



UADY

FACULTAD DE  
EDUCACIÓN

ESCRITURAS DE VIOLENCIA ESCOLAR  
E IMAGINARIO ADOLESCENTE

Sandra Ramírez Pruneda

Tesis elaborada para obtener el grado de Maestra en Investigación Educativa

Tesis dirigida por: Ángel Martín Aguilar Riveroll

Mérida de Yucatán

Agosto de 2019





## Oficio aprobación de proyecto de tesis

Mérida, Yucatán a 19 de mayo de 2018

Dr. Pedro José Canto Herrera  
 Jefe de la Unidad de Posgrado e Investigación  
 Facultad de Educación, UADY  
 PRESENTE

Los abajo firmantes miembros del Comité Revisor nombrado por la dirección de la Facultad de Educación y en respuesta a su solicitud para revisar el proyecto de tesis:

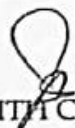
“Violencia escolar en el imaginario adolescente”

Presentado por Sandra Ramírez Pruneda para obtener el grado de Maestría en Investigación Educativa le comunicamos que el proyecto cumple con los requisitos de contenido y presentación establecidos por este Comité y por el Comité de Examen Profesional, de Especialización y de Grado, por lo tanto el dictamen que emitimos es de:


**Aprobado**

Por lo que se le autoriza proceder a la etapa de recolección de datos.

Atentamente  
 Comité Revisor

  
 DRA. EDITH CISNEROS CHACÓN  
 Miembro propietario

  
 DRA. NORMA HEREDIA SOBERANIS  
 Miembro propietario

  
 DR. ÁNGEL MARTÍN RIVEROLL  
 Asesor y Miembro propietario

C.c.p. Expediente del alumno en Control Escolar  
 C.c.p. Interesado

## Hoja de Advertencia

Declaro que esta tesis es mi propio trabajo, con excepción de las citas en las que he dado crédito a sus autoras y autores, asimismo afirmo que este trabajo no ha sido presentado para la obtención de algún título, grado académico o equivalente

Sandra Ramírez Pruneda

## **Agradecimiento Conacyt**

Agradezco el apoyo brindado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por haberme otorgado la beca No. 852236 durante el período de agosto de 2017 a agosto de 2019 para la realización de mis estudios de maestría que concluye con esta tesis, como producto final de la Maestría en Investigación Educativa de la Universidad Autónoma de Yucatán.

## **Agradecimiento**

Quisiera agradecer en primera instancia al asesor de este trabajo de titulación, Martín Aguilar Riveroll, por su apoyo y sus consejos oportunos; así como a los miembros de mi comité revisor de tesis: Norma Heredia Soberanis y Edith Cisneros Chacón, quienes me acompañaron en distintas maneras durante este proceso, pues creyeron en esta investigación y me hicieron valiosas observaciones; y porque además de las discusiones intelectuales, me permitieron entablar con ustedes una relación de afecto y admiración.

De igual manera, me siento profundamente agradecida con el grupo de estudiantes de secundaria del municipio de Oxkutzcab con los que trabajé, así como con sus familiares; sin ellos, esta investigación no hubiera sido posible. Agradezco el tiempo que me permitieron compartir con ustedes, así como su confianza, sus escrituras, su creatividad y su fascinación por las historias y la lectura. Este trabajo existe gracias a ustedes.

## Resumen

Este trabajo de investigación estudia el fenómeno de la violencia escolar desde la perspectiva de un grupo de adolescentes en un municipio citrícola de Yucatán. Es una investigación de tipo cualitativa bajo el paradigma naturalista, en la que se realizó observación participante y sesiones de diálogo y escritura creativa en las que los estudiantes produjeron relatos de vida, así como mapas, crónicas y descripciones sobre su espacio escolar, su cotidianidad y experiencias escolares. El trabajo de campo tuvo por objetivo trabajar prácticas de cultura de paz con los adolescentes a través de la escritura, la imaginación y la conversación. Mediante el análisis crítico del discurso se identificaron los tres tipos de violencia (Johan Galtung): directa, estructural y cultural, y se interpretó el imaginario (Edgar Morin) de la violencia escolar y las figuras simbólicas que lo articulan.

Asimismo, se propone un modelo de análisis de la performatividad (J. Austin) de los tres tipos de violencia (J. Galtung), mediante el Modelo 3D de las dimensiones del discurso (Hernández-Zamora), para reconocer la gramática, la textualidad y la retórica de la violencia escolar en la experiencia del espacio y el tiempo escolar. Dentro de los hallazgos se encontró la vigencia de arquetipos y tropos propios de narrativas culturales asociados a la violencia de la cultura hegemónica, que a su vez retroalimenta el imaginario de la violencia escolar; de igual manera, se reconoció la existencia de prácticas de cultura de paz con los que los estudiantes se relacionan dentro y fuera de la escuela. También se encontró la existencia de una cultura diferenciada de los jóvenes estudiantes, situada en el espacio y tiempo de la experiencia escolar en donde, la lucha, el amor romántico y lo desconocido, forma parte del imaginario encarnado en el espacio físico escolar.

**Palabras clave:** violencia escolar; imaginario; escritura; adolescentes; discurso.



## Tabla de Contenido

Oficio de Aprobación de la Tesis / ii
Hoja de Advertencia / iii
Agradecimiento Conacyt / iv
Agradecimiento / v
Resumen / vi
Tabla de Contenido / vii
Relación de Tablas y Figuras / x
Capítulo I. Introducción / 1
Enunciado del Problema / 5
Pregunta de Investigación / 7
Propósito de la Investigación / 7
Importancia de la Investigación / 7
Enfoque / 8
Capítulo II. Revisión de la Literatura / 10
Paradigma Positivista / 12
Internacional. / 12
Nacional / 13
Local / 14
Paradigma Interpretativista. / 15
Internacional. / 15
Nacional / 17
Paradigmas Sociocrítico e Investigación Acción / 18
Internacional / 18
Nacional / 19
Capítulo III. Metodología / 21
Tipo de Estudio / 21
Diseño metodológico / 21
Contexto / 22
Selección de los Sujetos / 25

La Investigadora / 26
Consideraciones Éticas / 26
Procedimientos de Obtención / 27
Diario de campo y observación participante. / 27
Club de literatura y poesía / 28
Taller Escrituras de imaginación y paz. / 30
Triangulación / 31
Análisis Documental de Textos / 31
Modelo de análisis para esta investigación / 32
El triángulo de la violencia / 34
Análisis crítico del discurso / 36
Performatividad discursiva / 37
Niveles del relato / 38
Imaginario / 39
Capítulo IV. Violencia y su imaginario / 41
Seis y Un Textos / 41
Escritura Autobiográfica / 41
Las Historias / 42
Ficción Autorreferencial / 43
Violencia Directa / 45
Estructura y Violencia / 49
Cultura y Violencia / 51
Imaginario de la Violencia / 56
Capítulo V. Violencia Escolar y su Imaginario / 65
Triángulo de la Violencia y Violencia Escolar / 66
Historias Escolares / 67
Mapas / 67
Crónicas / 70
Violencia en el Espacio y Tiempo Escolar / 71
Lugares de peleas. / 72
Un conflicto con el prefecto. / 73
Juego rudo y bromas. / 75
Amor romántico y amistad. / 77

Situaciones vergonzosas. / 78
Universo escolar / 80
Capítulo VI. Hacia un modelo de análisis / 85
Síntesis Analítica / 86
Gramática y enunciación / 86
Textualidad y estructura / 87
Retórica, significados e ideología / 87
Fragmentos Autobiográficos / 88
Voz narrativa / 88
Estructura narrativa / 90
Identidades / 92
Capítulo VII. Conclusiones / 95
Hallazgos / 95
Literacidad, escritura y participación / 95
Escritura e identidades / 96
Fragmentos autobiográficos / 96
Violencia como discurso / 97
Imaginario de la violencia / 98
Violencia e imaginario escolar / 98
Juventudes / 100
Teóricos metodológicos / 101
Limitaciones / 102
Implicaciones / 103
Referencias / 104
Apéndices / 112
Carta de consentimiento informado / 112

## **Relación de Tablas y Figuras**

Tabla 1. Modelo de análisis del imaginario de la violencia en textos narrativos. / 33

Tabla 2. Esquema de análisis tropológico / 59

Figura 1. Triángulo de la violencia de Johan Galtung. / 34

Figura 2. Modelo 3D de Gregorio Hernández Zamora. / 37

Figura 3. Modelo triádico de Gerard Genette. / 39

## Capítulo I. Introducción

La problemática de la violencia escolar ha existido desde la invención de la escuela como un espacio dedicado a la educación; un aparato organizador y difusor del conocimiento; así como un dispositivo formador de individuos aptos para la sociedad<sup>1</sup>; esta invención ha ido de la mano con los constructos sociales de infancia y de vida adulta.

Sin embargo, esta problemática es un asunto relativamente reciente para las Ciencias Sociales, adquiriendo visibilidad como objeto de estudio durante las últimas décadas del siglo XX, (González, 2009; Olweus, 2006), y siendo de interés para disciplinas como la Antropología, la Criminología, la Psicología, la Psiquiatría, la Sociología, la Educación y las Ciencias de la Comunicación.

Estudiar la violencia escolar requiere de una aproximación teórica y metodológica adecuada a su naturaleza compleja; además de reconocer sus dimensiones, las condiciones y elementos que la componen, así como sus significados.

La violencia escolar ha sido definida e investigada como un fenómeno psicológico, social y educativo que requiere del análisis, en primera instancia del contexto escolar; sin embargo este contexto no se encuentra ajeno a la cultura, la política y la economía.

Como una categoría conceptual amplia, la violencia ha sido abordada desde distintas perspectivas en los marcos de las ciencias sociales, las ciencias de la conducta y las humanidades. Para la Organización Mundial de la Salud, (OMS), la violencia se define como:

el uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo u otra persona, un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastorno del desarrollo o privaciones. (2002, p. 5)

De los distintos acercamientos al estudio y comprensión de la violencia, destaca la propuesta por Johan Galtung en 1969, quien desde un marco de estudios novedoso, los Estudios para la Paz, representa la violencia a través de un triángulo, cuyos ángulos son las

---

<sup>1</sup> Para una revisión profunda de la institución de la escuela moderna como dispositivo de poder, véase: Foucault, M. (1975) *Vigilar y Castigar*.

tres dimensiones que la conforman como fenómeno complejo: violencia directa, violencia estructural y violencia cultural.

El triángulo permite observar las relaciones entre estas dimensiones y entender que las prácticas de agresión y los daños visibles –violencia directa-, son únicamente la punta de un iceberg sostenido por su legitimación en la cultura –violencia cultural- y por la organización y distribución de los sistemas sociales, políticos y económicos que gobiernan las sociedades, los estados y el mundo: la violencia estructural.

Este modelo resultó particularmente útil para comprender en qué manera las manifestaciones de la violencia escolar directa, están relacionadas con las prácticas y creencias culturales, así como con la realidad socioeconómica y política en la que se desarrolló este estudio.

En nuestra actualidad las noticias en torno a la violencia escolar parecen formar parte de nuestro cotidiano y hay quienes aducen que incluso se trata de un asunto de moda, refiriéndose particularmente a los casos de la violencia entre pares, acoso escolar o *bullying*, como se le conoce en inglés.

Sin embargo, las prácticas de violencia que se manifiestan en los espacios escolares, no son una cuestión que responda a la popularidad, esto sería simplificar una problemática que sobrepasa categorías diversas como la clase, la etnia, el género, la edad, la nacionalidad, las creencias, el grado de escolarización, entre otras; asimismo, como tantos informes e investigaciones globales lo afirman, estas prácticas suelen estar asociadas a contextos de desventaja social, como la pobreza y la pobreza extrema (OCDE; CIDH; Save the Children; UNICEF; CONEVAL; y SEDESOL).

Actualmente, como parte de un movimiento global que busca erradicar la pobreza, la UNESCO ha propuesto una ambiciosa agenda para ser cumplida en el 2030 a través de 17 objetivos, dentro de los cuales la Educación resulta fundamental para lograrlo. En el marco de esta política, esta organización mundial presentó a principios de 2017 un reporte de la situación global de la violencia escolar en el que informó que cada año, 246 millones de niñas, niños y jóvenes experimentan las distintas formas de violencia escolar: física, psicológica, sexual y *bullying*, perpetrada por estudiantes, profesores y otros miembros de la escuela.

En México esta situación es alarmante. En 2017, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), de acuerdo a los datos proporcionados por los estudios del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA), publicó un informe en el que nuestro país encabeza el primer lugar a nivel internacional en acoso escolar, con el registro de 18 millones 781 mil 875 casos de denuncia; estos casi 19 millones corresponden a los 26 millones de la totalidad de alumnado en el país.

Estos informes resultan relevantes porque los espacios escolares necesitan ser espacios libres de violencia para cumplir con su propósito, la difusión de estos diagnósticos permiten tener un acercamiento a las dimensiones del problema y realizar agendas políticas e interdisciplinarias que nos acerquen a su resolución.

La violencia en los centros escolares se contrapone al derecho fundamental de la educación, pues los ambientes de aprendizaje inseguros reducen su calidad en los estudiantes (UNESCO, 2017). En nuestro país, este derecho está garantizado en el Artículo Tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, y estipula que tanto la Educación Básica, como la Media Superior, son obligatorias; y que la educación al ser impartida por el Estado, tenderá al desarrollo armónico de todas las facultades del ser humano y fomentará el respeto a los derechos humanos (DOF, 2013).

En 2013, en una reforma realizada al artículo tercero en el Diario Oficial, y como parte de la educación de calidad, se estipula que el Estado garantizará el máximo logro de aprendizaje a través de la calidad en “los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos”.

A nivel discursivo esto nos expone al menos dos ideas; primero, que la armonía y el respeto a los derechos humanos en relación a los elementos que circundan la escuela como institución pública es responsabilidad del Estado; y segundo, que cuando estos elementos no son cumplidos, se transgrede el documento público más significativo en términos políticos, en cuanto es una representación escrita de identidad nacional que nos constituye como entidad soberana.

En México, como en otros países, la violencia escolar –además de ser un problema de salud- también es una problemática social, política y educativa. Es así que, la violencia, desgarrar el espacio escolar y las identidades que le circundan. El clima desfavorable de la

violencia escolar, dificulta el aprendizaje e incrementa el rezago. Los centros escolares son uno de los espacios habituales de la juventud, pues en ellos transcurren experiencias significativas de relación con los otros y con el conocimiento, por tanto el espacio escolar debe ofrecer los estudiantes una seguridad legítima.

Hasta ahora, las investigaciones sobre la violencia escolar, nos han proveído de instrumentos de medición, análisis multifactoriales, propuestas de intervención educativa, así como aproximaciones a los constructos sociales alrededor de esta problemática. Sin embargo, en el ámbito de la investigación educativa aún falta por ampliar el campo de estudio relacionado con los significados que las juventudes confieren a la violencia escolar dentro de su historia de vida.

Precisamente, este trabajo estudia la violencia escolar desde la perspectiva de jóvenes estudiantes de una secundaria situada en el cono sur del estado de Yucatán, dentro del municipio de Oxkutzcab; el cual ha sido designado por el gobierno federal como una Zona de Atención Prioritaria con un grado de marginación alto.

Esta investigación fue realizada en el marco de un macroproyecto de intervención educativa de la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY), llamado: *Desarrollo de habilidades de autoprotección contra el acoso escolar a través del arte, el deporte y la tecnología*. Este macroproyecto realizó su intervención con alumnas y alumnos del segundo año de una secundaria, a través de clubes de arte, deporte y tecnología, que fuesen de interés para el alumnado, bajo la premisa de que mediante las sesiones de los clubes se fortalecerían prácticas saludables de convivencia.

