

Violencia escolar en contextos de violencia multidimensional. Continuidades y variaciones conceptuales y metodológicas en México

Ernesto Treviño Ronzón¹

Universidad Veracruzana, México

Presentación²

La violencia constituye uno de los problemas y objetos de investigación más importantes en las sociedades contemporáneas. Aunque parecería innecesario afirmar esto, no está de más señalarlo porque para millones de personas y colectivos sociales, la prevalencia de dinámicas o de relaciones violentas es de tal magnitud que están naturalizadas en la interacción cotidiana en escuelas, barrios, espacios laborales, entornos familiares, y por lo tanto, no parecen un problema que se deba estudiar o combatir. Este es sin duda el caso de muchos países entre los que se incluyen los de América Latina.

En ese contexto, el propósito de este artículo es abordar algunos aspectos

relevantes de la discusión actual de la violencia a partir de referentes contextuales de México. Particularmente, se tocarán dimensiones de la violencia social y sus implicaciones en las dinámicas de violencia escolar identificando sus relaciones y algunas continuidades y variaciones empíricas en el problema, en las propuestas teórico-metodológicas para su estudio y también en sus mediaciones políticas.³ El engarce explicativo no es muy común, pues por lo general, la discusión en torno a la violencia escolar y social corren por carriles paralelos y rara vez se trata de dilucidar sus relaciones explícitas.

El orden de la exposición es el siguiente: primeramente se plantearán aspectos generales del contexto mexicano, focalizando algunos rasgos del

ciclo de violencia reciente y algunas de sus implicaciones políticas, sociales y educativas. Sobre esta base, en un segundo momento, se hará una referencia puntual a los emplazamientos académicos más comunes para explicar la violencia y, específicamente, aquella que se vive en los entornos escolares. En un tercer momento, se hablará de las continuidades y variaciones en materia de las dinámicas de violencia social y escolar, tomando como referencia el Estado de Veracruz y de otros de los cuales se tiene información de primera mano. Se concluirá con algunas reflexiones generales a partir de lo expuesto.

La exposición es agregativa: el lector encontrará que se vuelve a ciertos tópicos desde diferentes ángulos en la exposición, con el propósito de tender una red explicativa interrelacionada. En términos de temporalidad, la presentación se centra en las condiciones de violencia social y escolar de inicios del siglo XXI en México.

Es importante señalar que este trabajo parte de algunos supuestos. Uno de ellos es que deliberar sistemáticamente sobre la violencia permite poner en suspenso y, eventualmente, incidir positivamente en las concepciones y dinámicas implícitas en la vida de muchas personas, instituciones y comunidades. Otro supuesto es que, en tanto un fenómeno complejo y cambiante, la violencia no tiene “inicio o fin”, tampoco materialidad única, pues si bien se objetiva en agresiones, vejaciones, golpes, lesiones, exclusiones, insultos, y hasta la muerte; antes y después de esto, la violencia implica formas de relación que trasciende la objetividad de lo social. Toma forma en densas redes simbólicas que requieren de una constante revisión de los marcos explicativos y de intervención. Por ello, no hay un marco ideal para abordar este complejo

problema y, por lo tanto, estamos “condenados” a ser contextuales para comprenderla e intervenir sobre ella. Estos y otros supuestos que rondan la exposición sirven también para establecer el tono y los alcances del artículo.

Al respecto, dada la magnitud del tema y lo limitado del espacio, no se intentará establecer relaciones causales; de igual forma, la evidencia aportada y los conceptos centrales se presentan en su forma más general. Pese a estas condicionantes, el artículo puede ser útil para los interesados en temas de violencia, sobre todo para quienes indagan en las relaciones entre procesos educativos y estructuras sociales. Aunque la violencia en México constituye una cierta excepcionalidad, tiene sin duda paralelismos con otros casos del contexto latinoamericano que el lector sin duda podrá notar.

Como lo evidencia el trabajo de pensadores en el campo de la educación, la sociología, la filosofía o la política, que van de Dewey a Ball, de Durkheim a Bourdieu, de Foucault a Žižek, de Sorel a Derrida pasando por Benjamin y Arendt, la violencia en sus diferentes manifestaciones constituye una preocupación que *espectra* la vida social; es al mismo tiempo una condición onto-política en la vida social, articula y desarticula, moviliza y paraliza identidades, subjetividades, estructuras, relaciones.

Maffesoli lo plantea así:

representa la parte oscura como la quilla lo es en el barco; está oculta, es importante, es el lugar donde se activa la sala de máquinas; en una palabra, el edificio (social) se sostiene y navega gracias a ella. Estas observaciones nos llevan a decir que no podemos

apreciar la violencia sino en el marco de su contexto social (2012: 65).

Por ello, cuando menos temporalmente, requerimos pensarla, no como accesorio o accidental a la vida social, las relaciones educativas o a los procesos pedagógicos, sino como intrínseca a ellos, y lidiar poco a poco con el trauma de su recurrencia.

Violencia multidimensional y su efecto en el entorno escolar

Desde hace varios años ya México experimenta una ola de distintos tipos de violencia, no solo delictiva o criminal, sino también doméstica, urbana, laboral, judicial, policial y económica. La violencia —o las violencias— no está contenida en un estrato social, ciudad, territorio, sino que circula, cruzando fronteras culturales, políticas y sociales. Sabemos que está distribuida de manera desigual y afecta a niños, niñas, jóvenes, adultos de distintas edades. Por su magnitud e insistencia, las modalidades y tipos de violencia están en constante reterritorialización (Delezue y Guattari, 2009).

Es muy importante indicar que en México violencias como la de tipo político o de tipo delictivo tienen largas y variadas trayectorias, otras, como las que atañen a las escuelas, son más recientes. Sin embargo, están entrelazadas con aspectos históricos y culturales de sus contextos de verificación, es decir, las modalidades de violencia, su prevalencia e impacto difícilmente se pueden explicar sin tomar en consideración dinámicas como la estructura social, institucional, regional y política de las regiones de México, así como su relación con tendencias macro y meso sociales.

Al respecto, la evidencia disponible sobre el deterioro del estado, del gobierno y sus instituciones indica que México es un país que muestra sombras en materia de seguridad interna, de respeto de garantías y derechos, de la provisión de condiciones para la vida pacífica y, en ese contexto, la emergencia y prevalencia de diferentes tipos de violencia encuentran terreno fértil para propagarse y producir terribles consecuencias (Escalante, 2010; Piñeyro, 2010).

Hay casos de violencia en México internacionalmente conocidos. Algunos son paradigmáticos por su gravedad e impacto social y mediático. El asesinato de mujeres en Ciudad Juárez, que permaneció poco visible durante mucho tiempo; los números son devastadores y aun así poco consistentes, pues mientras entre 1993 y 2003 se documentaron cerca de 400 al día de hoy algunos recuentos, en particular de organizaciones civiles, han llegado a indicar hasta la posibilidad de 9 mil muertes.

