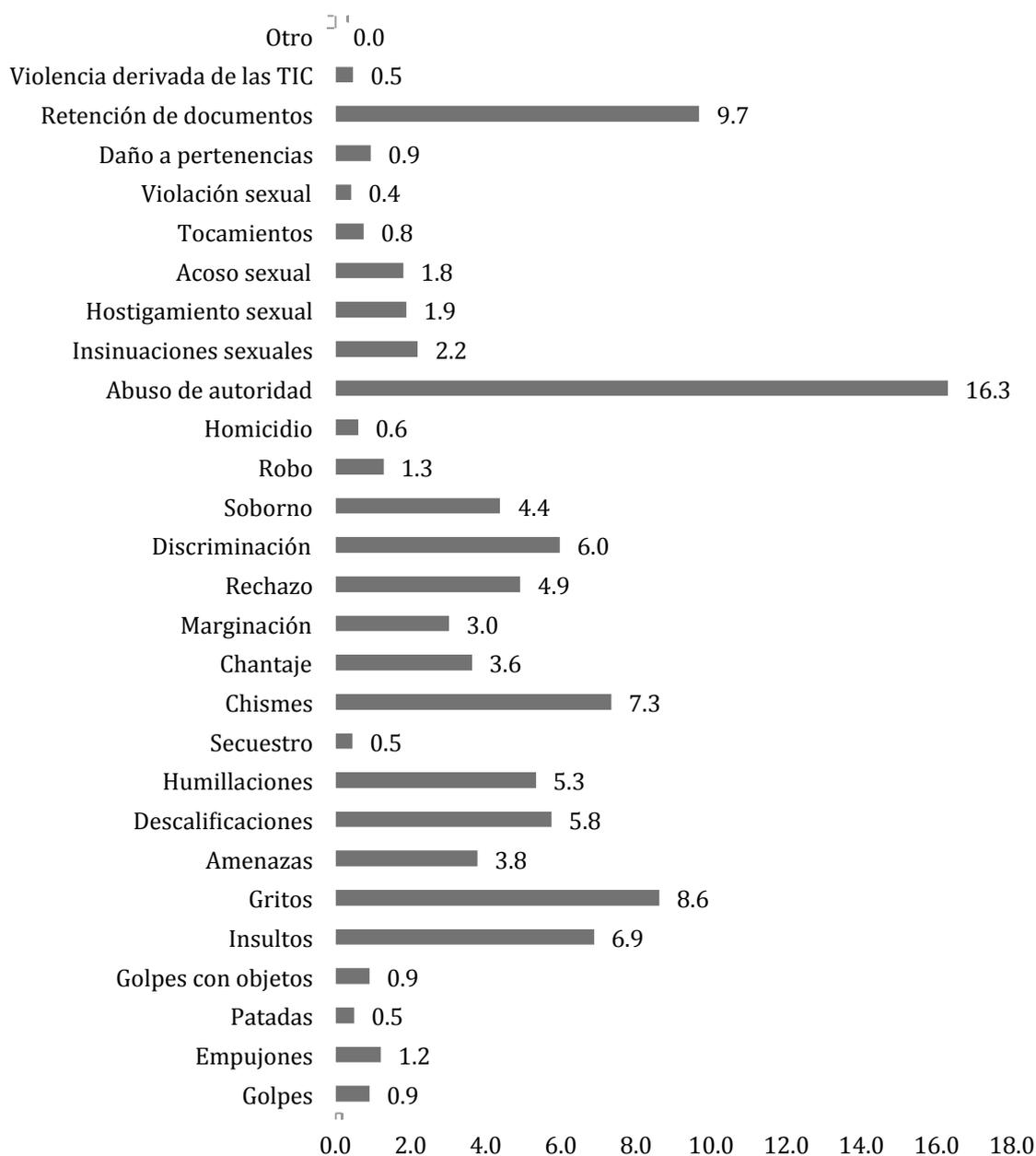
Porcentaje de violencias ejercidas por funcionarios