El municipio de Oxkutzcab, como tantas otras localidades del país, forma parte de un escenario de violencia estructural (Galtung, 2003) con sus propias características: es un municipio con mayoría de población indígena y maya hablante, que presenta un alto índice de migración internacional debido a causas económicas; por otra parte, su geografía situada al sur y distante del centro político del estado, está determinada por la agricultura citrícola, que es la principal actividad económica.

En el *Informe Anual sobre la Situación de Pobreza y Rezago Social* (Sedesol y Coneval, 2017), Oxkutzcab sobrepasó los indicadores estatales y nacionales referentes a: carencia por acceso a la alimentación; carencia por calidad y espacios en la vivienda; carencia por



servicios básicos en la vivienda y carencia por rezago educativo; encontrándose que el 72.9% del total de la población vive en pobreza y el 41.2% es afectada por el rezago educativo.

Las estadísticas recién mencionadas evidencian las condiciones del municipio, que pueden identificarse como condiciones de violencia estructural, a la que aúna la identidad sociocultural de la población, que pertenece a un sector históricamente marginado por razones asociadas con su etnicidad, lengua y cultura. La lengua principal de la población es la maya yucateca, y no el español que sí bien no es el idioma oficial, sí es el idioma dominante del país, en cuanto que es éste el que utilizan las instituciones que administran y organizan el Estado, con el que se emiten los decretos oficiales, como con el que se piensa la educación y con el que se realiza ciencia.

En estos tiempos de violencia escolar generalizada en todas las latitudes y en México, nos hemos situado en un contexto particular de violencia estructural dentro de un municipio de Yucatán, para comprender el fenómeno de la violencia escolar desde la perspectiva de un grupo de estudiantes de secundaria, adolescentes que a través de una escritura personal, manifiestan su experiencia, su imaginación, su voz

### **Enunciado del Problema**

Adolescencia, adolecer, doler. ¿No es acaso la palabra adolescencia suficientemente violenta? Haciendo a un lado las estadísticas que muestran que la mayor incidencia de violencia por acoso escolar y de deserción escolar se da durante esta fase, a primera vista, pareciera arriesgado decir que toda adolescencia es violenta; sin embargo ¿qué podemos esperar de una etapa vital que es representada por nuestro lenguaje de tal manera?

Las palabras son un medio inmediato para la representación de la realidad como la percibimos. Continuamente somos alentados a confiar y a valernos de ellas; desde los primeros años, cuando aprendemos a nombrar o a repetir los modos en los que otros lo hacen, cargamos a la memoria de palabras, de colecciones de sonidos, para decir nuestro propio nombre, nombrarnos como un todo o enunciar nuestras partes; para pedir, agradecer, expresar deseos, nombrar emociones, indicar pertenencia y diferencia. Esta alfabetización no se limita a la infancia, se sucede aún en la vida adulta, como un continuum de modelos y representaciones que a su vez reproducen imaginarios de identidad.

La escuela es uno de los contextos principales en los que somos introducidos al acto de nombrar. En la escuela, transitamos del sonido a la graffa para lograr la escritura. A su vez, existen otro tipo de escrituras que también son experimentadas en este contexto, las de la convivencia. Estas escrituras se imprimen en la memoria y en el cuerpo, ese vehículo que poseemos como propio para relacionarnos. El cuerpo físico tiene la capacidad de interpretar nuestro ser y estar en el mundo; recibir mensajes y enviarlos, ser tanto un receptáculo de abrazos como de golpes, ser fortaleza protectora o campo de batalla, manifestar afectividad e incluso disimularla, ocultarla. Finalmente, el cuerpo es el territorio inacabado, móvil, en el que transcurre, se escribe e interpreta la complejidad de la vida. Sin embargo, el cuerpo no es el único territorio de identidad, pues existen otras geografías sobre las que trazamos continuamente, para construirnos, para devenir; la imaginación es una de ellas, la escritura, también.

Escribir es un acto de transgresión. Rompe el silencio y afirma el ser, es por ejemplo, una manifestación de identidad: soy quien escribe esto. En los textos autobiográficos esta condición a través de la escritura es aún más pronunciada, pues son textos que relatan y representan la historia o fragmentos de vida de quien escribe. En los relatos sobre una misma, o uno mismo, quien se pronuncia lo hace mediante el acto social del lenguaje pero desde una subjetividad propia, haciendo selección y relación de piezas vitales; y configurando a su vez otros fragmentos, los del texto y la escritura.

La escritura funciona como un soporte de la memoria, colectando experiencias, afectividades y reflexiones. La escritura de autorrepresentación yace sobre el supuesto de la intención deliberada de la autora o del autor de narrarse a sí mismo a través de su subjetividad; en este sentido, la expectativa de quien lee, investiga e interpreta tales narraciones, es palpar hechos de vida previamente seleccionados para la representación, saturados de sentido, significativos.

La escritura, desde un aspecto sociocrítico, es también una herramienta de ejercicio de poder, identidad, creación, reflexión y comunicación de ideas. He aquí la relevancia de la escritura autorreferencial para la investigación social: la aproximación discursiva al contexto, al imaginario y a las subjetividades a través de una voz deliberada y consciente de sí. Por ello, para responder la pregunta de esta investigación, se ha elegido la escritura

como un medio para comprender las nociones que un grupo de estudiantes adolescentes, comparten y reproducen en torno a la problemática de la violencia escolar.

### **Pregunta de Investigación**

¿Cómo es el imaginario sobre la violencia escolar con el que un conjunto de estudiantes de una secundaria de Oxkutzcab, Yucatán, se relaciona?

### **Propósito de la Investigación**

El propósito de esta investigación es comprender el imaginario de la violencia escolar, mediante el análisis de las representaciones escritas y gráficas realizadas por un grupo de estudiantes adolescentes.

### **Importancia de la Investigación**

Los resultados de esta investigación permitieron realizar una aproximación a la violencia escolar desde los significados conferidos por los estudiantes adolescentes, mediante el análisis de sus voces escritas, que deliberadamente representaron su experiencia escolar y sus vivencias significativas.

En el aspecto práctico, la investigación acercó la escritura a los adolescentes, como una herramienta de autoconocimiento, reflexión y creación, como una habilidad para la vida, ya que en el ordenamiento, expresión y reflexión de sus ideas, memorias y creencias, obtuvieron para sí una mejor comprensión de las experiencias propias y de su lugar en el mundo. Por otra parte, se propició a través del ejercicio literario, la reflexión y la capacidad de agencia, así como la relación entre la resolución del conflicto narrativo con la resolución de conflictos.

Como aportación metodológica, fue diseñado un taller: “Escrituras de imaginación y paz”, para fortalecer las habilidades de escritura creativa, abordar la reflexión sobre la violencia escolar y la cultura de paz con adolescentes. El taller y sus ejercicios pueden aplicarse en futuras investigaciones que busquen ahondar en los significados y subjetividades de los sujetos. Asimismo, se desarrolló un modelo de análisis para este tipo de datos derivados de la producción narrativa, para interpretar la performatividad discursiva de la violencia y comprender su imaginario.

En un sentido político, esta investigación se suma a las agendas internacionales y nacionales que destacan la necesidad de que los espacios escolares sean libres de violencia,

como es el caso de la Agenda 2030 de la ONU que dentro de sus objetivos contempla la educación de calidad; y el Programa Nacional de Convivencia Escolar de la Secretaría de Educación Pública (SEP) de México que tiene vigencia en el estado de Yucatán a través de la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Yucatán (SEGEY). La presente investigación ha propiciado a través de los ejercicios de escritura, la reflexión y el diálogo en torno a esta problemática, así como la convivencia pacífica y la creatividad, por parte de los estudiantes, a la vez que ha permitido identificar prácticas de violencia y la manera en la que está constituido su imaginario sobre ésta; esto significa una aportación en términos del *Protocolo de actuación para la prevención, detección y actuación en casos de acoso y maltrato escolar en los planteles de educación básica*, pues: “como podemos entender, lo que conduce a una adecuada gestión de los conflictos es el uso de formas no violentas de relación” (SEP, 2017, p. 11).

Finalmente, en el aspecto teórico, esta investigación representa una aportación para las ciencias sociales y las humanidades, en cuanto que integra las herramientas de análisis de la teoría literaria y la pragmática del discurso; la escritura autorreferencial; la categoría de imaginario y la teoría de la violencia y cultura de paz provenientes de las ciencias sociales, para la comprensión de un fenómeno de particular interés para el campo de la investigación educativa en la línea de generación del conocimiento de violencia y convivencia escolar.

### **Enfoque**

Esta investigación fue realizada con la perspectiva de los Estudios Culturales, ya que esta es: “autoreflexiva, crítica, interdisciplinaria, experta en la alta teoría y centrada en lo global y lo local; tomar en cuenta los discursos histórico, político, económico, cultural y el de la vida diaria y centrarse en los temas de la comunidad, la identidad, la agencia y el cambio” (Grossberg y Pollock, 1998, p.114). Esta perspectiva integradora resultó adecuada para el análisis de la violencia escolar y su imaginario, además porque fue sumamente acorde a los fines del macroproyecto en el que se inició esta investigación, siendo que una de las metas principales de la intervención con los estudiantes de secundaria, fue el fortalecimiento de la capacidad de agencia y cambio a través del arte.

De igual manera, la característica principal de los Estudios Culturales, de acuerdo al sociólogo Norman Denzin (2012) es que estos estudios implican el análisis de la historia

vivida por los sujetos como el resultado de estructuras heredadas por el pasado, a través de la articulación entre los textos culturales y la experiencia vivenciada. Precisamente los resultados de esta investigación permitieron reconocer los discursos que retroalimentan el imaginario de la violencia escolar en los relatos de vida escritos por los estudiantes.

## Capítulo II. Revisión de la Literatura

De manera progresiva, las investigaciones de la violencia escolar han adquirido relevancia, ganando atención en academias y organizaciones de todo el mundo. Discursivamente, los investigadores parten de la finalidad común de modificar la problemática a través de la explicación y comprensión de este fenómeno social.

Bajo la perspectiva de que la violencia escolar es un problema social, educativo y político (González, 2009); es decir, de índole multifactorial, se han explorado distintas vías para abordarla: creando instrumentos que permitan su medición y la correlación de sus factores; elaborando aproximaciones teóricas y metodológicas para comprender sus significados en el ámbito de lo simbólico y de la experiencia; así como buscando activamente el desarme de los mecanismos que la soportan mediante la reflexión y la acción de los sujetos y las instituciones.

Un cambio de enfoque reconocible de los últimos años y que va en aumento, es la realización de proyectos orientados hacia la resolución de conflictos y a la cultura de la paz, esto se traduce en una transformación del discurso, ya que ha comenzado a sustituirse la noción de guerra contra la violencia, por la construcción de convivencia y la educación en la cultura de paz. Este cambio discursivo también evita intensificar el protagonismo de la violencia en el ámbito de lo simbólico, como sucede con las maneras en las que los medios masivos de comunicación le dan tratamiento, normalizando su presencia en la sociedad.

De manera paralela a las investigaciones realizadas desde las academias universitarias, se encuentran estudios científicos y propuestas provenientes de organizaciones no gubernamentales en el contexto local<sup>2</sup> e internacional<sup>3</sup>, como por parte de las asociaciones de gobierno global, la cuales formulan y gestionan programas de intervención en el marco de la cultura de la paz y de los derechos humanos, es el caso de la Organización Mundial de

---

<sup>2</sup> En México: Fundación en Movimiento (2007), organizada por la empresa Seguritech que cuenta con un modelo de certificación de anti-bullying para ser aplicado en las organizaciones escolares; Asociación Mexicana de Padres de Familia de Sobredotados A.C., (AMPAS) cuenta con 400 miembros, realizan convenciones anuales y participación colaborativa con otras instancias; Organización Contra el Acoso Escolar en México (OCAEM, 2010)

<sup>3</sup> En Argentina: SurActiva (2012); Bullying sin Fronteras (2013). En España: Asociación Española para la Prevención del Acoso Escolar (AEPAE); Asociación Madrileña Contra el Acoso Escolar (AMACAE); Niños y Adolescentes en Riesgo (ANAR, 1970), con presencia en Chile, Perú, Colombia, México y España.

la Salud (OMS), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), por mencionar tres de las más conocidas.

Las disciplinas que más han abordado la problemática de la violencia escolar en las últimas décadas son la Psicología y el campo de la Educación. En la Psicología ha sido abordada con el enfoque conductual, de la terapia a través del arte, así como desde la psicología positiva que destaca las virtudes y fortalezas que constituyen el bienestar y la felicidad de los individuos.

Durante los últimos años las investigaciones en torno a la violencia entre pares, también llamado *bullying* por su denominación en lengua inglesa, han proliferado, pensar que esto responde únicamente a una moda académica o mediática, sería ingenuo. Sin embargo, existen algunas investigaciones que cuestionan la función discursiva de la violencia escolar en el ámbito académico, político y mediático (Vargas, 2016; González, 2009).

El interés por el fenómeno del *bullying* es actualmente una preocupación global, de los estados-nación, así como de organismos no gubernamentales de índole internacional. En 2003, la American Association of Psychology y PsycINFO incluyó el término *bullying*, en el *Thesaurus Psychological Index Terms*; delimitándolo además como un problema social (Vega et al, 2016).

En 2017, según un reporte global de la UNESCO, nuestro país encabeza la mayor cantidad de denuncias por violencia escolar. Paralelamente, los conflictos bélicos de la llamada “guerra contra el narco”, representan una circunstancia política que México vive de manera declarada desde el 2006 y que ha intensificado y normalizado la percepción de la violencia. Es aquí cuando cobran relevancia los estudios provenientes de otros países latinoamericanos con similitud de circunstancias, como las numerosas investigaciones realizadas en Colombia, las cuales también han tomado la perspectiva de la cultura de la paz y el empleo de las manifestaciones artísticas, tanto para la investigación como para la resolución de conflictos.

## **Paradigma Positivista**

### **Internacional.**

*Evaluaciones de violencia escolar.* En el marco de las Ciencias Sociales, destacan estudios provenientes de la Educación y de la Psicología. Algunos estudios realizados en el área disciplinar de la Psicología se encuentran bajo un enfoque conductual y examinan relaciones de causas y efectos. Los métodos e instrumentos más utilizados para obtener información que permita evaluar la violencia escolar o sus factores, son: entrevistas, grupos de discusión, análisis de incidencia, análisis de expedientes disciplinarios, registros de observación en el aula, test sociométricos, autoinformes de victimización, cuestionarios sobre intimidación y maltrato entre iguales, hetero-informes dirigidos al profesorado o a la familia, y autoinformes de agresión (Álvarez-García et al, 2013).

En la Facultad de Psicología de la Universidad de Oviedo, mediante la aplicación de dos cuestionarios (CUVE –EP<sup>4</sup> y CUVE –ESO<sup>5</sup>) en el 2010, fue realizada una investigación en la que se trabajó con un total de 3,638 estudiantes, pertenecientes a la Educación Primaria y a la Educación Secundaria de centros escolares en Asturias. Se analizó la frecuencia con la que el alumnado consideró que los diferentes tipos de violencia escolar tenían presencia en sus centros escolares.