Un alto porcentaje de las mujeres asesinadas eran estudiantes, en su caso, trabajadoras en las maquilas de la zona fronteriza con los Estados Unidos de Norteamérica (EUA) o empleadas del sector informal de la gran mancha poblacional que es Juárez. Tales mujeres, en no pocos casos, salieron de contextos vulnerables, marcados por otras violencias en condiciones de desfavorecimiento sistemático. Fueron asesinadas en un contexto regional marcado por la “ausencia efectiva” del Estado, también, por la prevalencia de una trama social agresiva donde se sobredeterminan culturas machistas, explotación económica y laboral, a lo que se agrega el deterioro gradual y prolongado del tejido social (Washington, 2005; Oliva, 2012).

Otro caso internacionalmente conocido es la violencia social y delictiva en el Estado de Tamaulipas, también fronterizo con EUA. Allí las disputas entre carteles de droga, así como entre las autoridades, han sido prolongadas; la población en no pocos casos ha quedado en medio de ellas. Algo particular de Tamaulipas y de otras regiones es la emergencia y prevalencia de la así llamada “narco-cultura”. El aprecio por el tipo de vida que lleva un narcotraficante de cualquier nivel y que le permite acceder a dinero, vehículos, a retar la ley y funcionar como “ejemplo” de poder y autonomía. Esta cultura se ha superpuesto con dinámicas territoriales y sociales de pobreza, marginación y exclusión social, que de la mano del pobre y corrupto marco gubernamental, más un mercado de droga en EUA, han producido una compleja forma de vida alrededor de este tipo particular de violencia criminal por décadas (Mendoza, 2011; Valenzuela, 2012).

Un tercer ejemplo, la violencia multidimensional experimentada históricamente en ciudades como el Distrito Federal, Monterrey (Estado de Nuevo León) o Guadalajara (Estado de Jalisco). Sólo el Distrito Federal, en la década de 1980 y gran parte de los noventa, fue considerada como una de las ciudades más inseguras del mundo, no solo por el número de robos, asesinatos, asaltos y otros tipos de crímenes que en muchos casos involucraban a las fuerzas de seguridad pública como protagonistas, sino también porque el crecimiento desregulado de las ciudades, el deterioro de los servicios públicos ponían a los ciudadanos en condiciones de colisión.⁴

En este marco, desde el 2007 en México experimentamos olas de diferentes tipos de violencia de intensidad varia-

ble incentivadas por una combinación de la acción y la inacción gubernamental, a las que se suman las dinámicas delictivas y de tensión social tanto de mediana como de larga duración. Sin embargo, algunas de las consecuencias más fuertes de la reciente ola delincuencia son atribuibles a las acciones gubernamental derivadas de la decisión del gobierno federal, apoyado por los gobiernos de diferentes estados, de combatir al crimen organizado. En este sentido, es muy importante tener presente que la lucha —o guerra— que el gobierno de Felipe Calderón inició en 2006 contra el crimen organizado emergió en un marco legal endeble, con instituciones como las policías y las instancias de procuración de justicia, frágiles, corruptas y con capacidades limitadas.

Esto originó, entre otros problemas, que en muchas ciudades, comunidades y pueblos se observaran procesos inéditos, por ejemplo, se incrementaron exponencialmente los casos de robos, extorsiones, secuestros y asesinatos cuya frecuencia alcanzó un pico sin precedentes en 2010 y 2011,⁵ que se combinaron y, en algunos casos, ocultaron otras modalidades de violencia. Desde el punto de vista de la institucionalidad, el proceso exhibió el deterioro y la pobre articulación de los tres poderes públicos y de los tres niveles de gobierno —federal, estatal y municipal—.

Por ejemplo, en México como en otros países, el gobierno municipal es el que primero “da la cara al ciudadano”, pues administra gran parte de los servicios públicos básicos, incluyendo los de seguridad social y pública preventiva. Pero también, en muchos casos, es el “eslabón más débil” de la estructura política e institucional pública, pues

además de inefectivo, se ha mostrado fácilmente corruptible, y en este sentido, muchos problemas y casos de violencia recientes se atribuyen a la inexistencia o a la ineficacia integral de los gobiernos municipales.

Pero en realidad esta debilidad se mueve también “hacia arriba” en la escala estatal y federal. Es un problema contextual del México contemporáneo, donde se sobredeterminan factores como la impunidad, la ineficacia administrativa, las pobres políticas públicas y el mal desempeño de las instancias de seguridad e impartición de justicia —que en términos generales no otorgan confianza a la ciudadanía—.⁶

Si movemos la escala de observación, de la institucionalidad al ámbito cotidiano, miles de mexicanos experimentan de primera mano y de manera inédita las consecuencias de lo anterior —desde la fragmentación de grupos criminales, hasta la disputa de los territorios o la inexistencia de institucionalidad protectora—: las familias, los trabajadores, los bajos y medianos funcionarios, los estudiantes, los docentes y en general todo el colectivo escolar.

Aquí no está de más indicar que la extorsión, las desapariciones de personas o la incorporación de jóvenes a grupos criminales (de la que hablaré más adelante) se dan en un contexto de marcada desigualdad económica y exclusión social. México es el segundo país con mayor índice de desigualdad de la OCDE al año 2014, y aunque el marco legal indica la vigencia de una pluralidad de derechos fundamentales, en la cotidianidad, estos son constantemente vulnerados.

Descrito este panorama cabe la pregunta ¿qué implica esto para las

dinámicas escolares, para las dinámicas de convivencia, para la construcción del clima o entorno escolar de interacción? Desde mediados de la década de 1980 la educación en México ha recibido diferentes críticas que señalan la baja calidad de los contenidos y experiencias de aprendizaje o su limitación para incentivar la movilidad social vertical.

En años recientes, el incremento de la violencia desde el nivel de educación básico hasta el nivel superior ha introducido variaciones a estas discusiones. Diversas revisiones hechas en el último lustro han mostrado que en las escuelas se observan diferentes tipos de agresión y victimación entre los diferentes actores del contexto escolar, ocasionando en algunos casos el deterioro de las relaciones de convivencia, de interacción y de formación. Esto se expresa en forma de burlas, apodos o sobrenombres, de golpes y jaloneos, de robos cotidianos entre estudiantes, profesores y hasta tutores de familia. En una línea paralela, algunos estudios han registrado el aumento del consumo de alcohol y drogas, y en ciertos intervalos de edad, también el incremento de los embarazos juveniles y, por supuesto, se ha registrado un crecimiento en los indicadores de violencia en el noviazgo y de acoso escolar (Gómez, 2005; Muñoz, 2008; Rojas-Solis, 2013).

En algunas regiones de estados como Nuevo León, Guadalajara o Veracruz eventualmente los integrantes de la comunidad escolar comenzaron a sufrir robos, amenazas y extorsiones desde el exterior que se sumaron a las problemáticas internas prevalecientes. El conjunto de estas variaciones ha llevado a plantear preocupaciones en torno a la seguridad escolar y a la misma capacidad de producir agencia de las institu-

ciones educativas, familiares, religiosas, entre otras.

Emplazamientos teóricos y metodológicos vigentes para el estudio y la intervención

La violencia se ha estudiado y atendido en México desde diferentes emplazamientos, algunos se han usado por mucho tiempo y otros son recientes. Por ejemplo, al día de hoy varios estudios se basan en la clasificación de la Organización Mundial de la Salud, distinguiendo la violencia en modalidades como la colectiva, la interpersonal y la auto-dirigida (OMS, 2003). Pero como se puede intuir, esta clasificación, si bien pertinente, hace difícil estudiar la violencia como un problema móvil y multirreferencial.