ANEXO 10. Porcentaje de violencias ejercidas por administrativos

□

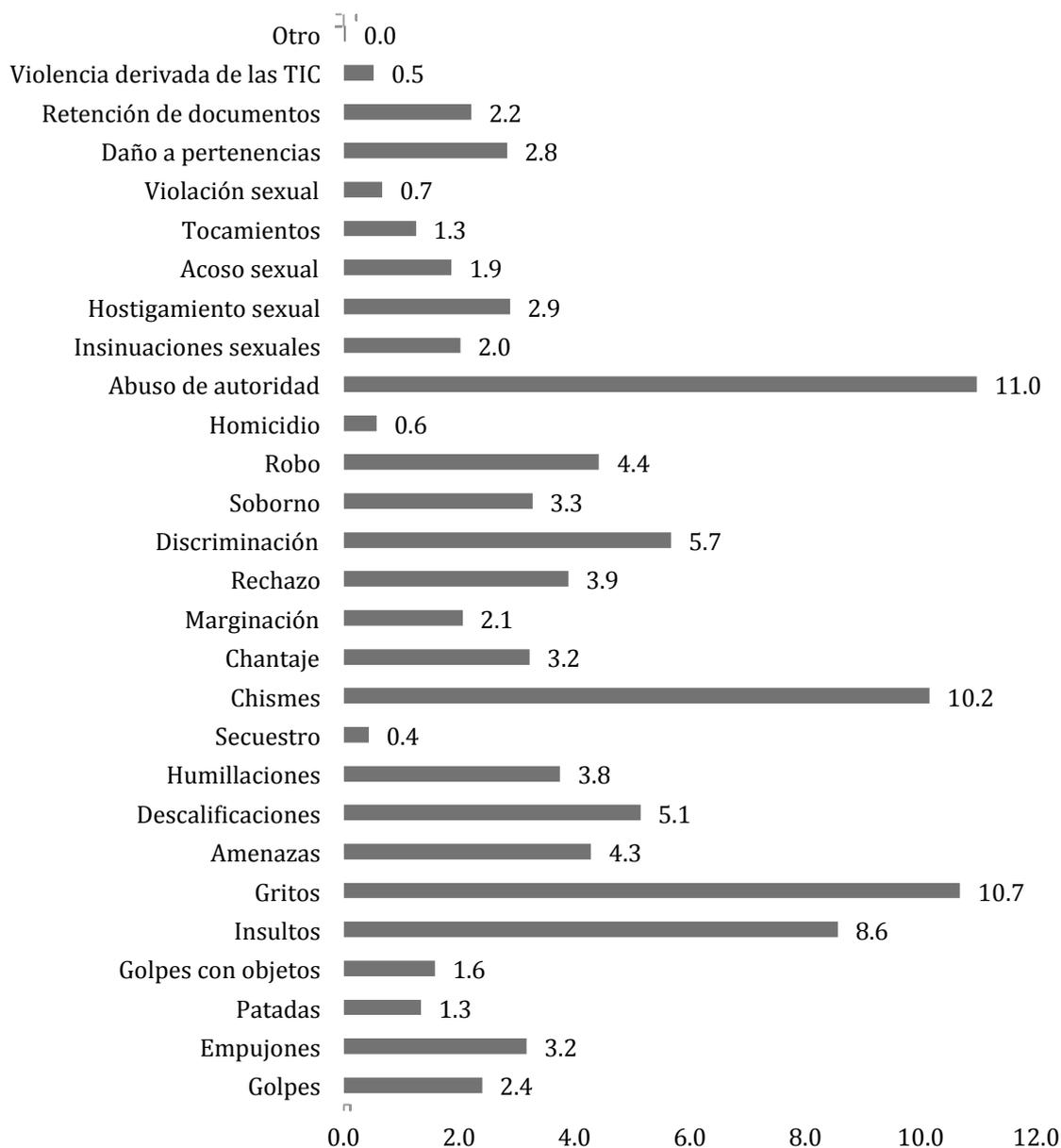
Porcentaje de violencias ejercidas por personal administrativo



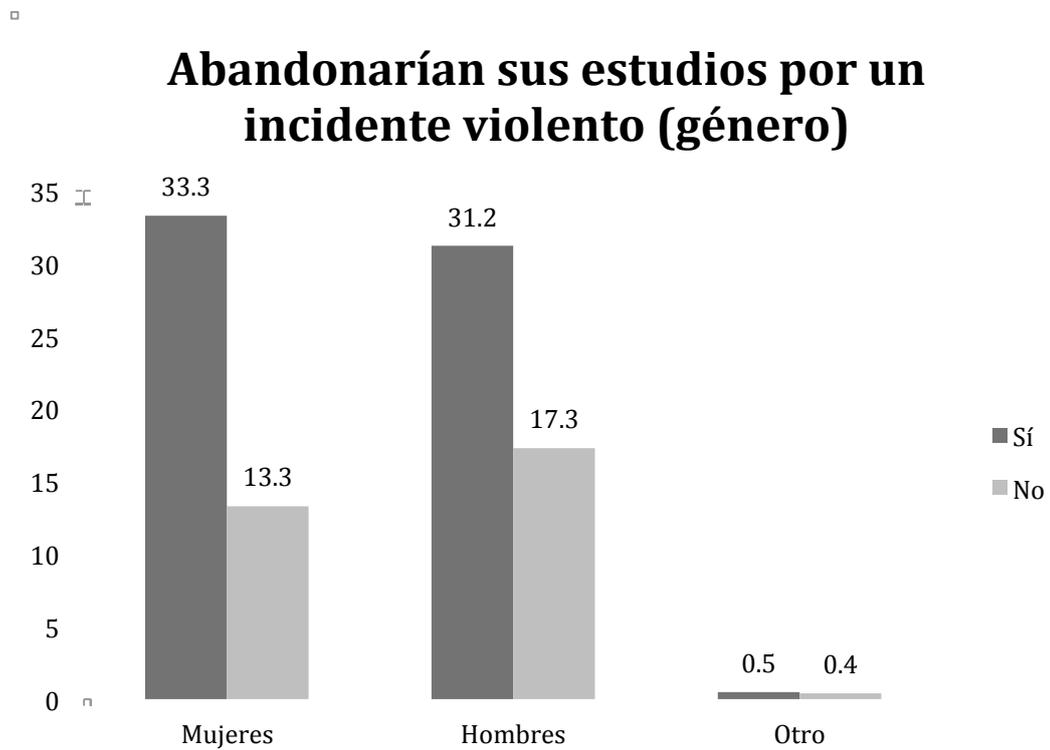
ANEXO 11. Porcentaje de violencias ejercidas por vigilantes

□

Porcentaje de violencias ejercidas por vigilantes



ANEXO 12. Abandonaría sus estudios por un incidente violento (género)