Los investigadores David Álvarez-García, José Carlos Núñez Pérez y Alejandra Dobarro González, partieron de una investigación documental previa en la que reconocieron los siguientes tipos de violencia, y sobre los cuales diseñaron sus instrumentos, considerándolos como factores: 1) violencia física directa, 2) violencia física indirecta, 3) violencia verbal, 4) exclusión social, y 5) violencia a través de tecnologías de información. Aunque los datos recolectados fueron percepciones, el estudio de los cuestionarios analizó las propiedades psicométricas de las preguntas, para en base a las frecuencias identificar perfiles y determinar el clima escolar. Versiones de estas pruebas de evaluación de

---

<sup>4</sup> Cuestionario de Violencia Escolar para Educación Primaria (Álvarez-García, Núñez & Dobarro, 2012), el cual consta de 34 enunciados (ítems) para evaluar la disrupción en el aula, dirigido a niñas y niños de entre 10 y 13 años de edad.

<sup>5</sup> Cuestionario de Violencia Escolar para Educación Secundaria Obligatoria (Álvarez-García, Núñez & Dobarro, 2012), el cual consta de 44 enunciados (ítems), dirigidos a niñas y niños de entre 12 y 19 años de edad.



violencia escolar han sido aplicadas en Chile, durante el 2011 y en México<sup>6</sup> en el 2012. (Álvarez-García et al, 2013).

Estos estudios enfocados a la evaluación, muestran de manera relevante el carácter multifactorial de la violencia escolar y cómo es que ésta es reconocida por los diferentes actores de la comunidad: administradores, profesores, alumnos y familiares. La aplicación de cuestionarios con enunciados previamente formulados, facilita identificar o “poner en palabras” percepciones que a veces no son llamadas por su nombre, debido a la invisibilización o normalización de la violencia; en este sentido las “frases hechas” auxilian en cuanto hacen reconocibles las situaciones de violencia mediante la articulación verbal; sin embargo, al mismo tiempo limitan la voz al vocabulario proveniente y por tanto a la ideología, de quienes han diseñado las evaluaciones. Por ello, serían deseables los estudios que a través de observación y diálogos, complementan la aplicación del cuestionario.

### **Nacional**

***Prevalencia de agresión.*** En el contexto de las investigaciones en México, algunas se encuentran enfocadas al ambiente escolar y la relación que éste guarda con las conductas de sus actores. Es el caso de la investigación *Violencia entre adolescentes. De la escuela secundaria al Tutelar de Menores* (2016) realizada por Ma. Guadalupe Vega López y Guillermo Julián González Pérez de la Universidad de Guadalajara, en 18 secundarias de la zona metropolitana de Guadalajara, Jalisco, cuyo objetivo fue el de estimar la prevalencia o incidencia de agresión, identificando variables en los factores de la problemática. La categorización de factores propuesta por Vega López y González Pérez fueron: personales, desempeño escolar, percepción de acciones pro-sociales de la escuela, percepción de normas escolares, sanciones, límites ante la autoridad del profesor, aliados, ganancia de ser agresor y comportamiento de alto riesgo.

El estudio fue de tipo transversal, descriptivo y analítico; y la muestra fue probabilística y polietápica, en la que participaron un total de 1706 alumnas y alumnos. Cabe anotar que la muestra estuvo constituida únicamente por estudiantes identificados como “agresores” y como “observadores”, excluyendo a aquéllos cuya condición fuera de víctima o

---

<sup>6</sup> Este cuestionario fue adaptado y aplicado por: Orozco, L.A, Ybarra, J.L. & Guerra, V, en Escuelas Secundarias

perteneciera a la dualidad de víctima-agresor. Se aplicaron dos instrumentos para determinar estos roles: una escala de acciones agresivas y otra escala de victimización.

El estudio encontró una prevalencia de agresores del 8.2%, correspondiente a 140 alumnos, otro resultado fue que la prevalencia guarda una proporción de dos hombres por mujer. Los investigadores concluyeron que la escuela es un escenario donde se perpetra la violencia cuando no se brinda, o no se perciben por parte de los alumnos, elementos que disuadan de los comportamientos agresores, y que es particularmente importante que el adolescente pueda encontrarse en una posición que le permita entender el impacto de sus acciones, puesto que la percepción del acoso escolar es socialmente ambivalente, ya que coexisten el temor de la víctima y de los observadores con la aprobación del entorno.

### **Local**

En Yucatán, fue realizada por Carmen Castillo y María Magdalena Pacheco, una investigación sobre el acoso escolar entre pares mediante el empleo de un cuestionario, para estudiar su incidencia en escuelas secundarias urbanas de Mérida; se analizaron 257 encuestas tipo Likert, hechas a jóvenes de secundaria en las que se identificó el miedo a la escuela, las relaciones con los maestros, el abuso percibido, el abuso sufrido por los encuestados y las diferencias de género. Asimismo, las autoras identifican la violencia institucional como un problema añadido, la cual “sucede cuando las instituciones, lejos de apoyar y ayudar a las víctimas, niegan el problema e impiden su solución (Castillo y Pacheco, 2008, p. 839).

Otra investigación en el nivel de educación secundaria fue la realizada por Ángel Martín Aguilar Riveroll (2018), en la que se exploró la relación entre el acoso escolar y el rezago educativo, esto mediante la creación y validación de un instrumento para tal efecto; la aplicación de un cuestionario no estructurado; así como con grupos de enfoque con alumnos y con el profesorado para discutir los protocolos de actuación. Los resultados mostraron paridad de sexo en los casos de acoso; la naturalización de las conductas violentas; la percepción del juego como parte de los actos violentos; las maneras en las que el acoso afecta a los alumnos en su escolarización; la pasividad y falta de participación por parte de quienes observan el acoso; la percepción generalizada del ambiente familiar como una de las causas; el enojo, la tristeza, el miedo y la angustia como principales emociones

causadas por el acoso; y la vocación de los profesores vinculado al cumplimiento o incumplimiento de sus responsabilidades como parte del panorama de la violencia en el contexto escolar.

Igualmente existe una investigación realizada por Julio Vega Cauich (2018) en la que se realizó un análisis de los factores de riesgo y protección asociados al acoso escolar. Esta investigación se distingue puesto que fue realizada en el ámbito de la educación superior. Para la recolección de datos se utilizó el cuestionario *California Bullying Victimization Scale* (CBVS), instrumento que fue previamente adecuado al contexto, identificando la pertinencia de las palabras de los reactivos (Vega Cauich y Cisneros-Cohernour, 2017); la investigación mostró que las formas de agresión y los factores de violencia escolar en este nivel educativo son diferentes a las de la educación básica, así como que la orientación sexual no heterosexual es un factor de riesgo tanto para ser víctima como agresor.

### **Paradigma Interpretativista.**

#### **Internacional.**

En la revisión del contexto internacional, destacan por su cantidad aquellas investigaciones provenientes de Colombia (Amaya, 2011; Cuervo 2013; Ramírez-López, 2014; Torres, 2016). Es ampliamente conocida la situación crítica de violencia que desde hace varias décadas su sociedad experimenta, así como su interrelación con la cultura del narcotráfico. Esta realidad con la que suele identificarse a Colombia, es tristemente una realidad compartida en Latinoamérica y el Caribe, y de la que México no está exento. Antes bien, nos convendría aprender a leer nuestras circunstancias y las de los otros, ahí donde compartimos condiciones no idénticas, pero sumamente similares.

**Juventudes.** En el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE), de la Universidad de Buenos Aires, Argentina, Carina V. Kaplan y Pablo di Napoli en el marco del Programa de Investigación sobre Transformaciones Sociales, Subjetividad y Procesos Educativos, llevaron a cabo la investigación: *Tipificaciones juveniles sobre la violencia en el escenario escolar*, en la que cuestionaron la construcción en el discurso penal y cotidiano de la adolescencia “como una edad turbulenta cuyos excesos debe ser controlados a través del proceso educativo” (Kaplan, 2017).

La investigación indagó las imágenes de jóvenes tipificados como violentos, analizando las cualidades dentro de los discursos sociales estigmatizantes referentes al comportamiento, la disposición del cuerpo y el origen social. Como parte de la metodología se realizaron entrevistas a profundidad a 60 estudiantes de dos escuelas secundarias de Buenos Aires en el 2011, de un nivel socioeconómico bajo y medio.

Kaplan y di Napoli, interpretaron los “significados profundos” en el uso de palabras del lenguaje coloquial entre los jóvenes, las cuales, según las propias percepciones de los adolescentes entrevistados, se asocian a la definición a priori de sujetos violentos. El análisis hace evidente la interseccionalidad de clase, raza y género; así como la presencia del discurso de “otredad” en la tipificación de sujetos violentos. Resultan significativos los alcances metodológicos de la entrevista a profundidad con adolescentes, a través de la cual, mediante el cuestionamiento orgánico de una conversación, los investigadores y los adolescentes desarticulaban la construcción de significados.

***Espacio urbano y cotidianidad.*** Edison Cuervo Montoya (2013), realizó una investigación doctoral en cinco instituciones escolares de Medellín, Colombia que consistió en mirar la relación entre el espacio escolar y la violencia urbana, metodológicamente se hizo una lectura de la ciudad como discurso y se cuestionó la manera en la que ésta ha sido fragmentada y alejada de la experiencia real de los sujetos escolares. Cuervo, propone que las “fronteras invisibles” y las “rutas del miedo” son artefactos que producen significado en los sujetos, y que por tanto son también objeto de reflexión por parte de la escuela, puesto que tienen efectos directos en las prácticas escolares.

***Historias de vida.*** Otro estudio realizado en Colombia, fue el macroproyecto: *Conflictos y violencia escolar. El caso del colegio de Santa Librada*, desarrollado por el grupo interdisciplinario de Democracia, Estado e Integración Social de la Pontificia Universidad Javeriana en Cali, Colombia. Aquí, Natalia Ramírez-López, propone el estudio de grupos de juventud marginal colombiana a través de las escrituras de sus memorias de vida, guiando su proceso escritural con las temáticas de conflicto escolar y violencia, poder, participación política, identidad de género, honor, riesgo, familia, religión y justicia. Con esto, Ramírez-López, apunta que el conflicto no se refiere únicamente a una rebeldía juvenil, sino a un conflicto producido por una historia de violencia, narcotráfico,

modernidad desigual, capitalismo y globalización. Las narrativas estudiantiles fueron agrupadas como “referencias que fijan posiciones y experiencias reveladoras de imaginario e identidades de la juventud” (Ramírez-López, 2014). En esta investigación se dibuja un horizonte que vincula los estudios culturales con los estudios literarios.

***Cultura escrita y literacidad.*** Dentro de las investigaciones que asocian adolescencia y escritura, un gran número se concentra en el aspecto académico de ésta, en su función de aprendizaje con la finalidad de declarar o evaluar los conocimientos adquiridos, privilegiando los niveles sintáctico y ortográfico, pero alejando el carácter social de esta práctica cuando el único destinatario del texto escrito es el docente en su función de receptor de una tarea escolar carente de un sentido con mayor trascendencia. Algunos de estos estudios revelan que la concepción de la escritura como una tarea exclusivamente escolar, puede incluso depreciar la escritura en sus otras dimensiones y alcances, pues los estudiantes:

[...] consideran que escribir es un asunto de ortografía o de afloramiento de la subjetividad, asociado a un sentir romántico del yo interior. En ningún momento interpretan el ejercicio de escribir asociado a una dimensión política o intelectual per se. (Amaya, 2011, p. 74).

Jorge Orlando Amaya Pisco, centra su investigación en el uso del lenguaje por parte de los jóvenes y adolescentes, interesándose particularmente en las revelaciones de aquellos textos que no pertenecen al currículo, sino aquellos que remarcan el carácter social del lenguaje cuando tienen un destinatario; finalmente, reflexiona sobre la paradoja de que es precisamente en la escuela que la escritura es alejada de la práctica social, siendo que la escritura es una escena de potenciación de la propia educación y un instrumento de transformación de la realidad social.

## **Nacional**

***Historias de vida.*** María Teresa Prieto Quezada ha realizado durante los últimos años, diversos estudios en escuelas secundarias y preparatorias de Jalisco, recolectando mediante entrevistas a profundidad, historias de vida de jóvenes que han experimentado la violencia escolar, específicamente el acoso escolar. Prieto Quezada utiliza la narrativa de vida como

un recurso analítico, y nos dice que la importancia del método autobiográfico reside en recuperar las vidas cotidianas de quienes han vivido maltrato:

[...] principalmente en recuperar la historia de sujetos particulares, que producen y reproducen y resisten esas vivencias, lo que significa recuperar la materialidad histórica del maltrato y la violencia que se genera en la escuela y describir la heterogeneidad de los procesos que vivieron los actores en el ámbito de convivencia entre alumnos. (Prieto, 2012, p. 246).

La investigadora identificó las siguientes categorías en las historias de vida: familia, escuela, vida cotidiana y maltrato entre alumnos; analizó el material en cuatro momentos: primeramente en la construcción de una narrativa base para acercarse a la historia de vida del sujeto; el segundo momento consistió en la detección de los significados asignados por el sujeto a los personajes y hechos que representen una explicación de su posición ante el maltrato en la escuela; posteriormente, fueron inferidos los factores asociados a las situaciones de maltrato en la escuela; y finalmente, se hizo una valoración de los efectos del maltrato sobre el sujeto, de acuerdo con los roles en que se posiciona ante el fenómeno a lo largo de su historia.

### **Paradigmas Sociocrítico e Investigación Acción**

#### **Internacional**

Los estudios comunitarios y la investigación participante tienen la característica de buscar la transformación social desde el interior de las comunidades. Según J. Habermas, el saber está motivado tanto por necesidades, como por intereses, por lo que se constituye de tres aspectos: técnico, práctico y emancipatorio. Esta relación de aspecto también se puede entender a través de la dimensión instrumental y la comunicativa (Habermas, 1994). En este sentido el proceso de comunicación es fundamental para conjuntar la teoría y la acción, como por ejemplo, en el empleo de la psicología, el juego o el arte, con fines de transformación social.

***Intervención comunitaria a través del arte.*** Otras investigaciones que abordan la problemática de la violencia escolar, son las de intervención educativa a través del arte<sup>7</sup>. En

---

<sup>7</sup> El origen yace en la terapia a través del arte, campo disciplinar relativamente reciente, que surge a mitad del S. XX. En la literatura puede encontrarse como: arteterapia o arte-terapia, el concepto proviene del

países de habla hispana esta tendencia muestra mayor presencia en España (Torres, 2016), pero también se han identificado investigaciones de este tipo en Chile y Colombia.

El estudio titulado: *La intervención arte-terapéutica en el ámbito educativo: una herramienta para la solución de conflictos*, fue realizada por Yamile Torres Serrano en Colombia, como parte de una investigación doctoral en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid. En ésta se trabajó con niñas y niños de 5 (nivel preescolar) y de 11 años de edad (sexto año de primaria), así como con los padres de familia, educadores y comunidad educativa en general; se realizaron encuestas y talleres de aplicando la terapia creativa con actividades de danza, música, pintura, teatro y narrativa. El análisis descriptivo consistió en un estudio socioeconómico y familiar.

Dentro de los resultados obtenidos, la investigadora menciona que los estudiantes experimentaron un proceso de apropiación del arte favoreciendo la autoestima y el autoconocimiento; se observaron mejoras a nivel físico, cognitivo y psicológico, así como una mejora del clima escolar lo que impactó en la disminución de las agresiones.

En el contexto de organizaciones internacionales y sociedades civiles, se encuentran insertas propuestas de investigación-acción, muchas de ellas utilizan la práctica artística como una manera de accionar la organización social, un ejemplo es el Cuaderno de trabajo: *Construyendo una cultura de paz y de prevención, desde la metodología de laboratorios creativos*, elaborado en 2011 por la UNESCO para Bolivia, Colombia, Ecuador y Venezuela.