Los estudios de *violencia multidimensional* son de aparición relativamente reciente. Comenzaron a desarrollarse en México a medida que la violencia hacia las mujeres, los migrantes y otros grupos poblacionales se hizo particularmente evidente y creció en gravedad, en convergencia con la “toma de conciencia” pública de que las explicaciones unidireccionales y unidimensionales eran muy limitadas respecto a los factores de riesgo, precursores o protectores frente a la misma. Estos estudios han adquirido visibilidad adoptando el enfoque como un problema de salud pública, agregando indicadores y metodologías tanto cuantitativas como cualitativas de forma complementaria, tratando de establecer interrelaciones básicas, incluyendo las concernientes a la violencia en las escuelas (INCIDE, 2010; Zermeno, 2011; Leetoy, 2012; Zavaleta, Olvera y Andrade, 2013).

En el caso específico de la violencia en contextos escolares, al día de hoy se trabaja con distintos modelos no necesariamente compatibles y que la han tomado inicialmente como un problema de salud pública. Eventual y gradualmente, este enfoque se ha movido, por ejemplo, hoy día la *violencia escolar* puede entenderse como la diversidad de acciones que implicando el ejercicio de algún tipo de fuerza y tomando la forma de insultos, amenazas, apodos, robos, intimidación, dificultan las relaciones sociales, culturales y pedagógicas.

Las acciones tienen como vehículo o soporte el lenguaje, los gestos, el cuerpo, e inclusive los nuevos recursos tecnológicos, como las redes sociales virtuales. Además, puede darse entre los diversos actores escolares, ser casuística o sistemática y tornarse en una fuerte condicionante de la seguridad e integridad de las personas que la experimentan, así como para el logro de los objetivos más elementales de la educación (Blaya, Debarbieux y Lucas, 2007; Romero y Treviño, 2013). Estas nociones tienden a ser articuladas de forma más o menos directas en los estudios de violencia multidimensional.

Actualmente, uno de los supuestos elementales y de alguna forma compartido entre los especialistas, es que la violencia escolar no se puede explicar sin referencia al contexto social y cultural. Otro supuesto es que cualquier miembro de la comunidad escolar puede ser víctima, victimario u observador y que puede ocupar estas posiciones, no importa su sexo, edad o jerarquía en la institución. Esto ha llevado, crecientemente, a reconocer que la violencia se puede dar entre tutores, la familia, los vecinos de los centros educativos, el personal docente y hasta administrativo.

Los trabajos recientes permiten visualizar algunas distinciones concernientes a los sentidos, los actores, los contextos y las modalidades de violencia. Presentaré resumidamente algunas distinciones que implican los sentidos de la violencia y que al mismo tiempo nos ponen en contacto con marcos teóricos vigentes. La bibliografía especializada permite identificar aquella que se ejerce hacia las escuelas desde el entorno en la modalidad de robos, rayones, grafitis, ruptura de vidrios; o en la modalidad de acciones contra los miembros de la comunidad vía amenazas, robos de pertenencias, agresión o intimidaciones de grupos externos como las bandas delincuenciales o pandillas. Hay también violencia simbólica resultante de la diseminación de estereotipos, etiquetas y dinámicas que circulan vía contenidos mediáticos, la televisión o las múltiples plataformas virtuales, que en no pocos casos socavan a la escuela, sus actores o sus fines (Furlán y Spitzer, 2013; Zavaleta, Treviño y Jiménez, 2014a).

Otra modalidad de violencia es la “propia escuela”, difícil de identificar por su naturalización. Consiste en la fuerza que estructuralmente la institución imprime a los sujetos educativos, a través del currículum, de reglamentaciones, de sanciones, de expectativas inviables que pueden resultar en la exclusión, el etiquetamiento o la reproducción de desigualdades, tratando de forma no equitativa a personas cuyas circunstancias de vida requieren tratos diferenciados. En relación a este enfoque aún están vigentes discusiones iniciadas en la década de 1960 sobre cómo la escuela imprime “violencia simbólica” o “reproduce desigualdades sociales” (Bourdieu y Passeron, 1981).

El concepto de violencia en la escuela incluye precisiones sobre mo-

dalidades, interacciones y los sujetos; aquí solo se abordarán algunos. Ya se anticipó que en la especificidad de las relaciones de violencia hay tres actores importantes: quienes la ejercen —perpetradores o victimarios—, quienes la sufren —violentados o víctimas— y quienes la atestiguan u observan de manera activa o pasiva.⁷

Los roles pueden variar, un estudiante o docente puede aparecer como quien ejerce violencia y al mismo tiempo o en otro momento, como quien la experimenta o atestigua. Por ejemplo, el espectador puede funcionar como una suerte de “reforzador” al entregar incentivos simbólicos, como el reconocimiento implícito o la aceptación, a quien ejerce violencia. Paradójicamente, el mismo observador puede situarse en una situación de sufrimiento, culpa o hasta “disfrute” de aquellos actos que atestigua. Los violentados pueden ser individuos o grupos y experimentar consecuencias físicas, emocionales o psíquicas. Los perpetradores pueden experimentar el mismo tipo de consecuencias.⁸

Cuando se trata de procesos escolares, uno de los efectos negativos de la violencia radica precisamente en la imposibilidad de construir en condiciones favorables los conocimientos, las habilidades, las destrezas y los valores plasmados en el currículum escolar formal, como aquellos que se construyen en la interacción cotidiana mediada por ambientes socialmente edificantes. Por supuesto, esto puede condicionar el desarrollo académico en el corto, mediano y largo plazo e impactar en diversos ámbitos de la vida.

En cuanto a las modalidades de violencia escolar, los modelos de estudio

e intervención tienden a distinguir las modalidades y sus indicadores básicos. Una forma de organizar las modalidades es a partir de los actores o participantes, lo que sugiere identificar quiénes son en un determinado momento o contexto víctimas, victimarios o espectadores. Otras formas focalizan la atención en el tiempo en que ocurre, por ejemplo, las horas de entrada, los recesos o las horas de salida; como así también el lugar de incidencia, como los patios, los salones, las canchas o los baños.

Otras clasificaciones se centran en las acciones, su magnitud y su persistencia, lo que permite separar acciones o hechos graves, de los que no lo son, pero que en su perpetuación pueden desencadenar situaciones de mayor impacto en el clima escolar.⁹ La mayor gravedad estaría en la violencia física que incluye los golpes, los jalones de cabello, los empujones, las bofetadas. En una modalidad de violencia psicológica está el poner apodos, etiquetar, discriminar públicamente por apariencia física, por la forma de hablar o vestir; y en la intersección se encuentran el coaccionar, manipular, intimidar, someter física o psicológicamente.

Estas modalidades tienden a ser más disruptivas en la medida que impactan de forma duradera a los sujetos. Probablemente la más conocida por su publicidad es el *bullying* –acoso u hostigamiento–, un tipo de abuso entre pares (Olweus, 1996) que presupone las modalidades de violencia arriba señaladas, desplegadas reiteradamente en el tiempo y que pueden avasallar al sujeto receptor física, emocional y socialmente.