BIBLIOGRAFÍA

- Abramovay, Miriam (2006) *Cotidiano das escolas: entre violências, UNESCO/Observatorio ñas escolas*, Ministerio da EducaQao/Govemo Federal do Brasil, Brasil
- (2004) *Violências ñas escolas*, UNESCO, Brasil.
- Aguilar Ródenas *et al* (2009) "Violencia de género en el ámbito universitario. Medidas para su superación" en *Pedagogía Social. Revista Universitaria*. Núm. 16, Marzo, Universidad de Pable de Olavide, España. Pag. 85-94
- Albaradejo Blázquez, Natalia (2011) *Evaluación de la violencia escolar en educación infantil y primaria*, Departamento de psicología social, Universidad de Alicante, España.
- Alborch, Carmen (2002) "Malas, rivalidad y complicidad entre mujeres", Aguilar, España
- Acevedo Tarrazona, Álvaro y Francisco Javier Gómez (2002) "Conflicto y violencia en la Universidad de Colombia" en *Revista Reflexión Política*, No. 4, Vol. 3, Septiembre – diciembre, México.
- Amemiya Isabel, Miguel Oliveros y Armando Barrientos (2009) "Factores de riesgo de violencia escolar (bullying) severa en colegios privados de tres zonas de la sierra de Perú" en *Anales de la facultad de Medicina*, vol. 70, Num. 4, Diciembre, Lima, Perú.
- Amórtegui-Osorio, Diana (2005) "Violencia en el ámbito universitario: el caso de la Universidad Nacional de Colombia" en *Revista Salud Pública*, Núm. 7, Colombia.
- ANUIES (2011) *Manual de seguridad para Instituciones de Educación Superior. Estrategias para la prevención y atención*, ANUIES, México.
- Araujo, Gabriel (1995) "Pensar acerca de la violencia" en revista *Tramas*, Núm. 8, diciembre, UAM-X, México. Pag. 163-189
- Arendt, Hannah (1996) *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*, Península, España.
- (1993) *La condición humana*, Paidós, España.
- (1970) *Sobre la violencia*, Alianza, España.
- Aróstegui, Julio (1994) "Violencia, sociedad y política: la definición de la violencia" en *Revista Ayer*, Núm 13, Madrid.
- Arteaga Botello, Nelson (2003) "El espacio de la violencia: un modelo de interpretación social", en revista *Sociológica*, año 18, Núm. 52, mayo agosto, UAM-A, México. Pag. 119-145
- Asensi Pérez, Laura Fátima (2008) "La prueba pericial psicológica en asuntos de violencia de género" en *Revista Internauta de Práctica Jurídica*, Num. 21, enero-junio 2008, Pag. 15-29
- Avilés Martínez, José María (2010) "El maltrato entre escolares en el contexto de las conductas de acoso. Bullying en las escuela. Modelos de intervención" recuperado de:
http://www.asociacionrea.org/BULLYING/8_04_Documentos_Extensos/08.04.17.pdf

- Balazs, Gabelle y Abdelmalek Sayad (1999) "La violencia de la institución" en Pierre Bourdieu: *La miseria del mundo*, FCE, Argentina
- Barbolla, Domingo, Esther masa y Guadalupe Díaz (2011) *Violencia invertida. Cuando los hijos pegan a sus padres*, Gedisa, España.
- Barrio del Castillo, Irene et al (SF) *Métodos de investigación educativa. Es estudio de casos*, Universidad Autónoma de Madrid.
http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentacion/es/Est_Casos_doc.pdf (Fecha de consulta: 29 de Junio de 2012)
- Baselga, Eduardo y Soledad Urquijo (1974) *Sociología y violencia. Actitudes Universitarias*, Mensajero, España.
- Beauvoir, Simone de (1949) *El segundo sexo, I Los hechos y los mitos*, Ediciones cátedra, España.
- Bell, Daniel (1976) *Las contradicciones culturales del capitalismo*. Alianza Universidad, Madrid.
- Benjamín, Walter (1991) *Para una crítica de la violencia y otros ensayos. Iluminaciones*, Taurus, Madrid.
- Berger, Peter y Thomas Luckmann (1968) *La construcción social de la realidad*, Amorrortu, Argentina.
- Blair Trujillo, Elsa (2009) "Aproximación teórica al concepto de violencia: avatares de una definición", en revista *Política y Cultura*, otoño, Núm. 32, UAM-X, México. Pag. 9-33
- Blaya, Catherine, Eric Debarbieux, Rosario del Rey Alamillo y Rosario Ortega Ruiz (2006) "Clima y violencia escolar. Un estudio comparativo entre México y Francia" en *Revista de educación*, 339. Pag.293-315
- Boggino, Norberto (2007) *Cómo prevenirla violencia en la escuela. Estudio de caso y orientaciones prácticas*, Homo Sapiens ediciones, Argentina.
- Bonal, Xavier (1998) *Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*, Paidós ibérica, Barcelona.
- Bourdieu, Pierre (2009) *Homo academicus*, Siglo XXI, México.
 ---(2001) *Las estructuras sociales de la economía*, Manantial, Buenos Aires.
 ---(2000) *La dominación masculina*, Anagrama, Barcelona.
 ---(2000a) *Poder, derecho y clases sociales*, Desclée, España.
 ---(1993) *Cosas dichas*, Gedisa, España.
 ---(1991) *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*, Taurus Humanidades, España.
- Bourdieu, Pierre y J.C. Passeron (1977) *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Laia, Barcelona.
- Bringiotti, María, et, al., (2005) "Las múltiples violencias de la violencia en la escuela. Hacia un abordaje integrativo del problema" en *Violencia y escuela, propuestas para comprender y actuar*, Aique, Buenos Aires.
- Burin, Mabel (2008) "Las fronteras de cristal en la carrera laboral de las mujeres. Género, subjetividad y globalización" en *Anuario de psicología*, vol. 39, Num. 1, Abril, Facultad de psicología, Universitat de Barcelona, España. Pag. 75-86
 --- (2007) "El techo de cristal en la carrera laboral de las mujeres. Acerca del deseo de poder en las mujeres" en Miriam Alizalde y Beth Seeling, *El techo de cristal. Perspectivas psicoanalíticas sobre las mujeres y el poder*, Lumen