## **Nacional**

***Construcción de comunidad.*** En relación a los estudios de investigación e intervención educativa en México, se encuentra la propuesta: *Construyendo comunidad libre de violencia* realizada por la Universidad Veracruzana, en 2015 y dirigida por María José García Oramas, en una secundaria con más de 400 alumnos, la cual centró esfuerzos en la resolución de los conflictos dentro los planteles. Como en los contextos de otras naciones,

---

inglés: *art therapy*, es en Europa y en Estados Unidos donde inicialmente se le reconoce a nivel científico. Se le atribuye a Adrian Hill el mérito de inventar este término en 1942, en Gran Bretaña. (Torres, 2016) Esta propuesta desde sus orígenes hasta la fecha, se asocia a pacientes con secuelas por experiencias de guerra o al Trastorno por Estrés Postraumático (TEPT). Este acercamiento puede resultar significativo, dado los escenarios de violencia que se viven en América Latina en relación a la guerra contra el narcotráfico.

la violencia de las calles, particularmente la relacionada al crimen organizado, se traslada a las escuelas; en respuesta a esto el proyecto de García Oramas consistió en la capacitación de los agentes escolares, mediante talleres de sensibilización en los que el diálogo tuvo un rol preponderante.

En el norte del país, en el estado de Chihuahua, fue llevado a cabo el proyecto: *Comunidad educativa y comunidad escolar: un análisis de la relación de la violencia estructural con la violencia escolar en la región noroeste de Chihuahua*<sup>8</sup> (Cano y Estrada, 2015), este proyecto de con duración de cinco años, se realizó en cinco municipios de dicho estado, con los propósitos de identificar las expresiones y modalidades de violencia en las escuelas de educación secundaria a través de las representaciones de los actores escolares y de las autoridades políticas municipales, así como reconstruir el impacto de la violencia que circunda dichas escuelas. El proyecto exploró los momentos y dinámicas de la vida cotidiana de los adolescentes, sus experiencias y vivencias con la problemática del estudio, de manera que se obtuvieron resultados desde su posición y perspectiva. Recogió información cuantitativa mediante un instrumento estandarizado, realizó entrevistas abiertas y realizó talleres de transferencia de resultados.

---

<sup>8</sup> El proyecto fue financiado por el Fondo Sectorial de Investigación para la Educación del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) y la Secretaría de Educación Pública (SEP). Uno de los resultados de la investigación fue la publicación del libro *Impacto de las violencias en las escuelas secundaria del noroeste de Chihuahua en el lustro 2008-2012*. (Universidad Autónoma de Ciudad Juárez).



### **Capítulo III. Metodología**

En este capítulo se presenta la metodología utilizado en la investigación: *Escrituras de violencia escolar e imaginario adolescente*, cuyo propósito fue comprender el imaginario de la violencia escolar y sus significados en un grupo de estudiantes de una secundaria situada en la zona agrícola del estado Yucatán.

Se describe el tipo de estudio, el contexto, los sujetos y el criterio de selección, el rol de la investigadora, los aspectos éticos, las técnicas de recolección de datos, las técnicas de análisis de información y la triangulación.

#### **Tipo de Estudio**

Este es un estudio cualitativo interpretativo de tipo exploratorio, sustentado bajo el paradigma naturalista, ya que la investigación estuvo orientada a “producir interpretaciones reconstruidas del mundo social, conectar la acción con la praxis, utilizar argumentos anti-fundacionales y alentar la producción de textos experimentales y polifónicos” (Denzin, 2012, p. 29).

Este paradigma adopta una ontología relativista; una epistemología transaccional, una metodología hermenéutica y dialéctica, y una ética intrínseca (Denzin, 2012); por lo que para este estudio la realidad se ha entendido como una construcción local y específica del contexto y de la voz de los individuos que participan de ella; y cuya comprensión ha sido posible mediante el consenso entre la investigadora y los estudiantes que proporcionaron los significados relevantes que permitieron interpretar el imaginario en torno a la violencia escolar.

#### **Diseño Metodológico**

Puesto que se ha buscado comprender los significados con el que se articula el imaginario de los adolescentes en relación a la violencia escolar, se eligió un diseño para analizar e interpretar un conjunto de textos escritos por los jóvenes en el marco de un club de literatura y en un taller de escritura. Los textos realizados por los estudiantes tuvieron la característica de que las fuentes de su contenido fueron su propia memoria y experiencias de vida.

A esos textos de carácter autorreferencial o autobiográfico, se les clasificó como relatos de vida, los cuales se definen como: “narraciones biográficas acotadas por lo general al

objeto de estudio del investigador. Si bien pueden abarcar la amplitud de toda la experiencia de vida de una persona, empezando por su nacimiento, se centran en un aspecto particular de esa experiencia” (Kornblit, 2007, p. 17).

Como la literatura sobre metodología en ciencias sociales lo indica, (Bertaux, 1999; Denzin, 2008; Galindo, 1998; Kornblit, 2007; Valles, 2007) existe una diferencia entre los relatos de vida y las historias de vida; las últimas implican un rastreo detallado de la trayectoria vital de una persona por parte del investigador, se construyen como estudios de caso y giran en torno a la vida de los individuos, *life history* (Chase, 2008, p.59); en cambio, los relatos de vida no son una historia exhaustiva, sino construcciones narrativas de contenido autoreferencial; *life storys* (Chase, 2008, p.59).

Para el caso de esta investigación se usaron *life storys*, relatos de vida, o narrativa personal, es decir, textos escritos por los estudiantes que estuvieron basados en sus experiencias reales de vida. Esta escritura resultó valiosa pues permitió conocer su cotidianidad dentro y fuera de la escuela, su perspectiva del espacio y tiempo escolar, y las representaciones de violencia escolar.

Durante la revisión de la literatura sobre el estado del estudio de la violencia escolar, se encontró que había pocas investigaciones que abordaran a través de la narración de las experiencias personales, la violencia escolar, que fuesen escritas por sus propios protagonistas. Las investigaciones halladas que utilizan el método narrativo lo hacen en el sentido de historia de vida, siendo el investigador quien transcribe y articula la totalidad.

Por esta razón, en este estudio se eligió que los estudiantes escribieran sus propias representaciones, esto además tuvo la finalidad de que los jóvenes deconstruyeran y articularan su memoria e identidad mediante la experiencia del acto creativo y el ejercicio del poder de la palabra, herramientas de transformación social.

### **Contexto**

La investigación fue realizada con estudiantes de una escuela Secundaria del municipio de Oxkutzcab, el cual está situado en el sur del estado de Yucatán. La población de Oxkutzcab es predominantemente maya en términos de prácticas culturales y lingüísticas; el nombre del municipio es el conjunto de tres palabras: *ox*, árbol de ramón, utilizado para la alimentación del ganado; *kutz*, tabaco, y *cab*, miel. Precisamente la actividad económica

representativa del municipio es la producción agrícola de cítricos y otros alimentos de la península de Yucatán.

La región sur de Yucatán está conformada por 12 municipios, los cuales se distribuyen en dos áreas: una zona frutícola y el cono sur. Oxkutzcab forma parte de aquella zona, junto con los municipios de Akil, Dzan, Maní y Ticul, en los que fue impulsada la producción de cítricos durante la década de los sesentas del siglo XX, mediante infraestructura de riego (García, 2010, p. 69).

La producción agrícola de Oxkutzcab se concentra principalmente en cítricos, otros frutales, maíz y hortalizas. Por estas características, a Oxkutzcab se le denomina: “La huerta del Estado”. Precisamente una de sus prácticas destacadas de cultura local es la Feria de la Naranja, la cual se lleva a cabo anualmente durante el mes de diciembre desde los años ochenta siendo un evento al que asisten miles de personas. La Feria de la Naranja se produce entre los agricultores de la localidad para exponer sus productos con esculturas, juegos, concursos de belleza, bailes, etcétera.

El flujo migratorio de sus habitantes hacia Estados Unidos de América, mayormente al estado de California, es una de sus características sociales más relevantes (CONAPO, 2017). A la vez, de acuerdo a estudios y estadísticas federales, este municipio ha sido catalogado como una zona de atención prioritaria debido a sus condiciones de pobreza y pobreza extrema, reflejadas en altos índices de carencia en vivienda, alimentación y rezago educativo (CONAPO, 2016; INEGI, 2016).

El sur de Yucatán es identificado como una zona de pobreza y alta marginación, considerándosele como “una gran cantera de expulsión: de emigrantes altamente calificados (muy pocos) y trabajadores necesitados (muchos) que encuentran su futuro en Estados Unidos, Cancún y la Riviera Maya”. (Córdoba y García, 2010, p. 62).

En Oxkutzcab se cuenta con acceso a todos los niveles de educación; desde la educación inicial hasta la media superior, con escuelas gestionadas por particulares y por el gobierno federal. Sin embargo, conforme el nivel de educación aumenta, las ofertas se reducen y con ello el acceso. Existe únicamente una institución de tipo superior, el Instituto Tecnológico Superior del Sur de Yucatán (ITSSY), cuya oferta se concentra en las ingenierías: industrial, bioquímica, sistemas computacionales, gestión empresarial y desarrollo

comunitario. Otras instituciones universitarias de la región sur de Yucatán, son la Normal Superior, en el municipio de Ticul (a 18 km de Oxkutzcab) y la Universidad Tecnológica Regional del Sur ubicada en Tekax (a 15 km de Oxkutzcab).

De acuerdo a la Encuesta Intercensal realizada en 2015 por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), el promedio de años de escolaridad en Oxkutzcab es entre 6 y 7 años para las personas que tienen 15 años de edad o más, lo que corresponde al primer año de Secundaria, esto significa que el promedio de la población tiene estudios básicos incompletos. Por su parte, el promedio de años de escolaridad para el estado de Yucatán, es de 8.8 años, lo que equivale a la secundaria terminada.

En México, la educación secundaria corresponde al último escalafón de la educación básica, se cursa en tres años y en ella “se busca que los adolescentes adquieran herramientas para aprender a lo largo de la vida, a través del desarrollo de competencias relacionadas con lo afectivo, lo social, la naturaleza y la vida democrática”. Existen diferentes tipos de secundaria: secundarias generales, secundaria técnicas, telesecundarias y secundarias para trabajadores.

En 2017, Yucatán fue el segundo estado con mayor brecha educativa respecto a los hablantes de lengua indígena con el resto de la población. El 90% de la población analfabeta en el estado pertenece al sector indígena (INEE). La relación parece clara: las personas indígenas son analfabetas en un país que los evalúa con instrumentos de una lengua ajena e históricamente impuesta, bajo una estructura política en la que sistemáticamente han permanecido en desventaja social, económica y educativa. Desde esta perspectiva, las etiquetas de incultos y analfabetas que reciben en el proceso, pueden comprenderse como parte de una compleja resistencia cultural de su parte.

En Oxkutzcab existen varias Secundarias Públicas de turno matutino. Los estudiantes suelen trasladarse a la escuela mediante servicios particulares de transporte (auto, moto o triciclo) pues, aunque en el municipio existen autobuses públicos, estos no llegan a la Secundaria. Del centro urbano del municipio a la Secundaria se hacen menos de 10 minutos en taxi y alrededor de 30 minutos caminando, estos tiempos de movilidad aplican para los lugares más distantes entre sí dentro del municipio. Cabe mencionar que en esta localidad,

como en otras del estado, es una práctica común que los adolescentes manejen motocicleta para transportarse.

### **Selección de los Sujetos**

Los participantes de este estudio fueron siete estudiantes: seis mujeres y un hombre cuyas edades oscilaron entre los 13 y 15 años de edad, los cuales cursaban el segundo grado de secundaria. Al momento de la investigación, la población total de la secundaria era de 614 alumnos, de los cuales 202 pertenecían al segundo grado, que fue el sector poblacional con el que el macroproyecto *Habilidades de autoprotección contra el acoso escolar a través del arte, el deporte y la tecnología* realizó la intervención educativa en la que se enmarcó esta investigación.

**Criterio de Selección.** A través del macroproyecto de intervención contra el acoso escolar arriba mencionado, se formaron y monitorearon diferentes clubes de deporte y arte, los cuales se realizaron dentro de los espacios escolares, de manera quincenal y con horarios rotativos dentro del horario escolar; cada alumno eligió voluntariamente el club de su interés, con la posibilidad de cambiar de club si así lo decidía.

Los participantes de este estudio fueron aquellos estudiantes que eligieron el *Club de Literatura y Poesía* y que consintieron facilitar los textos aquí analizados. Al momento de su escritura estos jóvenes tenían entre 13 y 14 años de edad. Este grupo se conformó por seis mujeres y un hombre, todos alumnos destacados en términos de desempeño escolar y participación; asimismo, de acuerdo a un cuestionario administrado por parte del macroproyecto, estos estudiantes se consideraron a sí mismos como parte de la etnia maya.

Durante las sesiones del *Club de literatura y poesía* los adolescentes expresaron interés en las prácticas en torno a la cultura escrita. Además de satisfacer sus intereses artísticos y educativos, el trabajo realizado con ellos en este espacio, permitió sensibilizarles en la lectura reflexiva y crítica, así como en la escritura creativa. Las sesiones del club se desarrollaron a lo largo de un año, de septiembre del 2017 a septiembre del 2018.

De esta manera, al finalizar la intervención del macroproyecto, se invitó a los estudiantes participantes del *Club de literatura y poesía* a formar parte de la presente investigación a través del taller *Escrituras de imaginación y paz*, haciéndoles explícito tanto a ellos como a sus tutores el propósito de la investigación en torno a la violencia escolar.

### **La Investigadora**

Mi trayectoria académica y vivencial como investigadora resultó adecuada por mi formación como licenciada en literatura latinoamericana, la cual me brindó herramientas teóricas y metodológicas para la apreciación literaria y el análisis del discurso. Asimismo, mi experiencia inmediata en investigación científica fue en el área de los estudios culturales en relación a la performatividad de la identidad y sus representaciones lúdicas y artísticas.

Por otra parte, mi desarrollo profesional ha estado orientado hacia el trabajo con niñas, niños, jóvenes y las comunidades en torno a estos. He trabajado en distintas regiones del estado de Yucatán, a través del diseño y la organización de actividades lúdicas de promoción cultural, artística y divulgación científica. Esto mediante espacios de discusión, producción de música, teatro y la realización de talleres dirigidos particularmente hacia la literatura, la lectura y la escritura.

Durante la primera etapa de esta investigación, trabajé como monitora del *Club de literatura y poesía* organizando las sesiones de grupo, a través de preguntas y de la observación participativa de lo que los adolescentes expresaban como ideas e inquietudes. Asimismo fui responsable de seleccionar y proveer el material de lectura, de moderar la discusión sobre las experiencias con las lecturas y de compartir conceptos propios de la teoría literaria que permitieron a los integrantes del club realizar discusiones con un lenguaje más especializado.

En la segunda etapa de la investigación diseñé un taller enfocado a la relación entre la escritura creativa y la cultura de paz, a través del cual se integró información sobre el fenómeno de la violencia, se reflexionó sobre esta problemática en las experiencias de los participantes quienes escribieron textos sobre ese tema. Cabe mencionar que al ser esta una investigación cualitativa de tipo crítico, la voz y los intereses de los participantes fueron tomados en cuenta durante el proceso del trabajo de campo.

### **Consideraciones Éticas**

Durante la etapa exploratoria del estudio, mediada por los tiempos y condiciones del macroproyecto de intervención, se tuvo cuidado de generar un clima de confianza y de respeto entre los participantes, como entre la investigadora y los adolescentes. Al inicio de

las sesiones del *Club de literatura y poesía*, se realizó un acuerdo grupal de mantener la privacidad sobre las experiencias compartidas.