En el caso de las escuelas de México, el acoso –*bullying*– no es la forma de violencia predominante, otras menos

graves ocurren con mayor frecuencia pero paradójicamente pueden pasar desapercibidas o subvaloradas frente a la anterior.⁹ Las amenazas, los golpes, las intimidaciones, la vigilancia coercitiva, las agresiones verbales de baja y mediana intensidades son constantes y merecen atención, aunque en muchos casos se consideran como “normales” o “naturales”.¹⁰

Aquí vale la pena indicar que según evidencia recabada en ciudades del Estado de Veracruz como Xalapa, Veracruz, San Andrés Tuxtla, Acayucan o Martínez de la Torre la tolerancia en el consumo de alcohol o drogas en los alrededores o dentro de centros escolares de educación básica y media, pueden ligarse con incidentes violentos (Hevia y Treviño, 2012; Treviño, 2013a y Treviño, 2013b).¹¹

Esto se aplica, con otros alcances, a las condiciones físicas de las escuelas, donde instalaciones en mal estado, extremadamente abiertas al entorno, mal iluminadas, pueden propiciar desde situaciones inseguras como accidentes, hasta acciones graves como los robos o las violaciones. Por supuesto, no se puede generalizar, es difícil establecer una relación causal entre la exposición al consumo de sustancias o las malas condiciones de las escuelas y la prevalencia de relaciones violentas.

En este punto vale la pena introducir una referencia a la representación social de la violencia. Este es uno de los temas que reiteradamente aparece como preocupación en la discusión académica: cómo perciben los estudiantes, los profesores, sus condiciones de convivencia. En el trabajo de campo que hemos desarrollado en escuelas del Estado de Veracruz, a través de la observación, la entrevista y los cues-

tionarios hemos registrado una pluralidad interesante de posicionamientos que muestra interesantes paralelismo, continuidades y algunas variaciones. Como ejemplo introduzco algunas emitidas por profesores de escuela pública registrados en diversas rondas de trabajo de campo (Hevia y Treviño, 2012; Romero y Treviño, 2013; Treviño, 2013b):

Los niños juegan pesado, pero no son violentos.

Cuando yo era niño, la cosa era igual y no nos quejábamos.

Hemos puesto cámaras, candados, barras para incrementar la seguridad de esta escuela. La escuela es segura...

Los niños más agresivos lo traen de su casa. Vienen de familias disfuncionales.

Al inicio damos una copia del reglamento a los papás y hacemos que lo firmen.

Cuando yo no puedo con ellos, los mando con la orientadora o la psicóloga, los canalizo.

Pues como dicen por ahí, la televisión descompone por la tarde lo que la escuela arregla por la mañana.

Los derechos humanos impiden corregir.

Los papás ven la escuela como guardería, los contenidos académicos se enseñan aquí, pero los valores se enseñan en casa.

Cada enunciado deja ver una complejidad abrumadora sobre la convivencia, sobre la representación que se tiene de la educación, la violencia y la relación

entre el espacio intra y extra escolar. A manera de ejemplo tómese la expresión que indica que la agresividad se trae de casa, que denota cierta idea esperada de conducta, de familia y de aprendizaje ideales y no ideales. Es una representación que por su persistencia regula con fuerza la actuación de la comunidad escolar frente a la agresividad, y que muy rara vez se acompaña de la pregunta si en la escuela también se produce violencia que se lleva a casa.

Lo mismo va para la idea de “canalización” del estudiante violento, ese que se manda al orientador, como el trabajador social o el psicólogo. No se trata de descartar la posibilidad de solicitar ayuda, sino de la prevalencia de un discurso que muestra una práctica de exclusión benigna basada en representaciones y limitaciones intrínsecas a la vida escolar y su relación problemática con lo extraescolar. Es imposible en este espacio entrar en una discusión detallada de todo ello, pero sin duda, estamos en contacto en una de las vetas más interesantes y densas de la investigación en estos temas y retomaré algunas de ellas en el próximo apartado.

En esta línea de reflexión, anticipé que entre los supuestos compartidos por los especialistas en el caso de la violencia escolar, es importante reconocer que en y alrededor de la escuela cualquiera puede ser víctima, victimario u observador, sin importar su sexo, edad o jerarquía. También, que el contexto inmediato y mediato es fundamental para explicar las dinámicas de agresividad escolar y que es necesario pensar pluri-dimensionalmente la relación entre los diferentes tipos de violencias.

Ahora bien, el trabajo en diferentes ciudades y escuelas de México nos ha

llevado a reconocer que los enfoques conceptuales y sus derivaciones metodológicas son limitadas pues, por ejemplo, permiten decir poco de cómo los actores llegan a sus relaciones en las escuelas y en las sociedades mexicanas contemporáneas. Como ya se ha anticipado, se observa una violencia intensa ejercida desde otros contextos, y en este sentido, no se puede explicar a cabalidad con marcos tradicionales, pues se desconoce cómo se va desarrollando en el tiempo y cuál es su impacto en los sujetos y sus relaciones duraderas.

Un ejemplo extremo de ello es la Escuela Normal Isidro Burgos en Ayotzinapa, Guerrero. Ahí podemos ver la historia de una normal rural, socavada por el mismo Estado, pero que hacía todo lo posible por mantenerse en funciones. En esta búsqueda la escuela tuvo conflictos con diferentes miembros de las comunidades y autoridades locales, estatales y federales, es decir, se vio colocada en una red de agresiones mucho más grave que las relaciones conflictivas cotidianas. Esta se tejió con cambios en las dinámicas de violencia del contexto reciente, como la presencia del crimen organizado y la acción delictiva de algunas autoridades locales que ha traído uno de los peores episodios de violencia en la historia del México reciente. La compleja trama de interacción y tensión local tejida en torno al asesinato de 43 estudiantes no se puede explicar con marcos analíticos simples.

Estos marcos explicativos tienen continuidad en los modelos de actuación pública que, por su parte, muestran imprecisión conceptual y técnica. Por ejemplo, en México las políticas públicas para atender la violencia tienen con referencia mediciones variables, algunas encuestas y denuncias anónimas, y eventualmente el tono del debate legislativo o mediático.

Pero en términos reales se observa la ausencia de registros cuidadosos de la violencia en sus distintas modalidades que permitan dar cuenta con alguna precisión de su evolución en el tiempo, de sus precursores y de sus consecuencias.

Los intercambios con colegas de otras partes de México muestran que los programas públicos para atender la violencia hacia mujeres, migrantes y en las escuelas tienden a estar centralizados y basados en enfoques de control. Están organizados en torno a la voluntad variable y hasta el hermetismo de las autoridades municipales, estatales y de los mismos centros educativos a quienes no les gusta dar explicaciones de la violencia y menos hacerlo públicamente; paradójicamente esto tiende a incrementar los alcances del problema.

En este punto conviene hacer referencia breve al aspecto legal. En México hay sobrerregulación en varios ámbitos aunque su observación sea mínima en la vida cotidiana. En cuanto a las leyes para prevenir violencia en las escuelas, al día de hoy tenemos más de 25 de orden estatal, pero casi ninguna es conocida por los directivos, padres de familia o alumnos. Estas leyes muestran heterogeneidad que poco ayuda a construir un marco base para la convivencia solidaria o pacífica. Contrario a esto, las regulaciones tienden a poner controles simbólicos y operativos, lo que se acentúa con las variaciones que se observan en el contexto local. Hacia allá se dirige la última parte de este escrito.