- Humanitas, Argentina.
- (2004) "Género femenino, familia y carrera laboral: conflictos vigentes" en *Subjetividad y procesos cognitivos*, UCEs, pag. 48-77
- Bustos, Olga (2003) *Mujeres y educación superior en México. Imposición de la matrícula universitaria a favor de las mujeres, repercusiones educativas, económicas y sociales*, IESA/UNESCO, México
- Cabezas López, Carlos (2008) *Violencia escolar: el acoso del profesor hacia el alumno*, Cersa, Madrid
- Carrillo Meráz, Rosalía (2014) "La violencia de género en la UAM: ¿Un problema institucional o social?" en *El Cotidiano*, No. 186, UAM-Azcapotzalco, México, Pag. 49-56
- (2011) *Mujeres con baja escolaridad, universitarias y profesionistas. Un enfoque para analizarla violencia contra las mujeres*, Tesis de Maestría. Universidad Veracruzana, México.
- (2009) "Género, educación y violencia" en *El Cotidiano*, No. 158, Noviembre-diciembre, PP. 81-86. UAM-Azcapotzalco, México.
- (2009 ^a) "Mujer y violencia" en Irmgard Rehaag *Género, educación, violencia y derecho*. Biblioteca Digital del Instituto de Investigaciones en educación de la Universidad Veracruzana. México. Pag. 129-150.
[http://AWw.uv.mx/bdie/Irmgard/Libro%20Irmgard genero.pdf](http://AWw.uv.mx/bdie/Irmgard/Libro%20Irmgard%20genero.pdf)
- (2008) "Mujeres y violencia" en *Topodrilo*. No. 10, Marzo- abril. Pag.28-35
- Carrillo Navarro, José Claudio y Ma. Teresa Prieto Quezada (2010) "Perspectivas teóricas sobre la violencia" en Alfredo Furlán *et al* (coods) *Violencia en los centros educativos*, Noveduc/ Ensayos y experiencias, México.
- Castro, Roberto y Verónica Velázquez García (2008) "La universidad como espacio de reproducción de la violencia de género. Un estudio de caso en la Universidad Autónoma de Chapingo, en revista *Estudios Sociológicos*, XXVI, Num. 78, COLMEX, México. Pag. 587- 616
- Castells, Manuel (1999) *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. El poder de la identidad*, Siglo XXI, Vol.I, México.
- Castells, Manuel y Marina Subirats (2007) *Mujeres y hombre ¿Un amor imposible?*, Alianza editorial, Madrid.
- Ceja Oseguera, Cervantes y Ramírez (2011) "Estudio de la violencia que el maestro de educación media superior ejerce sobre sus alumnos, como factor de desmotivación académica" en *Métodos*, 01, CNDH, México. Pag. 46-65
- Cisneros, José Luis y Emilio D. Cunjama López (2010) "El catatónico desamparo de lo humano; un acercamiento a la sociología de la violencia en *El cotidiano*, núm.164, noviembre-diciembre, 2010. PP. 89-101, UAM-A, México.
- Cortés, Fernando, Agustín Escobar y Mercedes González (2008) *Método científico y política social. A propósito de las evaluaciones cualitativas de programas sociales*, COLMEX, México.
- Chagas Dorrey, Raquel C. (2005) "Los maestros frente a la violencia entre los alumnos" en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Octubre-diciembre, Vol. 10, Número 27, Pag. 1071-1082, México
- Chávez Gutiérrez, María Antonia *et al* (coordinadores (2009) *Género y trabajo en las*

- Universidades*, Instituto municipal de las mujeres en Guadalajara, México.
- CONAPO (2012) "Violencia emocional, física, sexual y económica" en *Violencia en la familia*, SEGOB, CONAPO.
http://www.violenciaenlafamilia.conapo.gob.mx/en/Violencia_Familiar/Violencia_emocional_fisica_sexual_y_economica (Fecha de consulta: 6 de abril de 2014)
- Crozier, Michel y Erhard Friedberg (1977) *El actor y el sistema. Las restricciones de la acción colectiva*. Alianza Editorial Mexicana, México.
- Del Castillo Troncoso, Alberto (2008) "El movimiento estudiantil de 1968 narrado en imágenes en *Sociológica*, año 23, número 68, septiembre-diciembre. Pag. 63-114
- De la Garza y Toledo, Enrique (1988) "Estilos de investigación sobre la clase obrera" en revista Mexicana de Sociología, año L, Num. 4, Octubre-diciembre, UNAM, México.
- Debarbieux, Éric y Catherine Blaya (2001) *Violence é l'école et politiques publiques*, Actions Sociales/ Confrontations, Francia.
- Díaz Aguado (2005) "Por qué se produce la violencia escolar y cómo prevenirla" en Revista Iberoamericana de Educación, num. 37, OEI, España (pag. 17-47)
- Domenach, Jean-Marie (1981) *La violencia y sus causas*, Unesco, París.
- Durkheim, Emile (1976) *Educación como socialización* Ed. Sígueme, Salamanca.
- Easton, David (1989) *Esquema para el análisis político*, Amorrortu, Argentina.
- Elias, Norbert (1979) *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*, FCE, México.
- Elizalde Bravo, Roger *et al* (1997) "Actitudes hacia la violencia en jóvenes universitarios" en *revista de psicología*, vol. I, julio, Universidad de Chile, Chile.
- Espinosa Yañes, Alejandro (2012) "Marcas del paso en la educación básica en los ahora adultos" en *Rayuela*, num. 3, enero.
- Espinosa Yañes, Alejandro y Griselda Martínez Vázquez (2008) "Caminito de la escuela. Detalles del sinuoso y violento camino hacia la universidad, en *Administración y Organizaciones*, num. 20, Junio, UAM-X, México.
- Eyre, Linda (2000) "The discourse framing of sexual harassment in a university community" en *Gender and education*, Septiembre, Vol. 12, Núm. 3. Canada. Pag. 293-307
- Fernández García, Isabel (2004) *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*, España.
- Fernández Herreira, Alfonso (1997) "Violencia estructural y currículo Orientado a la Educación para la Paz" en *Revista Interuniversitaria de formación del Profesorado*, Núm. 22, Enero- abril, España, Pag. 21-38.
- Freud, Sigmund (1985) *El malestar en la cultura*, Iztacihuatl, México
- Foucault, Michel (1992) *Microfísica del poder*, Piqueta, España.
- Furlan, Alfredo (2010) *Violencia en los centros educativos. Conceptos, diagnósticos e intervenciones*, Noveduc/Ensayos y experiencias, Argentina.
- (2005) "Problemas de indisciplina y violencia en la escuela", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Julio-Septiembre, Vol. 10, Núm. 26, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, México.
- García de León, María Antonieta (2009) *Antropólogas, politólogas y sociólogas. Género, biografía y Ce. Sociales*. PyV, México.
- Garza Toledo, Enrique de la (1988) *Hacia una metodología de la reconstrucción*.