Al finalizar la etapa exploratoria, se invitó a los estudiantes a formar parte de la investigación *Escrituras de violencia escolar e imaginario adolescente*, realizando una reunión con sus tutores en la que se explicó el propósito, el marco y la metodología de la misma, entregando una carta de consentimiento informado. En dicha reunión, se hizo énfasis sobre la participación voluntaria y la protección de datos.

De la misma manera, previo al inicio del taller de escritura creativa y cultura de paz, diseñado como segunda etapa del trabajo de campo, se acordó a través de la coordinación del macroproyecto y con la dirección de la secundaria, el apoyo de las psicólogas de la institución en dado caso de que durante el proceso de diálogo y escritura se reconocieran situaciones de riesgo emocional o físico para los adolescentes que requiriera de tal apoyo profesional.

Al final de este documento, se anexa el modelo de la *Carta de Consentimiento Informado* que fue entregado a los tutores de los estudiantes participantes del taller *Escrituras de imaginación y paz*, del cual se obtuvieron los datos principales para el desarrollo de esta investigación.

### **Procedimientos de Obtención**

Las técnicas empleadas en este estudio correspondieron a: observación participante, narración escrita del diario de campo, conversación grupal, y escritura por parte de los participantes durante las sesiones de trabajo. Estas técnicas fueron utilizadas en las dos etapas del trabajo de campo: durante la exploratoria en el *Club de literatura y poesía* realizado en la biblioteca escolar como parte del macroproyecto, y durante el taller *Escrituras de imaginación y paz*; llevado a cabo durante fines de semana en un domicilio particular ajeno a la organización escolar.

### **Diario de campo y observación participante.**

Se utilizó la técnica de observación participante para propiciar una relación orgánica con los estudiantes y ser partícipe de su espacio y de sus códigos. De manera paralela, desde el inicio de este estudio se llevó el registro de una bitácora en la que se relataron las experiencias de campo, las observaciones y preguntas derivadas de estas.

### **Club de Literatura y Poesía**

Las sesiones del *Club de literatura y poesía* se realizaron quincenalmente, las conversaciones y los ejercicios de escritura fueron relativos a su experiencia y percepción de la literatura, la lectura y la escritura, así como a sus experiencias cotidianas como jóvenes estudiantes. Fueron en total 14 sesiones de 90 minutos cada una, efectuadas en la biblioteca de la Secundaria, un espacio con infraestructura adecuada para la lectura y la escritura.

Amplia, bien iluminada y provista de sillas y mesas de trabajo, la biblioteca fue transformándose en el transcurso del ciclo escolar; mientras que al principio lucía caótica, con sus superficies polvosas, libros desordenados dentro de los estantes o apilados sobre las mesas, algunos de ellos incluso infectados con comején, con el transcurso del ciclo escolar fue luciendo ordenada y limpia por parte de la gestión de la organización escolar.

Sin embargo, aunque el espacio fue organizado por el personal escolar, se constató que la biblioteca hasta el momento no había sido utilizada para la lectura recreativa o de investigación; asimismo, se encontró que el acervo bibliográfico no cuenta con ningún sistema de clasificación y que hasta el cierre de la primera etapa del macroproyecto, no existía el servicio de préstamo a domicilio.

El *Club de literatura y poesía* se desarrolló desde el enfoque crítico de literacidad, el cual comprende a la escritura y a la lectura como prácticas fundamentalmente sociales e ideológicas (Cassany 2006; 2015), de dimensión discursiva (Hernández Zamora, 2016) en la que los sujetos ejercen su capacidad crítica y creativa (Freire y Macedo, 1989).

Los ejercicios escritos que realizaron los integrantes del *Club de literatura y poesía* fueron: “Preguntas y respuestas sobre literatura, lectura y escritura”; “Juzgar a un libro por su portada”, “Uso probable de un libro”; “Palabras que me representan”; “Todas las palabras en mi mente”, “Autorretrato”, “Literatura gris”; “Fragmento autobiográfico” y “Vacaciones de verano”.

Los textos de “Fragmento autobiográfico”, escritos en el mes de mayo del 2018, fueron analizados con la finalidad de identificar el imaginario cultural de los adolescentes así como identificar las violencias estructural, cultural y directa.



Las sesiones grupales de la etapa exploratoria realizadas en la biblioteca escolar, permitieron a la investigadora establecer un *rapport* adecuado, construir relaciones orgánicas, aproximarse a la cotidianeidad escolar de los estudiantes, identificar la presencia del conflictos y la manera en la que estos son abordados por la comunidad escolar, así como las nociones preexistentes acerca de la cultura escrita. Esta etapa permitió el diseño pertinente del taller *Escrituras de imaginación y paz*, así como el acompañamiento posterior en la segunda etapa de trabajo de campo, la cual estuvo enfocada en la temática de la violencia escolar.

**La biblioteca.** Durante la intervención este espacio fue transformándose, al inicio lucía desarreglado, con libros y superficies polvosas que progresivamente fueron ordenadas y limpiadas. También se observó que la biblioteca no contaba con sistema de clasificación ni servicio de préstamo a domicilio, no era visitado por los alumnos para hacer consultas de investigación o para fines recreativos; por el contrario, los usos de este espacio consistieron en el 1) préstamo fugaz de diccionarios y libros de texto bajo la instrucción del docente; 2) como espacio de espera para los estudiantes que en su primera hora de clases llegaban tarde, teniendo como asignación elegir un libro y escribir un resumen para entregar a la encargada de la biblioteca, pero con un destino de lectura incierto; y 3) como comedor de algunos miembros del personal escolar. Según me lo hicieron saber los estudiantes, durante el tiempo que llevaban estudiando en la escuela, en ninguna ocasión habían asistido a la biblioteca con ningún profesor o como parte de alguna clase.

Las sesiones del club fueron principalmente desarrolladas a través de los libros que llevaba por cuenta personal y de los libros que a mitad del macro-proyecto se adquirieron específicamente para los fines de la intervención. Estos últimos fueron elegidos entre la coordinadora del proyecto y yo, previa investigación bibliográfica, buscando que fueran adecuados en su calidad artística, forma editorial y correspondieran a temáticas sensibles relacionadas con el proyecto, como identidades juveniles, voz de mujeres, perspectiva de género, cultura de la paz, violencia y conflicto.

Además de los diccionarios y los libros de texto, los estudiantes desconocían los títulos de literatura y divulgación científica de su biblioteca escolar. No obstante, ésta cuenta con un buen acervo tanto en cantidad como en calidad, ya que tiene ejemplares del programa

federal, (actualmente discontinuado), *Libros del rincón*. Cuando les comenté que en su biblioteca tenían títulos interesantes, mostraron incredulidad y resistencia, prefiriendo los libros que yo llevaba, aun cuando en varios de los casos, los títulos eran similares en autores, líneas temáticas o ediciones.

A partir de las primeras sesiones, los estudiantes del club comenzaron a solicitarme en préstamo los libros que llevaba, para leerlos en casa y devolverlos quince días o un mes después. Este sistema “informal” de préstamos de libros, no fue planeado, sucedió como de manera orgánica y se mantuvo durante todo el proyecto, así como durante la segunda etapa de trabajo de campo de esta investigación.

### **Taller Escrituras de Imaginación y Paz.**

El taller *Escrituras de imaginación y paz* fue realizado en un espacio privado, lo que favoreció un intercambio libre de las opiniones de los jóvenes, permitiendo pensar la escuela fuera del tiempo y el espacio escolar. Cabe comentar que el lugar en el que se realizaron las sesiones fue una casa no habitada que los tutores de una de las participantes pusieron a disposición del taller. El lugar contó con las condiciones suficientes para que las sesiones fueran cómodas, los estudiantes estuvieran seguros y se sintieran en un espacio exclusivo para ellos.

Durante las sesiones grupales del taller *Escrituras de imaginación y paz*, se realizaron conversaciones para propiciar el intercambio de experiencias sobre la cotidianidad escolar. La estrategia de la conversación permitió introducir los contenidos relevantes en relación al fenómeno de la violencia y el enfoque de cultura de paz. Las conversaciones fueron registradas con grabadora de audio, previo conocimiento y consentimiento de los participantes y sus tutores.

Estas sesiones grupales permitieron trabajar con información precisa en torno a la violencia escolar, observando las particularidades del discurso colectivos. Estas conversaciones grupales proveyeron de campos semánticos con significados relevantes que retroalimentaron la investigación. De esta manera, como sucede en los grupos de discusión, las hablas individuales se acoplaron a un sentido social, siendo el grupo fue “una fábrica de discursos que hacen uno solo, el cual se produce a través de discursos individuales que

*chocan*, se escuchan, y a su vez, son usados por los mismos participantes en forma cruzada, contrastada y enfrentada” (Russi, 1998, p. 81).

Estos “enfrentamientos” enriquecieron el desarrollo de la investigación porque facilitaron entre los estudiantes la reflexión crítica sobre constructos en torno a la violencia escolar. Además de que el ejercicio de la discusión puso de manifiesto su capacidad para responder entre ellos mismos sus inquietudes.

El taller *Escrituras de imaginación y paz* se enfocó en que los estudiantes representaran el espacio y el tiempo escolar mediante los siguientes ejercicios: el dibujo de una mapa de la escuela que incluyera códigos de acuerdo la manera en la que nombran los espacios desde su cultura de jóvenes estudiantes en su secundaria; la descripción física de alguno de los espacios escolares, tomando en cuenta el marco, la escena y el ambiente; y el relato cronológico de un día escolar incluyendo horarios, relatando un día cotidiano o un día extraordinario.

### **Triangulación**

En el diseño de esta investigación se contempló la triangulación de datos. Se compararon los datos obtenidos de la observación participante, con los textos escritos por los estudiantes, así como mediante las discusiones en las sesiones del taller de la segunda etapa en las que se abordó explícitamente a los estudiantes sobre su opinión y experiencia en relación al imaginario de la violencia escolar. De igual manera, se compartieron los resultados aquí expuestos con el objetivo de que los propios participantes los validaran e hicieran las acotaciones que consideraran pertinentes.

### **Análisis Documental de Textos**

Para el análisis de datos se utilizó el análisis de discurso desde un enfoque comprensivo (Denzin, 2011) y crítico, tomándose en cuenta las tres dimensiones que conforman un discurso: lingüística, semántica y retórica (Hernández Zamora, 2016); las cuales se refieren al contexto en el que un discurso es producido o enunciado, la forma y la articulación textual; y sus figuras, metáforas y significados contenidos.

El diseño metodológico para el análisis de los textos producidos por los participantes tuvo por finalidad identificar e interpretar el imaginario sobre violencia escolar, para ello se

elaboró un modelo en base al análisis de las categorías emergentes de la etapa exploratoria, durante el *Club de literatura y poesía*.

Las categorías emergentes de la etapa exploratoria se recogieron de los textos “Fragmentos autobiográficos” utilizando un diagrama de afinidad conocido como Método KJ (1960) creado por Jiro Kawakita (Hirata, 2003), estas categorías orientaron una búsqueda especializada de literatura y plantearon el panorama del imaginario adolescente en relación a la performatividad de la identidad en términos discursivos.

### **Modelo de análisis para esta investigación**

A partir del hallazgo del Diagrama de Afinidad realizado sobre los textos de “Fragmento autobiográfico” en donde se interpretó el imaginario del grupo de adolescentes participantes, se generó el siguiente modelo para el análisis de los textos que provinieran del taller *Escrituras de imaginación y paz*, para entonces interpretar el imaginario sobre violencia escolar.

El modelo de análisis aquí propuesto utiliza a su vez tres modelos teóricos, en un primer nivel, aquél relacionado con las dimensiones que componen el discurso: lingüística, semántica y retórica, de acuerdo al Modelo 3D propuesto por Gregorio Hernández Zamora (2016); en un siguiente nivel, el modelo teórico de Johan Galtung conocido como Triángulo de la violencia (2003) en el que descompone el fenómeno de la violencia entre tres aristas: violencia estructural, violencia cultural y violencia directa; finalmente, los niveles del relato (1989) propuestos por Gerard Genette que permiten distinguir entre las historias narradas, el discurso y el momento de la enunciación o narración. Los niveles del relato se incluyen puesto que los textos escritos por los participantes fueron de tipo narrativo.

Tabla 1.

*Modelo de análisis del imaginario de la violencia en textos narrativos.*

Modelos teóricos		Performatividad	
Dimensiones discursivas (Hdez. Zamora)	Gramática (elementos y enunciación)	Textualidad (forma y estructura)	Retórica (figuras, metáforas, significados)
Violencia (Johan Galtung)	Directa (suceso)	Estructural (proceso)	Cultural (ideología)
Niveles del relato (Gerard Genette)	Narración (autor / lector)	Relato (narrador)	Historia (personajes)

Con este modelo de análisis se estudió cada uno de los textos en sus tres dimensiones discursivas, las cuales son paralelas a los tres tipos de violencia. El análisis particular de la dimensión simbólica, en la que se encuentran los significados, la cultura y la ideología y que se representa mediante figuras narrativas, metáforas y formas argumentativas, permitió la interpretación del imaginario.

La producción textual de mapas, descripciones, crónicas y otros relatos derivados constituyeron representaciones escritas del imaginario sobre la experiencia escolar y los conflictos en esta, estos textos se analizaron individualmente así como comparativamente entre ellos para identificar los elementos recurrentes que conforman un imaginario colectivo sobre violencia escolar.

Asimismo, el análisis de los relatos en sus niveles de narración, relato e historia hicieron posible intelegir los tres niveles de realidad del imaginario: el autor, el discurso y la historia.

En el nivel de la historia, y siguiendo a Norman K. Denzin (2013) en su propuesta teórica de análisis comprensivo del discurso autoetnográfico, se identificaron los “puntos de viraje”, también llamados por él “epifanías”, que son manifestaciones explícitas de hechos clave en la experiencia de vida relatada, los cuales tienen la característica de mostrar que a partir de ellos el transcurrir de la vida cambia de rumbo; los puntos de viraje, se

comprenden como momentos multifacéticos tanto en sus causas como en sus consecuencias.

### **El triángulo de la violencia**

Para hacer el análisis de los resultados en relación al propósito principal de esta investigación: comprender el imaginario de la violencia escolar, se utilizó el marco conceptual propuesto por el sociólogo Johan Galtung en su Teoría de la violencia, la cual surge como parte de sus investigaciones en los Estudios para la paz (Peace Research), pues desde su perspectiva, para construir la paz es importante comprender la violencia, a la cual define como: “afrentas evitables a las necesidades humanas básicas y más globalmente contra la vida” (2003, p.27).

En estos términos, Galtung identifica un marco de necesidades humanas constituido por: supervivencia, bienestar, identidad y libertad; las cuales pueden ser afectadas negativamente por la agresión directa, la estructura que gobierna a las sociedades y la cultura, que constituiría la manifestación de la violencia en tres dimensiones: violencia directa, violencia cultural y violencia estructural.

El llamado “Triángulo de la violencia” evidencia que la violencia directa, manifestación visible de la violencia, es sostenida por los otros dos tipos de violencias: la estructural y la cultural.



*Figura 1.* Triángulo de la violencia. Galtung, 2003.

Galtung, explica que la violencia estructural se concreta en el daño de la satisfacción de las necesidades básicas como la supervivencia, el bienestar, la libertad y la identidad. Esta violencia está basada en la estratificación social y el conflicto entre grupos por el acceso y uso de recursos materiales y sociales; a nivel físico, la violencia estructural genera condiciones de separación o hacinamiento opuestas a la voluntad de las personas.