Algunas variaciones y tendencias

En este tercer momento de la exposición se hará referencia a algunas variaciones

recientes en el problema de la violencia tanto desde el punto de vista empírico como conceptual. En los últimos tres años a través de varias mediciones imprecisas, hemos identificado que entre el 30% y 70% de estudiantes de primaria y secundaria han vivido o ejercido violencia, lo que los pone en el lugar de observadores, víctimas o victimarios; un 10% reportan haberlo experimentado constantemente –acoso o *bullying*– (Aguilera, Muñoz y Orozco, 2007; Zavaleta, Treviño y Orozco, 2014a).

Los estudiantes mexicanos están experimentando insultos, apodos, gritos, golpes y robos, que ocurren casi siempre entre pares, pero sin claro distingo por género. Las agresiones ocurren principalmente en espacios visibles como las canchas y los pasillos –a veces en los baños–, pero sobre todo en el salón de clase, el lugar donde, en principio, está presente el profesor. En el Nivel Medio Superior y Superior, la agresión entre pares tiende a disminuir en frecuencia pero no desaparece, y como puede esperarse, se incrementa la violencia en el noviazgo, aunque las mediciones son muy acotadas. Las situaciones de agresión son más difíciles de enfrentar en las ciudades y comunidades donde otras modalidades de violencia extra escolar son intensas.

Una variación importante en el reciente debate público viene del reconocimiento de que la población escolar en México ha crecido y en las ciudades grandes el incremento de la matrícula se ha superpuesto con el deterioro físico y organizacional. Este dato es relevante porque reporta mayor incidencia de victimación en escuelas que carecen de luz, con espacios oscuros o poco vigilados. La variación en la matrícula no se ha acompañado de una modificación en las con-

diciones de operación de los centros escolares.

Desde otro ángulo, recientemente el debate público en México ha señalado que las reformas en los procesos curriculares han priorizado la formación de los estudiantes en los contenidos que son objeto de evaluación o de medición orientada a la certificación y a la comparación internacional. Esto pone en situación de estrés a profesores, alumnos y padres de familia que tienden a concentrar su atención en la aprobación y las graduaciones, en ciertos contenidos como los matemáticos o lingüísticos, por supuesto, también en aprobar los exámenes con resultados aceptables, por encima de orientar la preocupación hacia los procesos de formación, del diálogo, de la convivencia. Esto, sin duda, incentiva dinámicas problemáticas y es una línea de discusión todavía poco explorada.

Como en gran parte del mundo, en México se han diseminado las tecnologías de información y comunicación (TIC) entre los estudiantes. Recientemente y de manera particular, en los niveles de educación básica las aplicaciones y las redes sociales digitales se han usado para socializar o grabar contenidos agresivos. Es frecuente que la grabación de videos con el celular se suba a plataformas como *YouTube* o se haga circular por las redes sociales, lo que ha dado pie a generar nuevos conceptos –como *cyber-bullying*–.

Los afectados por esta práctica no son solo los estudiantes; el profesorado y los tutores constantemente aparecen en las grabaciones lo que amplía el nivel de exposición y conflictividad social. Ante eso, varias escuelas han prohibido la portación de celulares y otros dispo-

sitivos, también se han comenzado a distribuir manuales y a impartir cursos para reorientar estas prácticas.

Otra variación reciente en el debate sobre la violencia es su relación con el aprendizaje y el desempeño académico de los estudiantes. Aunque el sentido común indica que debe haberlo, se ha intentado establecer sistemáticamente un “vínculo duro” o “directo”. Pero aunque informes como TALIS de la OCDE (2014), y los mismos programas curriculares señalan que sí hay relación, los datos no son concluyentes. Esta ambigüedad condiciona las posibilidades de que se destinen recursos en forma de políticas públicas, para atender esta dimensión del problema. Esto anuncia una continuidad en la forma en que se discute y trata el problema desde el punto de vista de la acción institucional.

Otro elemento de reciente discusión es el que concierne a los derechos de los niños. En los testimonios presentados en la sección anterior observamos brevemente cómo se afirma que el discurso de los derechos humanos impide *corregir –alinear, recomponer–* a un estudiante. Muchos profesores “están sacados” de un lugar simbólico que les daba la posibilidad de establecer su jerarquía para “corregir”. Esto es interesante y problemático pues, por ejemplo, solo desde el punto de vista de la construcción de un marco de derechos las personas deberíamos arroparnos en los derechos y usarlos como interface de construcción de ciudadanía.

Aunque vivimos una etapa de reflexión y reconocimiento de derechos, es interesante que los *derechos de los niños* se hayan convertido en una interface discursiva de negociación problemática de asuntos como la entrada a la escuela,

la asignación de notas o calificaciones, la permanencia del estudiante o del mismo profesor; los casos de violencia son de los principales detonadores de este tipo de negociación.

El contexto de violencia multidimensional descrito al inicio de este escrito reactivó el debate en torno al concepto o noción de seguridad: pública, ciudadana y humana. Por supuesto, esto ha tenido impacto en el concepto de seguridad escolar que hasta hace poco era prácticamente invisible. A la fecha, aunque hay diferentes debates en torno a la cultura de la legalidad y de la paz, es un hecho que en México prevalece una idea de seguridad como protección contra las amenazas aislando y controlando los entornos. Eso produce un efecto simbólico interesante: la producción de una ficción de la *amenaza externa*, que se expresa como intentos de cerrar o aislar la escuela, procesando los riesgos contextuales, sin que esto necesariamente implique dilucidar o atender los aspectos internos.

Las visitas a las escuelas dejan ver un concepto de seguridad que se construye en la tensión entre postulados de *cultura de paz*, de *formación en valores* y la instalación de cámaras de vigilancia interna, cadenas y candados gruesos; hasta ventanas clausuradas. En no pocos casos esto no solo no cambia, sino que propicia la emergencia de dinámicas de agresión y conflictividad interna. Asegurar la escuela en el sentido de cerrarla no mejora *per se* las dinámicas de convivencia; esto es un debate creciente en México.

Lo dicho anteriormente se relaciona con la representación colectiva vigente sobre la violencia y la seguridad a que hice referencia en el apartado

previo, y con la compleja idea de *reglamentación institucional*. Al respecto, en México por ley toda escuela debe tener un reglamento públicamente conocido y como ya se anticipó hemos encontrado que los profesores y directivos con frecuencia usan tal reglamento como un instrumento para negociar la responsabilidad con los padres y no para construir comunidades o mejorar convivencia: rara vez se lo revisa públicamente o es resultado de una reflexión construida por toda la comunidad escolar. Estas y otras son las tesis y las prácticas predominantes en muchas escuelas de México, y es donde aterrizan las deficientemente diseñadas políticas públicas para prevenir la violencia.