- Fundamentos, crítica y alternativas a la metodología y técnicas de investigación social*, UNAM/ Porrúa, México.
- Gil Rodríguez, Eva Patricia e Imma Lloret Ayter (2007) *La violencia de género*, UOC, España. Giménez, Gilberto (1990) *Cambios de identidad y cambios de profesión religiosa*" US/ UNAM, mimeo, México.
- Girard (1983) *La violencia y lo sagrado*, Anagrama, Barcelona.
- Giddens, Anthony (1967) *Las nuevas reglas del método sociológico*, Amorrortu, Buenos Aires.
- Gimenez, Gilberto (1997) "Materiales para una teoría de las identidades sociales", Instituto de investigaciones sociales de la UNAM, México
http://docentes2.uacj.mx/museodigital/cursos_2008/maru/teoria_identidad_gimenez.pdf
- (1990) "Cambios de identidad y cambios de profesión religiosa" IIS, UNAM, México, mimeo
- Goffman, Erving (1951) *La presentación de la persona en la vida cotidiana*, Amorrortu, Argentina.
- Gloer Fiorini, Leticia (2008) *Los laberintos de la violencia*, Luda, APA, Argentina.
- Gómez Nashiki, Antonio (2005) "Violencia e institución educativa" en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Julio-septiembre, Vol. 10, Número 26, Pag. 693-718, México
- González Jiménez, Rosa María (Coord) (2013) "Violencia de género en Instituciones de Educación superior en México", Horizontes educativos, México DF.
- Gundermann Kröll, Hans (2008) "El método de los estudios de caso" en María Luisa Tarrés. *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la Investigación social*, Miguel Ángel Porrúa, México.
- Gutiérrez Otero, Miriam (2009) *La violencia sexual: un problema internacional*, Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, México
- Harris, Sandra y Petrie Garth f. (2006) *El acoso en la escuela. Los agresores, las víctimas y los espectadores*, Paidós, Barcelona.
- Heller, Agnes (1994) *Instinto, agresividad y carácter*, Península, España.
- Hilb, Claudia (2001) "Violencia política en la obra de Hannah Arendt," en revista *Sociológica*, año 16, Num. 47, septiembre-diciembre, UAM-A, México. Pag. 11-44
- Ibarra Colado y Luis Porter (2012) *El libro de la universidad imaginada*, UAM Cuajimalpa-Juan Pablos Editor, México.
- INEGI (2003) *Panorama de violencia contra las mujeres*, ENDIREH. México.
 ---- (2007) *Encuesta Nacional sobre Violencia en el Noviazgo*, INEGI, México.
- Instituto Nacional de las Mujeres (2003) *Las instituciones de educación superior y la equidad de género en México*, Inmujeres, México.
 --- (2003) *Contra la violencia, eduquemos para la paz*, INMUJERES, México
- Instituto Nacional de las Mujeres de la Ciudad de México (2008) *Ley de Acceso de las Mujeres a una vida libre de violencia del Distrito Federal*, Inmujeres DF, México.
- Kaufmann, Félix (1986) *Metodología de las ciencias sociales*, CFE, México.
 Laboratorio para el Análisis del Cambio Educativo (1999) *Introducción al*

- estudio de Caso en educación*, LACE/ Facultad de CC. De la Educación. Universidad de Cadiz. España.
- Lafer, Celso (1994) *La reconstrucción de los derechos humanos. Un diálogo con el pensamiento de Hannah Arendt*, FCE, México.
- Lipovetsky, Gilles (2002) *La tercera mujer. Permanencia y revolución de lo femenino*, Anagrama, Barcelona
- López Zárate, Romualdo, González Cuevas, Oscar y Casillas Alvarado, Miguel Ángel (2000) *Una historia de la UAM. Sus primeros 25 años*, Tomos I y II, UAM, México
- Loscertales, Felicidad y Trinidad Nuñez (2009) *Violencia en las aulas. El cine Como espejo social*, Octaedro, Barcelona.
- Luhmman, Niklas (1984) *Sistemas sociales, lineamientos para una teoría general*, Universidad Iberoamericana/Alianza Editorial, México
- Mier, Raymundo (2008) "Políticas y estéticas del miedo. Las afecciones crepusculares" en Revista *Tramas*, Núm. 30, Invierno, UAM-X, México.
- Montano Yañez, María Liliana (2006) *Problemática de violencia, género y sexualidad entre estudiantes de la Universidad Autónoma de Chapingo*, Tesis de Maestría en Estudios del Desarrollo Rural. Colegio de Postgraduados, Texcoco, Estado de México.
- Montesinos, Rafael (2015) *Violencia entre los géneros. Otra mirada hacia las universidades públicas*, UAM-I, México, (en proceso de edición)
- (2007) *El discurso político de las organizaciones empresariales. La transición mexicana desde la teoría de los sistemas*, UAM-I, México.
- (2005) *Masculinidades emergentes*, M.A. Porrúa/UAM-I, México.
- (2004) "Tendencias culturales en las organizaciones. Una perspectiva desde las nuevas interpretaciones sobre los géneros" en revista *Administración y organizaciones*, Junio, año 6, No. 12. UAM-Xochimilco, México. Pag. 43-62.
- (2002) *Las rutas de la masculinidad*, Gedisa, España.
- Montesinos, Rafael y Rosalía Carrillo (2012) *Al borde de los géneros. Masculinidad y violencia entre hombres y mujeres*, EAE, Alemania.
- (2012) "Violencia en las IES. La erosión institucional en las universidades públicas", en *Revista Iztapalapa*, No. 72, UAM-Iztapalapa, Pag. 73-96
- (2011) "El crisol de la violencia en las universidades públicas" en revista *El cotidiano*, núm. 170, noviembre-diciembre, UAM Azcapotzalco, México.
- (2010) "Feminidades y masculinidades del cambio cultural a final y principio de siglo", en revista *El Cotidiano*, No. 161, Mayo-Junio, UAM- Azcapotzalco, México.
- Montesinos, Rafael y Roxana Rangel (2009) "La educación universitaria y la Construcción de la identidad genérica" en Irmgard Rehaag *Género, educación, violencia y derecho*. Biblioteca Digital del Instituto de Investigaciones en educación de la Universidad Veracruzana. México. Pag. 31-54.
- Morin, Edgar (2003) *La identidad humana. El método V. La humanidad de la humanidad*, círculo de lectores, Barcelona.
- Muñoz Abúndez, Gustavo (2008) "Violencia escolar en México y en otros países. Comparaciones a partir de los resultados del Instituto Nacional para la Educación" en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Julio septiembre, Vol. 13, Número 39, Pag. 1195-1228, México