Por su parte, la violencia cultural se encuentra en un nivel simbólico de la realidad, en este tipo de violencia, los significados y el lenguaje legitiman las circunstancias provistas por la violencia estructural y los actos de la violencia directa. Finalmente, la violencia directa corresponde a lo visible del daño, manifestado en agresiones físicas, verbales y/o psicológicas que en su máxima expresión pueden llegar a la muerte.

En síntesis, la violencia estructural se entiende como el proceso que propicia, la cultural como la ideología que sustenta y la directa como el suceso visible de la agresión, los tres tipos conforman la complejidad dimensional de la violencia.

Es importante comprender que aunque en términos teóricos los tres tipos de violencia se diferencian entre sí, en la vida cotidiana individual y social, estas dimensiones de la violencia se encuentran interrelacionadas. Así, en esta investigación se identificaron las tres dimensiones y la manera en la se articulando, con herramientas de análisis del discurso.

Para comprender la dimensión del aporte de este autor, es necesario observar que sus conceptualizaciones sobre violencia forman parte de un pensamiento teórico metodológico más amplio y complejo cuya finalidad es la construcción de la paz. Gracias a este amplio campo que son los Estudios para la paz, Galtung ha desarrollado una teoría de conflictos y un método para la transformación de los mismos: “The transcend method” (Galtung, 2000).

El conflicto, que no necesariamente equivale a la violencia, es según este autor, inherente a lo humano y a lo social, además de un punto de oportunidad para transformar y crear. El conflicto está conformado por una tríada a la que se llama “ABC” (por sus siglas en inglés), que son: actitudes, comportamientos y contradicciones. Las actitudes son el aspecto motivacional y se refieren a la manera en la que los individuos y los grupos sienten y piensan en relación a un conflicto dado; mientras que el comportamiento es el aspecto objetivo referido a la forma en la que estos actúan; por su parte, las contradicciones son los temas reales del conflicto y el modo en el que éste se manifiesta.

El conflicto que no se transforma a través de la creatividad y el diálogo, se traduce en afectación a las necesidades humanas, es decir, en violencia. La transformación del conflicto es una de las claves para comprender la complejidad teórica de los Estudios para la paz. Esta transformación será posible a través de la concientización del mismo, teniendo

un panorama de lo que le rodea y sus posibilidades, conociendo lo que condiciona a las actitudes, comportamientos y contradicciones.

El subconsciente colectivo, los patrones de comportamiento y el imaginario cultural condicionan el conflicto derivándolo hacia situaciones de violencia o paz; mientras que los individuos y los grupos trabajen por concientizar estas condiciones, su capacidad de acción y comprensión de la realidad les permitirá manejar los conflictos con empatía, no violencia y creatividad, trascendiendo y construyendo paz.

Como se ha visto, la creatividad y la concientización son aspectos fundamentales para la comprensión del conflicto y la construcción de paz; en ese sentido, esta investigación se valió de la producción de textos creativos y autobiográficos en los que fueron relatadas experiencias reales de sus propios autores; los ejercicios de escritura permitieron que sus autores, participantes de este proyecto, tuvieran una imagen de su complejidad, “una mirada cabal del conflicto” (Galtung, 2003), a través de la escritura.

### **Análisis crítico del discurso**

Para Paulo Freire, la concientización es el proceso por el que el aprendizaje lingüístico se relaciona con la forma de conciencia frente a la realidad; es decir, vinculado o intrínseco al uso consciente del lenguaje, sucede una elaboración mental, también consciente de la realidad, por ello la lengua es un medio para ser crítico y desarrollar capacidad de agencia.

En ese sentido, para esta investigación se decidió utilizar la producción de textos y su consecuente interpretación desde un enfoque crítico y con herramientas provenientes de la teoría literaria. El análisis crítico del discurso, fue una herramienta para el análisis tanto de las historias producidas: fragmentos autobiográficos, mapas, descripciones y crónicas, como para la interpretación del imaginario, categoría que involucra el conjunto de creencias colectivas e ideológicas.

Desde este acercamiento metodológico se utilizó el modelo de análisis del discurso de Gregorio Hernández Zamora, llamado “Modelo 3D”, el cual es una síntesis de la teoría en torno al texto y al discurso producida por disciplinas como la lingüística, la gramática estructural, la teoría literaria, la literacidad y la pedagogía del lenguaje. “El Modelo 3D”, propuesto para la producción e interpretación de textos, intelige el discurso en tres dimensiones: 1) la gramatical–lingüística; 2) la textual; y 3) la retórica-argumentativa.





Figura 2. Modelo 3D. Hernández Zamora, 2016.

De acuerdo a Hernández Zamora, la dimensión lingüística corresponde a los elementos gramaticales y al acto de enunciación del discurso. Es decir, el uso de las personas gramaticales, la ortografía, los verbos, etc., así como el momento y la circunstancia que rodea la producción discursiva. Por ejemplo, en esta investigación, la producción textual se dio en el marco de una intervención educativa a través del *Club de literatura y poesía*, y del taller *Escrituras de imaginación y paz*, los cuales fueron mediados por mi presencia y mi interacción con los estudiantes como monitora, guía, tallerista e investigadora.

En relación a la dimensión textual, esta se refiere al género del texto y a su organización estructural; en este sentido, los ejercicios de escritura diseñados para su posterior análisis discursivo fueron de tipo autobiográfico en las formas genéricas de relatos de vida, mapas, descripciones y crónicas literarias.

La dimensión retórico-argumentativa se refiere a estrategias discursivas cuya finalidad es comunicar efectivamente un mensaje o caracterizarlo estilísticamente, aquí es donde se habla de persuasión y en donde se encuentran las llamadas figuras del lenguaje o retóricas, como por ejemplo, las metáforas e incluso el sentido metafórico del discurso. En esta dimensión retórica se encuentra el sentido simbólico y los significados. En los textos que los participantes de este estudio produjeron, los estudiantes usaron metáforas, tropos y arquetipos simbólicos para representar su perspectiva y versión de los hechos vividos por ellos.

### **Performatividad discursiva**

En el ámbito de la filosofía del lenguaje, así como en la pragmática literaria, se comprende que todos los actos comunicativos: “además de decir algo, hacen algo al decir algo y producen efectos al decir algo” (Ricoeur, 2001 p.28). Estas tres propiedades se refieren a los tres actos del habla conocidos como: locutivo, ilocutivo y perlocutivo, como

John Austin les llamara en *How to do things with words* (1962, p. 101). La locución es el acto que realizamos cuando decimos algo, la ilocución es la intención del hablante y la perlocución son los efectos.

Los enunciados realizativos, son también llamados performativos, actos del habla ilocutivos en su máxima expresión, acciones que solamente se pueden realizar hablando, como cuando se hace una promesa o una declaración.

La performatividad discursiva se realiza mediante el ejercicio del lenguaje, como práctica social del discurso. Esta práctica siempre tiene algo que comunicar haciéndolo de cierta manera y con cierta intención. Existen dos principios en el aspecto pragmático del discurso que se refieren a la intención de quien comunica: el principio de relevancia y el principio de pertinencia (Figueroa, S. en Vital, 2014 p. 78 y 80), estos indican que en primera instancia, toda comunicación es relevante; y que, la selección y procesamiento de información a emitir, causa impacto en el conocimiento previo de un interlocutor, asimismo, la pertinencia de la enunciación depende de la autoridad del emisor.

Para los fines de esta investigación la performatividad discursiva fue interpretada en los textos autobiográficos, los cuales, debido a su característica autorreferencial, son actos performativos de identidad, relevantes y pertinentes, pues a través de la escritura, el texto y su sentido, los autores se escribieron a sí mismos con la intención de comunicar su propia historia, así como de representar su espacio y tiempo escolar.

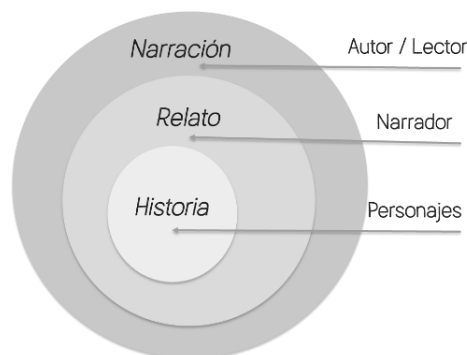
### **Niveles del relato**

Uno de los acercamientos para el análisis de narrativas de la teoría literaria, es el propuesto por Gerard Genette en su narratología, un enfoque post-estructural que identifica elementos, niveles y funciones dentro del discurso literario. Desde esta perspectiva, la historia se define como la narración de sucesos en su orden temporal y el discurso como los medios gramaticales y técnicas con los que el autor relata la historia.

Genette, considera el texto literario como un acto particular del habla, un sistema estructurado de elementos interrelacionados, susceptible de ser descrito como un todo y en sus partes. En *Figures III*, (1972 edición original, 1989 traducido al español); Genette desglosa los tres niveles que pueden distinguirse en el texto literario, a este modelo se le

conoce como *modelo trádico* y el cual puede representarse mediante círculos concéntricos, como se muestra en la figura a continuación.

En el nivel superior: la narración, se relaciona con la realidad discursiva en la que se encuentran el lector, el autor y la producción textual; el siguiente nivel interior, es el del relato, en donde puede distinguirse al narrador y el discurso o sentido de la historia; la historia sería el último y tercer nivel en donde se hallan los personajes y aquello que se cuenta.



*Figura 3.* Modelo trádico. Fuente: *Figures*, 1989, Genette. Elaboración propia.

### **Imaginario**

El imaginario es una categoría conceptual común para las ciencias sociales y las humanidades, que se sitúa en el sentido simbólico de la existencia humana y de la sociedad, esta categoría ha sido explorada por diversos teóricos y disciplinas, a continuación se recopilan las más relevantes para el uso de esta investigación, y finalmente se incluye una definición producto de la revisión teórica de Juan Camilo Escobar Villegas.

Edgar Morin designa al imaginario colectivo (1960) como un conjunto de mitos y símbolos de la mente colectiva que se retroalimenta en la dimensión real e imaginaria por los medios de comunicación y consumo. Por su parte, desde la sociología Cornelius Castoriadis, presenta el concepto de imaginario social (1975) para distinguir las representaciones sociales encarnadas en sus instituciones. Para el antropólogo Gilbert Durand, estudioso del mito, lo imaginario (1990), es un conjunto de imágenes mentales y visuales, organizadas entre ellas por la narración mítica, que expresan simbólicamente valores existenciales y su interpretación del mundo.

Escobar Villegas en su trabajo, *Lo imaginario. Entre las ciencias sociales y la historia*, articula la siguiente definición, que aunque larga, delimita el constructo:

un imaginario, es un conjunto real y complejo de imágenes mentales, independientes de los criterios científicos de verdad y producidas en una sociedad a partir de herencias, creaciones y transferencias relativamente conscientes; funciona de diversas maneras en una época determinada y se transforma en una multiplicidad de ritmos; se sirve de producciones estéticas, literarias y morales, pero también políticas, científicas y otras, como de diferentes formas de memoria colectiva y de prácticas sociales para sobrevivir y ser transmitido. (2000, p. 113).

Finalmente, en su trabajo, precisa el sentido que permite comprender aún mejor las diferencias entre los términos que se relacionan con el constructo de imaginario y que suelen confundirse, dice:

Lo imaginario como conjunto de imágenes visuales o iconográficas, debe llamarse iconografía; como discurso pragmático ligado a una institución, ideología; como una manera de reaccionar en el mundo y en una sociedad dada, mentalidad; como conjunto de objetos y prácticas metafóricas y alegóricas, simbólica; en tanto que recuerda cosas pasadas, cuentos y narraciones, memoria colectiva. (Escobar, 2000, p. 119).

## Capítulo IV. Violencia y su imaginario

### Seis y Un Textos

En el presente apartado se presentan los resultados de la investigación provenientes de la primera etapa de trabajo de campo de tipo exploratoria, la cual fue realizada de septiembre de 2017 a octubre de 2018 durante mi participación como monitora de las sesiones del *Club de literatura y poesía*, desarrollado a través de 14 sesiones, con un total aproximado de 21 horas, como parte del proyecto de intervención educativa *Habilidades de autoprotección contra el acoso escolar a través del arte, el deporte y la tecnología*.

Estos resultados analizan el imaginario de la violencia en sus dimensiones directa, estructural y cultural, representada en siete textos de tipo autobiográfico, escritos por estudiantes de una secundaria en el municipio de Oxkutzcab, participantes de la investigación.

El corpus de este análisis se conforma por siete fragmentos autobiográficos, seis de los cuales fueron escritos por estudiantes mujeres y uno por un estudiante hombre. Los textos fueron escritos a mano, cuatro de ellos con una extensión de media cuartilla y los tres restantes, con extensión de una cuartilla. No obstante su aparente brevedad, estos textos expresan complejidad discursiva y riqueza en significados, ya que como indica la crítica Julia Salmerón, en relación a la escritura autobiográfica: sin importar que lo relatado sea un hecho real, comprobable u objetivo, representa un hecho vital para quien narra (2007, p.12).

Estas autorrepresentaciones encarnan signos de identidad, organizados textualmente y figurados simbólicamente, como un conjunto textual que permite interpretar el imaginario de sus autoras y autor, en la medida en que las autorrepresentaciones expresan creencias, ideas, deseos, temores, juicios, posicionamientos y representaciones simbólicas.

A su vez, es en este imaginario en el que también se representan actitudes, comportamientos y contradicciones de las violencias, ya sean agresiones directas, o menos visibles como la ideología cultural, la organización política y la distribución económica.

### Escritura Autobiográfica

La condición fenoménica de la realidad: desordenada, caótica, simultánea, compleja, fragmentada, cíclica e impredecible; siempre ha significado un problema de representación para todas las disciplinas del pensamiento, sean ciencias, artes o mística. El acto

comunicativo de narrar la historia propia o narrarse a sí mismo, no está exento de esta *indecibilidad*. Sea de manera oral o escrita, el hablante, productor de sentido, se ve obligado a decidir un orden, una posición, una autoridad, - en el sentido de *autoría*-, para expresarse en un discurso propio.

A estas condiciones, además hay que añadir que en la narración de sucesos pasados, el plano físico se cruza con el mental, la percepción con la memoria, la subjetividad con los objetos, los objetos con los sueños y éstos con los hechos; por esto, el fruto de lo imaginario encuentra en el mundo discursivo y de lo literario un territorio fértil, el de la imaginación, la creatividad, así como el de la transformación de la realidad.

La escritura autobiográfica se caracteriza por su hibridez: desdibuja las fronteras entre lo público y lo privado, entre los modos discursivos, así como entre los niveles narrativos del autor real, el narrador y el personaje protagónico. Para esta investigación, las escrituras autobiográficas fueron comprendidas como textos que narran experiencias de vida, tal como apunta Salmerón (2007, p.12), estos textos son una constante negociación entre autor(a), texto y el protagonista del mismo, para intentar una confluencia que asegure la expresión de una experiencia vital.

En la escritura autobiográfica, la voz que se representa a sí misma realiza un acto de identidad, en el que lo narrado produce un entramado complejo de imágenes, expresa un imaginario, en donde articula su propia realidad psíquica, así como su contexto estructural y cultural.

### **Las Historias**

De acuerdo a Gerard Genette (1989), el relato tiene tres niveles: la narración o enunciación, que es el momento de la escritura o la lectura en donde se ubican el autor y el lector real; el relato o discurso, en donde se sugiere la intención y puede hallarse al narrador; y la historia, que cuenta la sucesión de hechos experimentados por los personajes. El corpus de los fragmentos autobiográficos está compuesto por siete narraciones que constituyen las siguientes historias o argumentos:

- a) una colección de pérdidas que resulta en una identidad rebelde.
- b) una fragmentación familiar que recae en una identidad escolar.
- c) el dilema de aceptar como verdadera una nueva figura parental.