En la transición del siglo xx al xxi en México se instaló el discurso de la *gestión escolar*. Muy en el orden de la emergencia de la tendencia hacia la administración social de la vida (Miller y Rose, 2008), un nuevo enfoque de administración y dirección de los centros educativos. Esto se acompañó de un cambio en la figura directiva y, en teoría, se esperaba redistribuir la autoridad e incrementar la participación de tutores y ciudadanos en las escuelas. Recientemente, se ha tratado de que el mismo “discurso de la gestión” permitiera proporcionar recursos para atender los problemas de violencia (Zavaleta, Jiménez Trujillo y Treviño, 2014c). Pero más allá de sus alcances conceptuales limitados, el *discurso de la gestión* no ha podido operar cabalmente en un contexto escolar como el mexicano, en parte porque al día de hoy se rige por costumbres no democráticas y verticales que logra que ciertas prácticas permanezcan inalterables.

Los programas oficiales contra la violencia en las escuelas han tenido va-

riaciones a lo largo del tiempo, se han ensayado varias iniciativas, por ejemplo, hace algunos años inició un programa para la revisión de mochilas. En términos generales las escuelas y los tutores lo vieron bien, siempre que no quitaran bienes de los estudiantes ni se incurriera en agresión o maltrato. Interesantemente la academia y las organizaciones civiles están en contra de la revisión de mochilas porque incentiva la desconfianza, las prácticas persecutorias y la vigilancia policial.

El Programa Nacional Escuela Segura, implementado por la Secretaría de Educación desde 2007, ha sido la iniciativa más amplia para atender la violencia en las escuelas. Sin embargo, ha encontrado una pluralidad de limitaciones en su diseño e implementación; entregando resultados muy pobres. Esto se debe, en parte, a que solo ha servido para entregar de forma asistemática recursos para incorporar equipamiento básico a algunos centros escolares, y muy poco en materia de nuevas relaciones de participación, de nuevos contenidos y conceptos sobre convivencia, no ha servido para modificar los factores precursores o detonadores de violencia (Treviño, 2014a).

Además de lo anterior, al día de hoy existen una variedad de iniciativas pequeñas y medianas en las escuelas de México. Diversos actores van a las escuelas: policías, psicólogos, trabajadores sociales, orientadores, asisten a dar charlas y talleres. Junto con los programas institucionales han desarrollado iniciativas sobre vidas libres de violencia, sobre cultura de paz, sobre seguridad escolar. Se ha intentado un poco de todo pero de manera asistemática, articulado al currículum o de manera paralela. En este contexto, hemos en-

contrado que las iniciativas ciudadanas y las guiadas por académicos han funcionado mejor que varias de las iniciativas gubernamentales. Pero un gran reto aquí es que siempre operan con recursos limitados.

Para cerrar esta parte de la exposición quiero volver sobre algo preocupante. El trabajo propio y de otros colegas nos ha indicado que se han activado nuevas modalidades de violencia, que escalan a la extorsión y la venta de protección entre estudiantes. Los motivos son variados: la apariencia, la condición social, la tarea escolar, el celular o la computadora, hasta los zapatos y la ropa. En algunas escuelas en Guerrero, Veracruz, Michoacán o Nuevo León se ha registrado el acoso de pandillas que intimidan y amenazan a los alumnos y profesores. Asimismo, en contexto de fuerte violencia delictiva, profesores y tutores ha sido víctimas de “cobro de piso”, el pago de cuotas regulares a cambio de la no agresión, de dejarlos trabajar o estudiar (Treviño, 2013b, 2013c, 2014c).¹²

Esto me permite afirmar que la violencia en México ha desplazado sus propios márgenes y la que se vive en algunas escuelas es muy porosa, permeable crecientemente por la violencia social. Tres sensores de esto son la *expansión de la base social de la violencia*, el *incremento del capital social negativo* y el *incremento en el número de jóvenes y niños en los márgenes de la legalidad*. El primer sensor está implícito en todo lo dicho previamente así que solo lo voy a resumir así: en México hay una cierta admiración y aceptación social de figuras agresivas como el político o empresario corrupto, o el narco que se viste bien y tiene autos y propiedades; y que en no pocos casos es proveedor de

“bienestar social” al financiar escuelas, canchas, fiestas populares y más. Estos modelos circulan por programas de TV, revistas, redes sociales, y mientras paradójicamente descalificamos la violencia, no terminamos por “expulsar” esos modelos. No queda claro que eso se pueda o deba hacer, pero es un hecho que hay que analizar.

El incremento del capital social negativo, en términos simples quiere decir que los lazos de confianza y apoyo están deteriorados en varias partes de México. Esto se expresa de diferente forma, por ejemplo, en el caso de nuestros alumnos de entre 12 y 19 años, es claro que se desenvuelven en contextos donde proliferan condiciones para la construcción de relaciones problemáticas, corruptas, de desconfianza y conflictividad dentro y fuera de las escuelas. En los cuestionarios que preguntan a miles de jóvenes ¿en quién confías? los resultados arrojan que confían menos en los centros escolares, si bien no los rechazan del todo. Cuando se pregunta a los jóvenes ¿qué quieren estudiar? miles responden que quieren seguir estudiando pero no se sienten del todo “aceptados” en las escuelas.

En decenas de ciudades en México, en particular las medias y grandes, donde la población se mueve por trabajo, donde las relaciones vecinales son débiles, donde la violencia multidimensional predomina, la educación está encontrando muy difícil arraigar a miles de jóvenes, construir con ellos relaciones de confianza, apego o solidaridad; lo mismo pasa con otras agencias tradicionales. En este contexto, para miles de niños y jóvenes es más fácil tener una amistad, una relación laboral o económica con personas en la vida ilegal, en los márgenes estatales e inclusive en las tramas

delictivas, que con personas que los ayuden a participar de la vida académica, cultural o económica legal. Construyen así muy fácilmente “capital social negativo”, incentivando directa e indirectamente un fenómeno terrible.

El tercer sensor hace referencia a la máxima gravedad de la violencia en niños y jóvenes: su ingreso en actividades delictivas y, en particular, de crimen organizado. Las cifras son inciertas, pero en los medios de comunicación, en las escuelas y en los centros tutelares hay decenas de niños y jóvenes que desde temprana edad han participado en asesinatos, en secuestros, en extorsiones, en el tráfico de drogas. Éstos llegan a ser “halcones”, quienes vigilan o acosan a sus propios maestros y familiares, y que pasan información a grupos del crimen organizado. También llegan ser ejecutores o hasta líderes criminales. En México hay prisiones, barrios, redes que funcionan como fábricas de si-

carios (Pérez y Azaola, 2012; Azaola y Ruiz, 2013; Azaola y Ruiz, 2013). ¿Quiénes son ellos?, ¿a qué escuela fueron?, ¿cuándo dejaron de estudiar? Aun no podemos responder estas preguntas con la precisión del caso, solo tenemos aproximaciones.¹³

Así, el contexto descrito previamente ha obligado a movilizar los enfoques de estudio e intervención más convencionales, en la medida que reconocemos que la violencia en las escuelas no se puede estudiar si no se la pone en relación analítica con las otras modalidades de violencia que ocupan el espacio social.

Las investigaciones y las estrategias de intervención contemporáneas ven convivir los enfoques de reproducción social, de victimación, con otros como los del desarrollo de la personalidad, de la discursividad, de las identidades políticas y colectivas, del psicoanálisis y de la ges-



Esquema 1: Corrientes analíticas en el estudio de la violencia escolar

tión escolar. También son visibles estudios hechos desde el ángulo de la administración social, la bio-política, la gubernamentalidad y la excepcionalidad (Ver Esquema 1). El campo de conocimiento y debate se mueve al tiempo que el reto escala.