- Olweus, Dan (1998) *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*, Morata, España.
- Onetto, Fernando (2005) "Posibilidades y limitaciones de las políticas educativas para afrontar la problemática de la violencia" en *Revista Mexicana Investigación Educativa*, Julio-septiembre, Vol. 10, Número 27, México. Pag. 1123-1132, México
- Padilla Carmona Teresa, Manuel Sánchez García, Mercedes Martín Berrido y Emilia Moreno Sánchez (1999) "Análisis de los estereotipos sexistas en una muestra de estudiantes de CC. De la educación" en *Revista de Investigación Educativa*, Vol. 17, Núm. 1. Pag. 127-147.
- Padua, Jorge (1987) *Técnicas de investigación aplicadas a las ciencias sociales*, FCE/COLMEX, México.
- Palomero Pescador, José Emilio y María Rosario Fernández Domínguez (2001) "La violencia escolar, un punto de vista global" en *Revista universitaria de Formación de Profesorado*, Agosto, num. 041. Universidad de Zaragoza, España. Pag. 19-38
- Parsons, Talcott (1966) *El sistema social*, Alianza Editorial, Madrid.
- Pasillas Valdés, Miguel Ángel (2005) "Violencia, ética y pedagogía" en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Julio-septiembre, Vol. 10, Número 27, PP. 1149-1164, México
- Patfoort, Pat (2004) *Erradicarla violencia. Construyendo la no violencia*, Lumen, Argentina
- Peña Saint Martín, Florencia, Patricia Ravelo y Sergio G. Sánchez (2007) *Cuando el trabajo nos castiga. Debates sobre el mobbing en México*, UAM A, México.
- Peña Saint Martín, Florencia y Sergio G. Sánchez (2009) *Testimonios de Mobbing. El acoso laboral en México*, ENAH, México.
- PGR (2012) "El acoso y hostigamiento sexual" en sitio oficial de la Procuraduría General de la República.
http://www.pgr.gob.mx/Combate%20a%20la%20Delincuencia/Delitos%20Federales/fevimtra/Violencia%20contra%20las%20mujeres_Detalle.asp (Fecha de consulta: 4 de abril de 2014)
- Piñón, Francisco (2009) *Ser y quehacer de la universidad*, UAM-I, México.
- Piñuel y Zabala, Iñaki (2006) "El Mobbing o acoso psicológico en el trabajo" en *Suplemento del boletín Diario de campo*, Número 40, Noviembre diciembre, ENAH-INAH, México
- Pizarro Cruz, José Antonio (2010) "La violencia escolar hacia el profesor" en *Autodidacta*, Revista de la educación de extremadura. Pag. 7- 27
http://www.anpebadajoz.es/autodidacta/autodidacta_archivos/numero_5_archivos/1_j_a_p_cruz.pdf
- Porter, Luis (s/fa) *Breve historia crítica de la División de Ciencias y Artes para el Diseño de la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco*. Proyecto de Auto estudio de las Universidades Públicas Mexicanas CEIICH-UNAM, <http://academia.uat.edu.mx/porter/Director/autoestudio%20uamcyad%20parte%201.htm#ftnref1> (Fecha de consulta: 6 de noviembre de 2012)
- Prieto Quezada, María Teresa, José Carrillo N. Y José Jiménez M. (2005) "La violencia escolar. Un estudio en el nivel medio superior" en *Revista Mexicana*