- d) el recuento de la vida con una mascota hasta su separación.
- e) la fraternidad de tres niños que han crecido y se han separado.
- f) la agresión sexual y su silenciamiento obligado.
- g) el deseo, la práctica y el aprendizaje de transportarse por cuenta propia.

En el siguiente apartado se presentará un análisis articulado de estas historias, utilizando los supuestos y convenciones propuesto por Norman K. Denzin, en su enfoque sobre la ficción autobiográfica. Posteriormente, se mostrará cómo las tres dimensiones de la violencia: directa, estructural y cultura, son representadas dentro de estas historias, identificando las contradicciones y temas de la violencia dentro del imaginario de los estudiantes.

### **Ficción Autorreferencial**

En *Interpretive Autoethnography*, Norman K. Denzin destaca cinco convenciones performativas que siguen las historias dentro de este tipo de narrativa: personas como personajes; escena, lugar o contexto; epifanía o crisis de tensión dramática; orden temporal; sentido trascendental de las experiencias. (2013, p.4).

Asimismo, desglosa nueve suposiciones fundadas por presupuestos problemáticos que estructuran la manera en que las experiencias de vida son representadas, contadas y escritas. (2013, p. 7). Cada una de estas suposiciones forma parte de nuestro corpus y se desprenden a continuación con la finalidad de articular un panorama general.

Coincidentemente, la mayoría de los fragmentos se remontan a la edad de los cinco años, en algunos de ellos “el kínder” es utilizado como un (1) marcador de vida objetivo.

Se encuentran presentes los vínculos de pertenencia y afecto, es decir el (2) reconocimiento del otro: “adoraba estar con ellos”; “él fue mi primer mascota y mi amigo”; “la persona más importante de su vida”. La presencia de la otredad significa que siempre se escribe con una doble perspectiva en mente, la del autor y la del otro, la mirada del otro dirige el ojo del escritor (Elbaz, 1987, p. 14 en Denzin, 2013).

Los cambios en la vida dados por separaciones físicas, rupturas de relaciones, el mismo crecimiento, heridas profundas que desembocan en dejar de ser algo. Esto son los (3) puntos de viraje, o epifanías: la noción de que las vidas son transformadas por eventos significativos, (4) experiencias transformadoras que dejan marcas permanentes: “pero no

(he) olvidado todo lo que pasé”. Estos puntos de viraje son significados por frases en las que las narradoras expresan de manera literal la alteración de un orden previo: “pero en un abrir y cerrar de ojos su vida cambió”, “desde ese momento su vida cambió por completo”; “un día eso acabó”; “no es ni la sombra de antes”.

Destaca el carácter reconocible de estas frases que pueden identificarse con el habla cotidiana y que a su vez son constantes en los discursos de producciones narrativas de consumo; la interacción, se observa entonces cómo estas manifestaciones además de formar parte de la literacidad circunscribiendo la competencia de las narradoras, también se cuele en su espacio de emergencia del yo, de identidad.

(5) Inicios familiares. La familia y la escuela como entornos vitales son recurrentes, con excepción de uno de los textos del corpus que se refiere a relaciones amicales -pero que también señala un punto de origen-, todos los fragmentos se sitúan en un marco de historia familiar: “fue algo muy fuerte para mi familia y para mí”. La tensión entre las nociones de lo verdadero, real o legítimo y lo que no lo es, en algunos casos vinculado directamente con la credibilidad de la voz narrativa: “no me creía, decía que no dijera algo, que no es verdad”; “ya que no era su verdadero papá”; “ella no le creía a su mamá”. Estos fragmentos también coinciden en su matiz confesional presentándose como (6) declaraciones verdaderas que se distinguen de las ficciones. Reiterando que las autoras reales son precisamente (7) personas reales con vidas reales.

Por otra parte, las narradoras hacen uso de licencias poéticas en cuanto la condición híbrida de los textos determina la apertura a la creatividad, imaginación e invención, utilizando recursos de ficción para hablar de aquello en lo que inherentemente poseen voz y autoridad, ya que son (8) autores y observadores conocidos y concedores de su propia historia, es así que en algunas partes al representarse a sí misma o su realidad, desdibujan inteligentemente esta frontera mediante metáforas de lo fantástico tales como: “monstruos, tormentas y guerras”; “muy pero muy dulce que hasta te da vértigo cuando la conoces”

A su vez, esta libertad creativa dialoga con la (9) importancia e influencia de raza género y clase, interseccionalidad que sujeta a cualquier ser social. En el corpus de los textos es particularmente evidente la condición de género y clase, ya que éstas son enunciadas



directamente al mencionar la economía familiar, así como la representación y las expectativas de género.

Esta intersección también es observada en la recurrencia del mito del héroe, arquetipo que consiste en el reto que el personaje central tiene al enfrentarse contra alguna fuerza, ya sea interna o externa a su voluntad. Las condiciones de clase, raza y género, bien representan ese tipo de fuerza ajena, condiciones preexistentes que forman parte de la cultura.

El análisis de los fragmentos autobiográficos a la luz de los nueve supuestos postulados por N. K. Denzin, permite articular la totalidad del corpus, así como pensar en estas escrituras fragmentarias como ficciones autoetnográficas.

Los fragmentos autobiográficos permiten observar en qué manera esta escritura de identidad es un ejercicio discursivo en el que convergen otros fragmentos de índole cultural y social, es decir, su imaginario. Los fragmentos autobiográficos, como otros textos de este tipo, poseen dos dimensiones: la ficcional, al ser representados mediante estrategias narrativas y a través del lenguaje literario; y la verídica, como textos que relatan hechos, pero sobre todo subjetividades reales.

Las posibilidades de la ficción a las que se abren estas representaciones narrativas, lejos de ser exclusivas de mundos imaginarios, o ajenas a la realidad objetiva, tienen pertinencia en el presente de sus narradores.

### **Violencia Directa**

En cuatro de las historias del corpus se representa la violencia directa, es decir, aquella que es identificada por sus formas de agresión visible sean estas psicológicas, verbales y/o físicas.

**Pelea.** Dos historias utilizan el sustantivo pelea y el verbo pelear para referir a situaciones de violencia directa las cuales se dan entre integrantes de familia; dos se refieren a conflictos entre los padres y su consecuente separación: “sus papás tenían discusiones y peleas”; “mis papás peleaban mucho, diario”. Una de estas mismas historias refiere también a conflictos cuyas partes en disputa son hija y madre: “diariamente peleo con mamá por cualquier cosa ya que tengo un carácter horrible y soy muy orgullosa”. En esta frase, la narradora se explica a sí misma como la causa del conflicto.

Como se ha expuesto en el capítulo anterior, la Teoría del conflicto de Johan Galtung define el conflicto como la interacción de tres componentes: a) actitudes, b) comportamientos y c) contradicciones. En la cita anterior, referente a la disputa entre hija y madre, desde el punto de vista de la narradora, el conflicto se desglosaría como sigue: a) la actitud está representada por el “carácter horrible y el orgullo” de la hija; b) el comportamiento son las peleas diarias entre hija y madre, y c) la contradicción, es que el origen es “cualquier cosa”.

La teoría del conflicto dice que el comportamiento está condicionado por “patrones y pautas adquiridas en situaciones de conflicto” (Calderón, 2009, p. 74), es decir que la manera en la que las personas reaccionan a los conflictos son repeticiones de patrones dados por la cultura. En este sentido, puede decirse que las peleas diarias entre hija y madre son patrones que forman parte de una cultura, de un “texto profundo” del cual dice Galtung:

“El texto profundo es lo que conduce a las partes a actuar a veces sin que ellas mismas estén completamente conscientes de lo que hacen porque ha sido suprimido, porque se ha convertido en un hábito, o simplemente porque se ve tan obvio como una expresión de lo que es normal y natural que se mantiene sin verbalizar” (2003, p. 200).

Por su parte, las actitudes son el aspecto motivacional, referidas a “cómo sienten y piensan las partes de un conflicto, cómo perciben al otro y cómo ven sus propias metas y al conflicto en sí mismo” (Calderón, 2009, p. 69); en el caso de esta historia, únicamente conocemos el sentir y pensar de la autora, así como su percepción de sí misma: tiene un carácter horrible y es orgullosa. En el aspecto profundo del conflicto, es decir, aquello que funciona en un nivel subtextual y no se verbaliza, las actitudes están condicionadas por el subconsciente colectivo y la cosmología del o los grupos a los que pertenecen los individuos, sea nación, clase, género, etc.

Se entiende que el texto profundo del que habla Galtung es la ideología, aspecto simbólico que organiza a grupos de individuos y el no siempre es evidente para los propios sujetos. Galtung, dice así que el texto profundo es aquello no visible, no consciente, conjunto de reglas bajo las que interactuamos, y que estas: “se encuentran escritas en imaginarios culturales particulares”, es decir que pertenecen a grupos diferenciados pues no son universales.

Esta es la relevancia de estudiar la violencia desde su imaginario, un estudio no pasivo, sino activo, la escritura de estos textos profundos por parte de sus propios protagonistas en textualidades permite mirar los subtextos, sobretextos y contextos, y tener así una mirada más cabal del conflicto.

En relación a la contradicción, éste es el aspecto subjetivo que se refiere a los temas reales del conflicto y la manera en que se manifiesta; desde la perspectiva del texto profundo, la contradicción está dada por los imaginarios culturales que la influncian. En esta historia el tema real se enuncia como: “por cualquier cosa”, por lo que no alcanzamos a saber cuál o cuáles son concretamente los temas o las causas. Sin embargo, la contradicción, al estar condicionada por los imaginarios culturales nos permite interpretar que podría no ser necesaria una razón, “cualquier cosa” es suficiente, el conflicto determinado por el patrón de peleas entre hija y madre, es gratuito y esta gratuidad es legitimada por la cultura, ideológica.

Por otra parte, independientemente de la gratuidad del conflicto, existe la posibilidad de que la protagonista no tenga una visión cabal del conflicto del que forma parte diariamente, de tal forma que al no identificar el tema real, no puede verbalizarlo. Son tan numerosas las causales que todas se indican por “cualquier cosa”. De cualquier manera, la contradicción sí ha sido enunciada, pues pelear por “cualquier cosa” es una contradicción en sí misma.

**Robo.** El robo de una mascota, ser querido de una de las autores es otra de las agresiones de tipo directa representadas. De hecho, toda la narración trata sobre la mascota y la relación con la autora, en la que se cuenta la separación violenta: “una tarde lo robaron y no lo encontraron”. La pérdida por robo es un acto violento que afecta la necesidad de bienestar, directamente la seguridad. La acción del robo como un acto violento espontáneo suspende la seguridad. Desglosando, aquí el comportamiento es la sustracción de la mascota, la actitud de la protagonista, es decir su sentir y pensamiento es: “ya pasaron como 6 u 8 años desde que no lo veo y lo extraño él fue mi primer mascota y amigo”, queda claro que la mascota no es una propiedad, sino un ser vivo con el que la autora se relacionó. La contradicción, es la violación de la ley y de la norma social que reprueba la sustracción de lo que pertenece a alguien más.

**Agresión sexual.** Una de las historias hace referencia a una agresión sexual. Esta violencia directa es de las más graves y lamentables, por su capacidad de negar el bienestar, la identidad y la libertad a quien se ha victimizado. La teoría nos dice que cuando las necesidades básicas son afectadas, nos encontramos ante el espacio estructural y cultural de la violencia. Una agresión sexual es una afrenta evitable a la necesidad del bienestar, la identidad y la libertad.

¿Cuál es el conflicto en una agresión sexual, y cómo podemos descomponerlo en sus tres partes para tener una mejor comprensión de una violencia de ese tipo? Galtung dice que la raíz del conflicto está siempre en una contradicción, la cual significa incompatibilidad de objetivos, que es acompañada de actitudes y comportamientos que están condicionadas por el inconsciente colectivo, la cultura profunda, la cosmología, y las pautas adquiridas en situaciones de conflicto (Galtung, 2003, p. 4).

En una violación sexual la incompatibilidad se encuentra entre los cuerpos y la voluntad, el consenso, y en este caso además la madurez física y psicológica, así como la relación abusiva de poder, entre un adulto y una niña; el comportamiento dado en la agresión es el acoso y el tocamiento, ante esto las actitudes suscitadas son diferentes, para la quien lo ha vivido “es algo muy profundo que no he olvidado”, además de sentirse “triste y muy mal” por la actitud de la madre, quien no le creyó, cuestionó la veracidad y estableció que no se dijera nada.

**Silenciamiento.** La agresión de ser silenciado por otro, como forma de relación de poder es una forma de violencia directa, en la historia desarrollada en el apartado anterior se analizó la agresión sexual que vivió una de las autoras, como uno de las consecuencias violentas de la misma, a dicha agresión sexual, en la historia el conflicto evoluciona y la actitud de la madre se modifica con el tiempo y cree a la hija, pero su comportamiento, como el del resto de la familia que conocen de la situación, es pedirle silenciarse; ante esto la hija piensa que es porque la madre y una de sus hermanas “siempre lo ha defendido a él”.

Ante esta situación, la familia tiene la creencia de que el silencio de la hija evitará que el matrimonio se arruine, esta es precisamente la contradicción que muestra el análisis de esta compleja situación. La idea de que arruinar un matrimonio es algo que debe evitarse a toda costa, que es preferible negar e ignorar una agresión sexual que constituye un delito, porque

las consecuencias de afrontarlo son más graves para la familia. Esto pone en una situación de desventaja a la hija, así como de desvalorización, pues las actitudes y el comportamiento familiar ante esta situación manifiestan la incompatibilidad entre el matrimonio de una de las hijas con el agresor y el cuerpo agredido de otra de las hijas.

Si pensamos en términos de texto profundo la manera en la que la familia siente, piensa y actúa al respecto, es necesario indagar en las condiciones profundas, las “reglas escritas en un imaginario particular” provenientes de patrones, pautas colectivas que legitiman estas agresiones, tanto la sexual hacia menores de edad por personas cercanas o miembros de la propia familia, como la anulación de la voz de quien ha sufrido siendo victimizado. Esto muestra que la contradicción es más profunda, con un alcance mayor que supera la de por sí ya grave agresión sexual. Esta contradicción prevalece en un nivel ideológico, simbólico y cultural, pues la sociedad culpa a las víctimas y las silencia.

Para los relatos clásicos no hay historia sin conflicto, ya que es el conflicto lo que motiva las acciones de los personajes y hace avanzar la historia, cuando somos lectores u observadores de una narrativa literaria o cinematográfica somos partícipes de cómo los personajes responden al conflicto y cuáles son los roles en relación a éste.

Para los textos literarios y ficcionales, el conflicto narrativo es lo que mueve la historia, sin que este necesariamente signifique violencia o destrucción. La noción narratológica de conflicto es compatible a la noción usada por Galtung y por otros estudiosos de la paz, que buscan la transformación de los conflictos mediante la creatividad, la empatía, la no violencia y el diálogo. Para Galtung los conflictos no son necesariamente negativos, sino: fuerzas motrices del desarrollo y de la construcción de paz; el conflicto es: crisis y oportunidad, natural, estructural y permanente en el ser humano (Calderón, 2009, p. 67).

Finalmente, resulta revelador que las agresiones analizadas en relatos, sean precisamente *la historia*. Esto hace evidente lo significativas que son para las historias de vida y sus relatos los actos de violencia directa, siendo el conflicto un elemento articulador del relato.