Consideraciones finales

Las actuales dinámicas de violencia muestran variaciones y también continuidades frente a ciertas tendencias nacionales e internacionales. Pero es un hecho que en México tenemos un tejido social frágil que se debe reconstruir desde varios frentes: la academia, la función pública, los medios, las organizaciones sociales, entre otros.

Como en otras partes de América Latina es posible observar una de nuestras principales agencias sociales, la educación, tensionada entre la aspiración de producir sujetos que desarrollen competencias para el imperfecto mundo laboral y los problemas de violencia, desapego, exclusión y desigualdad. Por ello, en parte, se ha salido del foco de acción la *creación de comunidad*.

El sujeto educativo, el estudiante que se queda en la escuela en México, tiende a ser producido mediante la rejilla curricular pero los modelos de formación son contradictorios –verticales, antidemocráticos, no participativos– y los profesores y tutores en muchos casos no están en condiciones de enfrentar esto. Además, los programas públicos tienden a producir a los actores escolares en un discurso de voz pasiva, no en voz activa; por lo tanto, no incentivan la participación reflexiva (Zurita, 2010).

Así, una parte del reto actual incluye entender cómo se relacionan violencias como la social, la cultural, la jurídica, la política y las que ocurren en los espacios pedagógicos. La violencia en México es una de las pocas cosas que nos mantiene juntos, politiza y despolitiza, mueve y estabiliza; de ahí surge la necesidad y el reto de continuar trabajando y dialogando sobre ella.

Notas

- 1 Doctor en Ciencias por el Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN. Investigador del Instituto de Investigaciones Histórico-Sociales de la Universidad Veracruzana. Especialista en políticas públicas, análisis de discurso, violencia y educación. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Contacto: erneztotr@gmail.com
- 2 Este artículo fue la base de una conferencia que se impartió el 2 de marzo de 2015 en instalaciones de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, en Comodoro Rivadavia, y con la organización de las Secretarías de Extensión e Investigación y Posgrado de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, junto al Instituto de Estudios Sociales y Políticos de la Patagonia. En la presentación se recuperan algunos hallazgos de estudios recientes realizados en el Instituto de Investigaciones Histórico-Sociales de la Universidad Veracruzana, espacio académico de fuertes lazos con el sector público y social regional.
- 3 La ciudad de México se ha convertido en una de las más seguras de México, sin embargo conserva focos de agresividad social y urbana, hacia los habitantes y los visitantes. Es el centro de diferentes disputas públicas y semipúblicas por el espacio, por la inclusión social y por el derecho a la representación política. Aun así, el mismo DF y

otras ciudades experimentan diferentes olas de violencia delictiva y también asociada a las dinámicas sociales más generales.

- 4 Un dato crítico es el incremento en la tasa de homicidios por cada 100 mil habitantes. En 2007 tocó el mínimo de 8 en algunas regiones de México, pero entre 2008 y 2009 subió a 19, desde entonces observó picos de 22 y 23 hasta el 2012; en 2014 el indicador se ubicó en 17. Para tener una idea comparativa en el año 2010 la tasa en Chile era de 3, en Argentina 6, en Uruguay 6. Mientras que en Brasil fue 22 y en Colombia 32.
- 5 Por ejemplo, cuando se experimenta un hecho de violencia, una agresión o un delito, el ministerio público es el último lugar que un ciudadano quiere visitar. Muchos no denuncian o buscan medios alternativos para resolver su problema y esa cultura no solo circula entre empresarios, trabajadores del estado, o comerciantes, también en relaciones sindicales, en escuelas y más.
- 6 Esta distinción y los términos que se usan para señalarla no son universalmente aceptados y tiene limitaciones.
- 7 Es importante reconocer que cada uno de los actores escolares experimenta la violencia de forma diferente; las motivaciones, las conductas, los efectos y los “síntomas” son tan variados que es imposible tocarlos detalladamente aquí.
- 8 Por ejemplo, las transgresiones cotidianas de normas como gritar en clase, rayar una banca, empujar al paso, esconder los útiles, difícilmente pueden considerarse como actos violentos que producen daños duraderos. Sin embargo, su acumulación en el tiempo puede crear condiciones para un clima de violencia.
- 9 El término *bullying* no sirve para explicar otras modalidades que por comparación a esta se ignoran; aun así, se utiliza en los medios de información, la usan políticos y académicos con gran imprecisión y en ese sentido su posibilidad explicativa está claramente rebasada.
- 10 Algo parecido, con sus respectivos e importantes matices, ocurre con la violencia en el noviazgo. También es importante señalar que ciertas condiciones del entorno socio-cultural así como la prevalencia en el tiempo de algunas conductas pueden llevar a los jóvenes a consumir tabaco, alcohol, drogas o a incursionar en pequeños robos y transgresiones; en muchos casos estas implican o presuponen desde condiciones de poca atención, indiferencia hasta promesas, amenazas, el uso de la fuerza física o simbólica, por parte de una persona o de un grupo sobre otros (Aguilera, Muñoz y Orozco, 2007).
- 11 Estado en la costa del Golfo de México, con más de 7 millones de habitantes y el décimo primero en extensión territorial del país.
- 12 Otra modalidad de la violencia hacia los centros escolares se experimentó en la época del mayor pico de violencia en México en 2011 y se mantiene a la fecha. Consiste en la divulgación de mensajes por Twitter y Facebook a distintas escuelas donde se advierten agresiones potenciales contra la población escolar. Por ejemplo, indicando amenazas de secuestro. En parte por ello se hizo común que policías y el mismo ejército comenzaran a recorrer los alrededores de las escuelas, mientras algunos tutores comenzaron a organizar su vigilancia. Evidentemente, los centros escolares no están preparados para lidiar con esto. Otros casos han llegado a ser verdaderamente graves, por ejemplo, en una persecución de militares contra el convoy de delincuentes en la ciudad de Monterrey, terminó en una balacera en las puertas del Tecnológico de Monterrey; dos estudiantes murieron en el fuego cruzado. El hecho fue negado por el gobierno.

13 Investigaciones periodísticas calcularon que durante el sexenio del Presidente Felipe Calderón Hinojoza fueron detenidos más de 5 mil menores por delitos contra la salud. Algunos de esos niños han enfrentado terribles destinos, como el asesinato dentro y fuera de la cárcel (Tonantzin, 2013).

Referencias bibliográficas

Aguilera García, Ma. Antonieta; Gustavo Muñoz Abundez y Adriana Orozco Martínez (2007). *Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en Escuelas Primarias y Secundarias de México*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).

Azaola, Elena (2012). “La violencia de hoy, las violencias de siempre”. En *Desacatos*, t/v 40, México.

Azaola, Elena y Miquel Ángel Ruíz Torres (2013). “El rol de la corrupción en la reproducción institucional de la Policía Judicial de la Ciudad de México”. En *Atlas de la Seguridad y la Defensa de México 2012*, CASEDE/Open Society.

Deleuze, Gilles y Félix Guattari (2009). *A Thousand Plateaus: capitalism and schizophrenia*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Escalante Gonzalbo, F. (2010). “Panorama del homicidio en México: esquema de análisis territorial 1990-2007”. En A. Alvarado y M. Serrano (coord.) *Seguridad nacional y seguridad interior*, Colección, Los grandes problemas de México, v. 15. México: COLMEX.