- de Investigación Educativa*, Julio-septiembre, Vol. 10, Número 27, PP. 1027-1045, México
- Quezada, María Teresa, José Claudio Navarro, José Jiménez Mora (2005) "Violencia escolar. Un estudio en el nivel medio superior" en *COMIE*, México. PP. 1027-1045
- Rodríguez, Arturo (2011) "El asesinato olvidado" en Revista *Proceso*, Núm. 1794, México. PP. 30-31
- Rojas, Soriano, Raúl (1985) *Investigación social. Teoría y praxis*, Folio ediciones, México.
- (1982) *Guía para realizar investigaciones sociales*, UNAM, México.
- Rousseau, Juan Jacobo (1970) *Emilio o la de la educación*, Porrúa, México.
- Salazar Guerrero, Roberto (2003) *Los universitarios en la universidad*, UAM, México
- Sanmartín, José (2006) "¿Qué es esa cosa llamada violencia?" en *Suplemento del boletín Diario de campo*, Número 40, Noviembre-diciembre, ENAH/ INAH, México
- Saldívar Hernández, Gabriela, Luciana Ramos y María Teresa Saltijeral (2004) "Validación de las escalas de aceptación de la violencia y de los mitos de violación de los estudiantes universitarios" en *Salud mental*, Vol. 27, Num. 6, diciembre 2004. Pag. 40-49, Instituto de Psiquiatría Ramón de la Fuente Muñiz, México.
- Secretaría de Educación Pública (2010) *Escuelas aprendiendo a convivir: un proceso de intervención contra el maltrato e intimidación entre escolares. Bullying*, SEP, GDF, México.
- Serrano, Ángela (2006) "Violencia en las aulas. Una fractura en la socialización" en *Suplemento del boletín Diario de campo*, Número 40, Noviembre-diciembre, ENAH-INAH, México
- Sierra, Rosaura y Gisela Rodríguez (2005) *Feminización de la matrícula de educación superior en América Latina y el Caribe*, IESALC/UNESCO, México
- Straus, Murray (2008) "Dominance and symmetry in partner violence by male and female university students in 32 nations", in *Children and Youth services review*, Núm. 30, Elsevier, USA. PAG.. 252-275.
<http://Dubpaaes.unh.edu/mas2AD41-PR41-Dominance-symmetry-In-Press-07.pdf> (Fecha de consulta: 11 de marzo de 2011)
- Straus, Murray e Ignacio Luis Ramírez (2007) "Gender symmetry in prevalence, severity, and chronicity of physical aggression against dating Partners by university students in México and USA" in *Aggressive behavior*, volumen 33, Wiley InterScience, USA. PAG.. 281-290. *
<http://Dubpaaes.unh.edu/mas2/ID12StrausRamirez%20Gender%20Symmetry.pdf> (Fecha de consulta: 11 de marzo de 2011)
- Suárez Zozaya y María helina (2010) "Violencia en las escuela y universidades mexicanas" en *Campus milenio*, num. 37, , UNAM 2010 (2010-06-24)
- Taylor, S.J. Y Bogdan R. (1987) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*, Paidós, Buenos Arres, Argentina
- Tecla, Alfredo (1995) *Antropología de la violencia*, Ediciones Taller Abierto, México.
- Trautmann M., Alberto (2008) "Maltrato entre pares o "bullying". Una visión actual" En *Revista chilena de pediatría*, Vol. 79, Num. 1, Febrero, Santiago de Chile.
- Trujillo Flores, Mara Maricela, María de la Luz Valderrabano y René Hernández

- (2007) "Mobbing: historia, causas, efectos y propuesta de un modelo para las organizaciones mexicanas" en *Innovar*, vol. 17, num. 29, enero a junio, Universidad Nacional de Colombia, Pag. 71-92
- Valadez, Isabel y Socorro Martín del Campo (2008) "El trabajo participativo con docentes. Una búsqueda de propuestas para enfrentar el maltrato entre iguales" en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, enero-marzo, Vol. 13, Número 36, PAG.. 78-111, México
- Valls, Rosa, Esther Olivier, Montse Sánchez Aroca, Laura Ruiz y Patricia Melgar (2007) "¿Violencia de género también en las universidades? Investigaciones al respecto" en *RIE*, vol. 25-1, España, PAG.. 219-231
- Varela Garay, Rosa M. (2012) *Violencia, victimización y cyberbullying en adolescentes escolarizados/as: una perspectiva desde el trabajo social*. Tesis doctoral. Facultad de ciencias sociales, departamento de trabajo social y servicios sociales, Universidad de Sevilla.
- Vargas González, Pablo (2009) *La memoria contra el olvido. Violencia social y de género*, Academia Hidalguense de Educación y Derechos Humanos, México.
- Vázquez G., Verónica y Roberto castro (2009) "Masculinidad hegemónica, violencia y consumo de alcohol en el medio universitario" en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Julio-septiembre, Vol. 14, Número 42, Pag. 701-719, México
- Velázquez Reyes, Luz María (2005) "Experiencias estudiantiles con la violencia en la escuela" en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Julio septiembre, Vol. 10, Número 26, PAG.. 739-764, México
- Velázquez, Susana (2003) *Violencias cotidianas, violencia de género. Escuchar, comprender, ayudar*, Paidós, Buenos Aires.
- Velázquez Reyes, Luz María (2012) "Violencia a través de las TIC en estudiante de secundaria" en *Rayuela*, Núm. 6, año 3, mayo-noviembre, ednica, México.
- Vera, Rodrigo (2011) "La violencia llegó a las aulas..." en *Revista Proceso*, Núm. 1794, México. PAG.. 26-31
- Villamil Uriarte, Raúl y Roberto Mañero B. (2004) "Aportaciones de la obra social de Freud al estudio de la violencia" en *Revista Tramas*, Núm. 23, Julio diciembre, UAM-X, México. PAG.. 143-167
- Weber, Max (1944) *Economía y sociedad*, Fondo de Cultura Económica, México.
- Yin, Robert (1989) *Investigación sobre estudio de casos. Diseño y métodos*, SAGE, Londres.
- Zurita Rivera, Úrsula (2011) "Los desafíos del derecho a la educación en México a propósito de la participación social y la violencia escolar" en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Enero, Vol. 16, Número 48, PAG.. 131-158, México

HEMEROGRAFÍA ELECTRÓNICA

A 25 años de la masacre de la plaza de Tiananmen, la censura y la represión continúan en China (Infobae, 3 de junio de 2014) <http://www.infobae.com/2014/06/03/1569967-a->

[25-anos-la-masacre-la-plaza-tiananmen-la-censura-y-la-represion-continuan-china](#)

(Fecha de consulta 17 de junio de 2014)

Asesinan a profesor de la UAM-I; impartía clases sobre democracia y violencia (El proceso, 28 de febrero de 2012) <http://www.proceso.com.mx/?p=299561> (fecha de consulta 2 de diciembre de 2012)

Atentado en Universidad de Siria deja 80 muertos (El proceso, 15 de Enero de 2013, México D.F.) <http://www.proceso.com.mx/?p=330725> (fecha de consulta 2 de diciembre de 2013)

Atentado en la universidad de Damasco deja 15 muertos (24 horas, 28 de marzo de 2013) <http://www.24-horas.mx/atentado-en-la-universidad-de-damasco-deja-15-muertos/> (fecha de consulta 14 de diciembre de 2013)

Cho Seung-Hui, una persona solitaria (El universal, 17 de abril de 2007) <http://www.eluniversal.com.mx/notas/419191.html> (Fecha de consulta 15 de febrero de 2014)

Dos estudiantes muertos y tres heridos tras un tiroteo en un instituto de Ohio (El país, 28 de febrero de 2012) http://internacional.elpais.com/internacional/2012/02/27/actualidad/1330363333_559778.html

(Fecha de consulta 22 de enero de 2014)

El asesinato de la universidad de Oakland puso en fila a sus víctimas para ejecutarlas (El país, 3 de abril de 2012) http://internacional.elpais.com/internacional/2012/04/03/actualidad/1333467710_874600.html (Fecha de consulta 15 de febrero de 2014)

En la Universidad de Purdue, Indiana, matan a tiros a estudiante en el aula (La red 21, 22 de enero de 2014) <http://www.lr21.com.uy/mundo/1155177-en-la-universidad-de-purdue-indiana-matan-a-tiros-a-un-estudiante-en-el-aula> (Fecha de consulta 15 de febrero de 2014)

Estudiante mata a tiros a diez compañeros en un instituto de Finlandia (El país, 23 de septiembre de 2008) http://internacional.elpais.com/internacional/2008/09/23/actualidad/1222120810_850215.html (fecha de consulta 15 de febrero de 2014)

Las peores matanzas de Estados Unidos (El país, 16 de Septiembre de 2013) http://internacional.elpais.com/internacional/2012/07/20/actualidad/1342797611_795876.html (Fecha de consulta: 22 de enero de 2014)

La masacre de California fue anunciada por su autor en un video en Internet (El país, 25 de mayo de 2014)

<http://www.elmundo.es/elmundo/2007/04/17/internacional/1176776678.html> (Fecha de consulta 15 de febrero de 2014)

La matanza de Virginia (Edmundo.es, 17 de abril de 2007) <http://www.elmundo.es/elmundo/2007/04/17/internacional/1176776678.html> (fecha de consulta, 17 de febrero de 2014)

La sangrienta historia de Amy Bishop, un serial por entregas (ABC.es 17 de febrero de 2010) <http://www.abc.es/20100216/internacional-estados-unidos/violencia-pedagogica-201002161935.html> (Fecha de consulta 15 de febrero de 2014)

Los movimientos estudiantiles que cambian la historia (El mundo.es 30 de enero de 2008) <http://www.elmundo.es/suplementos/campus/2008/507/1201647603.html> (Fecha de consulta 16 de enero de 2014)

Maestra desata matanza en la Universidad de Alabama (El Economista, 13 de febrero de 2010) <http://eleconomista.com.mx/internacional/2010/02/12/reportan-tiroteo-universidad-alabama-hay-3-muertos> (Fecha de consulta 15 de febrero de 2014)

Masacre de Illinois: ya son seis las víctimas en la Universidad (La Capital, 15 de febrero de 2008) <http://www.lacapital.com.ar/informacion-gral/Masacre-de-Illinois-ya-son-seis-las-viacutectimas-en-la-Universidad-20080215-0129.html> (Fecha de consulta, 15 de febrero de 2014)

Masacre en Columbine, la más recordada, la de Virginia, la peor de EEUU (teinteresa.es, 14 de diciembre de 2012, Madrid) http://www.teinteresa.es/sucesos/masacre-Columbine-recordada-Virginia-sangrienta_0_785922485.html#WaQ1BUktVmeEmo6M (Fecha de consulta 22 de enero de 2014)

Matanza en un instituto de Finlandia (El País, 8 de noviembre de 2007) http://elpais.com/diario/2007/11/08/internacional/1194476404_850215.html (Fecha de consulta 22 de enero de 2014)

Quince años de la matanza en Columbine (La información.com, 20 de abril de 2014) http://noticias.lainformacion.com/mundo/quince-anos-de-la-matanza-de-columbine_dzw1x319TdDLoYhSDaezL4/ (Fecha de consulta 27 de abril de 2014)

Nigeria: al menos 50 muertos en atentado terrorista en universidad (Noticias de Hog.co, 29 de septiembre de 2013) <http://www.noticiasdehoy.co/nigeria-al-menos-50-muertos-en-atentado-terrorista-en-universidad/> (fecha de consulta 14 de diciembre de 2013)

Te Montreal massacre: Canada's feminist remember (the guardian, 3 de diciembre de 2012) <http://www.theguardian.com/world/2012/dec/03/montreal-massacre-canadas-feminists-remember> (Fecha de consulta 13 de febrero de 2014)

Un coche bomba en el aparcamiento de la Universidad de Navarra causa 28 heridos leves (El País, 30 de octubre de 2008, Navarra, España) http://elpais.com/elpais/2008/10/30/actualidad/1225358218_850215.html (fecha de consulta 14 de diciembre de 2013)

Violencia contra profesores, fenómeno creciente en escuelas (El Universal, 17 de junio de 2007, México D.F.) <http://www.elsiglodetorreon.com.mx/noticia/281351.violencia-contra-profesores-fenomeno-creciente-en-escuelas.html> (Fecha de consulta: 28 de abril de 2014)