Furlán, Alfredo y T. Spitzer (2013). *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas*. México: COMIE / ANUIES.

Gómez Nashiki, Antonio (2005). “Violencia e institución educativa”. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Julio-Septiembre, pp. 693-718.

Hevia De la Jara, Felipe y Ernesto Treviño Ronzón (2012). “La situación de la educación” en R. Jiménez, *Diagnóstico local sobre la realidad social, económica y cultural de la violencia y la delincuencia en el municipio de San Andrés Tuxtla, Veracruz*. México: CESEM-Ayuntamiento de San Andrés Tuxtla, SUBSEMUN, pp. 170-193.

Leetoy, Salvador (coord.) (2012). *Diagnóstico local sobre la realidad social, económica y cultural de la violencia y la delincuencia en Zapopan/Guadalajara, Jalisco*. México: Tecnológico de Monterrey.

Maffesoli, M. (2012). *Ensayos sobre la violencia banal y fundadora*. Argentina: Dedalus.

Mendoza, Élmer (2011). “La violencia como tema de escritura”. En *Debate Narcoviolencia y Ciencias Sociales: lo que miramos, lo que interpretamos*. Guadalajara: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.

Miller, P., y N. Rose (2008). *Governing the Present: Administering Economic, Social and Personal Life*. Cambridge: Polity Press.

Muñoz Abundez, Gustavo (2008). “Violencia escolar en México y en otros países: comparaciones a partir de los resultados del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación”. En *Revista mexicana de investigación educativa*, 13(39), pp. 1195-1228. Recuperado en 30 de junio de 2015, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662008000400008&lng=es&tlng=es.

OCDE (2014). *TALIS 2013 Results. An International Perspective on Teaching and Learning*. Paris: OCDE.

Oliva, C. (2012). “Construcción cultural de la nación y feminicidio en Ciudad Juárez”. En R.N. Buenfil Burgos, S. Fuentes Amaya y E. Treviño Ronzón, *Giros Teóricos II: diálogos y debates en*

las ciencias sociales y humanidades. México: UNAM, pp. 511-519.

Olweus, D. (1996). "Problemas de hostigamiento y de víctimas en la escuela". En *Perspectivas*, año. 96, núm.2, junio-septiembre, pp. 357-386.

Pérez Correa, Catalina y Elena Azaola (2012). *Resultados de la Primera Encuesta a Población Interna en Centros Federales de Readaptación Social*. CIDE: México.

Piñeyro, J.L (2010) "Las fuerzas armadas mexicanas en la seguridad pública y la seguridad nacional". En A. Alvarado y M. Serrano (coord.) *Seguridad nacional y seguridad interior*, Colección, Los grandes problemas de México, v. 15. México: COLMEX, pp. 155-190.

Tonantzin, P. (2013, August 13). Asesinan a 12 niños sicarios después de salir del tutelar. Recuperado de <http://www.excelsior.com.mx/nacional/2013/08/13/913454>

Rojas-Solís, José Luis (2013). "Violencia en el noviazgo de universitarios en México: una revisión. En *Revista Internacional de Psicología*, [S.l.], v. 12, n. 02, jun. Disponible en: <<http://www.revistapsicologia.org/index.php/revista/article/view/71>>. Fecha de acceso: 06 jul. 2015

Romero, Yadira. y Ernesto Treviño Ronzon (2013). "Representaciones y acciones frente a la Violencia Escolar en escuelas de Xalapa, Veracruz". En *Memorias del XII Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Guanajuato: COMIE, Universidad de Guanajuato.

Treviño Ronzón, Ernesto (2013a). "La situación de otros servicios sociales: la situación de la educación". En A. Zavaleta Betancourt, A. Olvera Rivera y V. Andrade Guevara (coord.), *El campo de la violencia y del delito: el caso de Acayucan*. México: Universidad Veracruzana, pp. 129-213.

– (2013b). "Los servicios sociales básicos: la educación, la cultura, el deporte y la salud", en Zavaleta, A., *Diagnóstico de la violencia y el delito en Martínez de la Torre, Veracruz*. México: Universidad Veracruzana. México: Universidad Veracruzana, pp. 151-182.

– (2013c). "La situación de la educación, la salud y otros servicios sociales". En Alberto J. Olvera Rivera, José Alfredo Zavaleta Betancourt, y Víctor Manuel Andrade Guevara (coords.), *Violencia, Inseguridad y Justicia en Veracruz*. Xalapa : Universidad Veracruzana, pp. 96-129.

– (2013d). "El índice del desarrollo de la sociedad, la situación económica de las familias, empleo, ingreso, gasto, pobreza y desigualdad". En A. Zavaleta Betancourt, A. Olvera Rivera y V. Andrade Guevara (coord.), *El campo de la violencia y del delito: el caso de Acayucan*. México: Universidad Veracruzana, pp. 79 -127.

– (2014a). "El programa escuela segura en escuelas de Veracruz: condiciones de recepción, matrices de representación y sus implicaciones para la participación social". En J.A. Zavaleta, E. Treviño y M. Jiménez, *Elementos conceptuales y metodológicos para el estudio de la violencia en las escuelas*, pp. 85-105.

– (2014b). "Elementos conceptuales para el estudio de la violencia en las escuelas" En J.A. Zavaleta, E. Treviño y M. Jiménez, *Elementos conceptuales y metodológicos para el estudio de la violencia en las escuelas*, pp. 131-146.

– (2014c). "La violencia multidimensional y el deterioro de la acción pública. El caso de Martínez de la Torre, Veracruz". En *Memorias del IV Congreso Nacional de Ciencias Sociales*. San Cristóbal de las Casas: COMECSO, UNACH, Ciesas, Colmex, pp. 652-668.

Valenzuela, José Manuel (2012). "Narcocultura, violencia y ciencias socioantropológicas". En *Desacatos*, Enero-Abril, pp. 95-102.



Washington, D. (2005). *Cosecha de Mujeres: safari en el desierto mexicano*. México: Océano.

Zavaleta Betancourt, A.; A. Olvera Rivera y V. Andrade Guevara, V. (coord.) (2013). *El campo de la violencia y del delito: el caso de Acayucan*. México: Universidad Veracruzana.

Zavaleta Betancourt, Alfredo; Ernesto Treviño Ronzón y Modesta Jiménez Orozco (2014a). *La gestión de la violencia en las escuelas de educación básica de Veracruz*. México: Universidad Veracruzana y CONACYT.

– (2014b). *Elementos conceptuales y metodológicos para el estudio de la violencia en las escuelas*. México: Universidad Veracruzana y CONACYT.

Zavaleta Betancourt, Alfredo et al. (2014c). *La Gestión integradora contra la violencia en la escuela*. México: Universidad Veracruzana y CONACYT.

Zermeño García y Granados, Sergio (2011). *Diagnóstico local sobre la realidad social, económica y cultural de la violencia y la delincuencia en el municipio de Naucalpan*, México: UNAM.

Zurita, Úrsula (2010). “La educación para la vida democrática a través de la participación social: puntos de encuentro entre la escuela y la familia”. En *Revista Interamericana de Educación para la Democracia*, vol. 3, No. 2.