### **Estructura y Violencia**

De los argumentos de estas historias, con excepción de la historia que habla de aprender a andar en motocicleta, se identifica un tema en común, todas hacen referencia a separaciones. Las historias relatan una situación de abandono por migración y otra de

violación sexual dentro del mismo espacio familiar por parte de un familiar político, lo que sugiere condiciones de nacimiento. Ambas situaciones dejan ver la concreción de una violencia estructural.

De acuerdo a la teoría de la violencia de Galtung, la violencia estructural se entiende como proceso y se refiere a la organización de las personas en el espacio y a la distribución de los recursos económicos. Como ha sido descrito en el contexto, el municipio de Oxkutzcab presenta altos índices por carencias en vivienda, alimentación y rezago educativo, factores que propician que esta localidad sea “una gran cantera de expulsión de emigrantes y trabajadores necesitados que encuentran su futuro en Estados Unidos, Cancún y la Riviera Maya”. (Córdoba, 2010, 62).

La migración como un proceso de búsqueda de oportunidades tiene como una de sus consecuencias, la separación de las familias. En el caso de Oxkutzcab, el patrón de migración es hacia Estados Unidos, principalmente al estado de California. Esta migración internacional ha sido histórica y constante entre su población.

De acuerdo con el Anuario de Migración y Remesas del Consejo Nacional de Población (CONAPO, 2017), Oxkutzcab es el municipio de Yucatán que ocupa el segundo lugar en recepción de remesas, seguido por Tekax, Ticul y Peto, municipios que también conforman el cono sur. A su vez, Oxkutzcab ocupa también el segundo lugar, después del municipio de Mama, con la mayor densidad de población que ha emigrado de su población para radicar en Estados Unidos. Este estudio también muestra que los migrantes habitan principalmente en California, Oregon, Texas, Colorado y Washington D.C.

Precisamente, una de las historias habla sobre la migración del padre de familia a los Estados Unidos: “sus padres se separaron porque su papá se tuvo que ir a los E.U.A.”. El padre emigró para trabajar, la autora lo expresa verbalmente con una paráfrasis que indica obligación: tener que irse. Aunado a esto, vale comentar que la estructura y el tono irónico del relato del que proviene esta cita, presenta una enumeración de eventos que transmite la percepción de su autora como eventos ajenos a su voluntad. Esta sensación expresa con precisión las consecuencias y efectos de la violencia estructural en la vida de las personas: condiciones que se oponen a la voluntad o a los méritos de los individuos.

Otro de los temas estructurales hallados en los relatos, es el de la movilidad urbana dentro de esta ciudad, la cual queda expresada en la historia de la motocicleta en la que se relata que la razón de la compra es que (a la madre) “se le dificultaba pescar mototaxi, porque casi no pasaba y ella gastaba mucho dinero en taxi”. Este tema estructural tiene que ver con la organización y la distribución del espacio urbano, el cual compete a las autoridades gubernamentales y sus gestiones. Una ciudad o un estado que no facilita, o dificulta, a sus habitantes la movilidad, genera una condición limitante que privilegia según la condición económica, afectando al bienestar de las personas.

Por último, se identificó otra cuestión estructural representada en los fragmentos autobiográficos. El acceso a la educación está representada en una de las historias en la que la narradora cuenta: “solo yo quedo, solo yo estudio”, en la historia, la protagonista relata que es la única de sus hermanos dedicada a los estudios. Como se apuntó anteriormente, este municipio tiene un índice alto de rezago educativo y el promedio del nivel escolar de la población es la educación básica hasta la secundaria (INEGI, 2016; INEE, 2017).

Las condiciones estructurales representadas en las historias fueron la movilidad forzada debido a condiciones económicas, los retos de la movilidad en la ciudad y la falta de acceso a la educación desde la perspectiva de una estudiante. En el análisis de estos relatos, se hace visible en qué manera las condiciones de distribución de los espacios y los recursos, afectan a los adolescentes que han escrito estas narrativas, en las cuatro necesidades básicas humanas distinguidas por Galtung: supervivencia, bienestar, identidad y libertad.

### **Cultura y Violencia**

En cuanto a la violencia cultural, que legitima y sostiene, junto con la violencia estructural, la violencia directa, se identificaron a través del análisis narrativo de las historias y sus contenidos semánticos, tres grandes contradicciones en el imaginario cultural: las de los estereotipos de género que presentan dicotomías incompatibles para mujeres y hombres; el imaginario de infancia contra el mundo adulto; y el imaginario de la cárcel.

Hacia el interior de la historias, se encontraron referencias a valores culturales que representan un tipo de violencia simbólica puesto que legitiman prácticas de desigualdad a través del dominio de estereotipos basados en el sexo, los cuales hacen evidente una

ideología hegemónica que puede identificarse con los valores de una cultura patriarcal, que en México se conoce como machismo.

Dentro de este marco cultural de violencia en base al género que afecta la relación pacífica entre mujeres y hombres, adultos y jóvenes, se hicieron presentes temas relacionados con masculinidades y paternidad; estereotipos de género que entran en contradicción con otras maneras de ser mujer; separaciones familiares y la adaptación a familias compuestas.

Todos los textos de este corpus de fragmentos autobiográficos relatan relaciones, experiencias y las actitudes de las narradoras y del narrador, respecto de sus propias familias, dejando entrever la vigencia de roles y estereotipos en estas. A continuación se transcriben frases extraídas de los diferentes textos, analizando el contexto narrativo en el que fueron escritas, así como su horizonte ideológico.

**Masculinidades.** Para la teoría de género, la masculinidad es una categoría que implica tipos de carácter que no son fijos, sino configuraciones de práctica generadas en situaciones particulares en estructuras cambiantes, y se entiende como:

la posición en las relaciones de género, las prácticas por las cuales los hombres y mujeres se comprometen con esa posición de género, y los efectos de estas prácticas en la experiencia corporal, en la personalidad y en la cultura. (Connell, 1993, p.6).

En relación a la figura paterna, esta posición se encontró representada en las siguientes frases: “al principio todo iba bien, mi padre diarios nos iba a ver y nos llevaba comida o dinero, convivíamos con él, ahora con suerte lo veo una vez al mes”; “por el momento, mi papá tiene dos hijos a los cuáles noto que quiere más”; “su papá se tuvo que ir a los EUA”; “Fue un poco difícil adaptarse a vivir con él ya que no era su verdadero papá”; “cuando estaba chiquita mi papá siempre no estuvo mucho tiempo conmigo o con mis hermanos o mi mamá porque siempre estaba trabajando”; “nunca le conté nada a mi papá, ni ahora lo he hecho”; “(el perro) le tenía miedo a mi papá”.

Los comportamientos de esta figura masculina son referidos desde el sentir y pensar de las autoras, que son las hijas. El conjunto de estas frases dibuja una figura del padre como: proveedor de comida y dinero, fuente económica principal, cabeza familiar de más de una familia, ausente física y emocionalmente.



Dicha caracterización como figura de economía principal, ausente y temible, es compatible con la crítica de los estudios de género, que analiza las relaciones de poder con base en las diferencias de sexo y género, y que explica la existencia de una masculinidad hegemónica (Raewyn Connell, 1993), un modelo masculino que especifica las normativas de ser *femenino* o *masculino*, en donde los valores de lo masculino se encuentran en posición de poder, implicando distintas formas de desigualdad, cuya hegemonía se da en relación “a la correspondencia entre el ideal cultural y el poder institucional, colectivo si no individual” (Connell, 1993, p. 12).

El modelo normativo de la masculinidad hegemónica, proviene de un legado cultural de representación tradicionalmente patriarcal, como la figura del héroe, el hombre de guerra, temible, fuerte y poderoso, capaz de emplear la violencia para sostener la dominación, ocupado de los recursos económicos, limitado emocionalmente, alejado del seno familiar y de las tareas domésticas. La anterior caracterización no es fija, total o exclusiva, sino que se adapta y actualiza en el contexto, siendo interpretada en las identidades de los hombres que culturalmente se definen en relación a este ideal construido y heredado.

Es importante comprender que aunque legitima el poder de los hombres mediante la subordinación de las mujeres, el modelo normativo de la masculinidad hegemónica, no representa un bienestar saludable para ningún individuo que la encarna, puesto que limita la libertad de expresión de identidad y el bienestar emocional, además de que no es representativa de la mayoría, puesto que el número de hombres que rigurosamente cumplen dichos modelo normativo es realmente reducido (Connell, 1993, p. 14).

**Dicotomías en contradicción: ser niña y ser rebelde.** En relación a las actitudes y comportamientos estereotipados para las mujeres, se encontraron frases en las que representan figuras de identidad como: “ser niña”, “ser maestra”, “ser rebelde”, “ser estudiante”.

A la expresión de “ser niña”, los fragmentos autobiográficos complementaron esta identidad con cualidades diversas tales como: simpática, amable, tierna, cariñosa, bondadosa, con gran corazón, rebelde, con horrible carácter, y orgullosa. Un análisis profundo de los fragmentos muestra que por un lado, se reproducen estereotipos binarios de

género que a la vez estos son cuestionados, al ponerse en evidencia sus contradicciones en la misma performatividad discursiva de su identidad.

Además, dependiendo de la ideología desde donde se produzcan o interpreten las cualidades citadas, los significados son diferentes. Por un lado, ser simpática, tierna, amable, o la metáfora de tener “un gran corazón” son características culturalmente asociadas a las mujeres y a las niñas, a quienes por el hecho de serlo, el discurso de la violencia de género dicta que necesitan ser sensibles, cuidadoras y pacificadoras, poniendo estas cualidades como funciones al servicio de sus familias y sus parejas o colegas masculinos.

Las cualidades incompatibles en la identidad de las jóvenes, son aquellas en las que las narradoras se describen a sí mismas como: “con carácter horrible” y “rebelde”; adjetivaciones provenientes del mismo horizonte cultural, que legitima la adolescencia como una etapa de rebeldía y en donde el carácter es horrible. Si bien esta es una idea que se generaliza a todos los adolescentes, sean hombres o sean mujeres; y en efecto, es una etapa de cambios biológicos y hormonales, estas etiquetas adquieren significados particulares cuando son usadas para describir figuras femeninas.

“Tengo un carácter horrible”: como parte de la violencia simbólica en las expectativas sobre la identidad y performatividad de género, las mujeres deben ser de cierta forma: dóciles y lo que queda fuera es rebeldía, los valores de la cultura patriarcal está basado en un sistema de valores binario, el cual puede comprobarse en las formas de expresión de identidad que se socializan en las esferas de relaciones y en las narrativas de los medios de comunicación masivos. Es así que encontramos mujeres caracterizadas como naturalmente emocionales y explosivas, ilógicas; en contraste de la representación de la masculinidad fría, insensible y en control de las emociones.

La identidad pensada desde esta violencia simbólica, presenta la problemática de la dicotomía y la contradicción: una niña rebelde no es una niña de gran corazón. Esto deja un margen limitado de expresión de identidad para las niñas y mujeres jóvenes; entonces: ¿dónde quedan las niñas y mujeres que vencen monstruos, que escriben y reconocen que son felices cuando practican la escritura, que son conscientes de sus experiencias, de su

propia memoria, que son valientes para escribir y compartir su historia, aun cuando esa historia sea dolorosa y de abuso?

**Nosotros contra el mundo.** En los textos autobiográficos, se identificaron dos creencias que son complementarias entre sí; por un lado, la idea de la infancia contra las personas del mundo adulto, “éramos nosotros contra el mundo”; y por otro, la noción de un mundo contra el que es necesario enfrentarse.

La primera idea expresa la relación entre infancia (o juventud) y adultez como mundos enfrentados, en oposición. El sociólogo Pierre Bourdieu desarrolla en la múltiple citada entrevista hecha a él por Anne-Marie Métaillé en 1978, su visión sobre las juventudes como un constructo teórico. Respecto a la oposición entre el mundo de la juventud y el de los adultos explica:

en la división lógica entre jóvenes y viejos está la cuestión del poder, de la *división* (en el sentido de la repartición) de los poderes. Las clasificaciones por edad (y también por sexo, o, claro, por clase...) vienen a ser siempre una forma de imponer límites, de producir un *orden* en el cual cada quien debe mantenerse, donde cada quien debe ocupar su lugar. (Bourdieu, 2002, p. 164).

La segunda idea, presenta una narrativa recurrente: el arquetipo del héroe que lucha y sufre, así como la enseñanza socializada sobre la vida como una experiencia inmanentemente agreste y difícil. En relación a esto, otro de los fragmentos autobiográficos se lee: “mi abuelo es una persona que me enseñó que si quieres algo lucha por ello”. La persistencia para lograr las metas personales es una virtud útil para cualquier individuo; sin embargo, las habilidades personales no son lo único que se necesita para conseguir el objeto del deseo, cualquiera que éste sea. La organización de recursos, las políticas inadecuadas, así como las creencias culturales que legitiman la desigualdad en base al género, la clase social, la etnia o la edad, son factores externos que también afectan a la obtención de las metas personales.

Por tanto, la verdad aceptada culturalmente de que la lucha es necesaria para el éxito, más la significación añadida de que tal lucha implica sacrificio y aflicción resulta una idea nociva al justificar y normalizar el hecho de vivir en condiciones de desigualdad de acceso o de vulneración de derechos.

**El paradigma del género.** “Un día a mi madre se le ocurrió comprar una moto”. En el fragmento autobiográfico escrito por Mateo, la historia se desarrolla a través de la relación con la madre frente al conflicto de obtener el permiso para manejar una motocicleta.

He nombrado a esta sección de tal manera por dos razones diferentes. En primer lugar, para referirme al paradigma del género, como esa construcción categórica que refiere a la posición desde la cual experimentamos la realidad en relación a nuestra corporalidad, expresión identitaria y orientación sexual; y por otro lado, para referirme al texto de Mateo como un texto paradigmático, porque contrasta con el resto del corpus por la manera en la que plantea las relaciones de género.

A pesar de que este texto posee más o menos los mismos temas recurrentes: la madre, el crecimiento, la infancia, y el arquetipo del héroe; el tratamiento, la voz y la capacidad de agencia expresada por su personaje protagónico difiere significativamente de las voces construidas por las narradoras. El texto de Mateo narra sobre la relación con la madre, la cual se lee como una relación más horizontal en comparación con los otros textos, además de que el personaje es representando de manera distinta al estereotipo perpetuado por la cultura patriarcal.

En este texto, la representación de la mujer, es a través del personaje de una madre que tiene ocurrencias y expresa sorpresa, que enseña y cuida su hijo, que toma decisiones económicas y posee una autoridad parental que administra amorosamente, confiando en su hijo.

La diferencia con los otros textos, en el nivel de las relaciones, es que los otros fragmentos representaron aspectos conflictivos de las relaciones entre madres e hijas: peleas constantes, desencuentros emocionales, la percepción de la falta de comprensión. En cambio, en este texto, la madre y el hijo se relacionan a través de la enseñanza y el aprendizaje.

### **Imaginario de la Violencia**

**Intertextualidad.** El texto, en un sentido amplio del término provisto por el enfoque semiológico, se comprende como un conjunto organizado de signos que significan algo para alguien. El texto, que puede ser una frase, una escritura, una película, una imagen, un acto en movimiento, etc.; tiene como categoría conceptual distintas formas de relacionarse

entre sí y con otros textos, a estas relaciones se les conoce como transtextualidad (Genette, 1989b).

La transtextualidad, es como su nombre lo sugiere, la trascendencia textual del texto (Genette, 1989b, p.9). De acuerdo a Gérard Genette, en su obra antes citada: *Palimpsestos. La literatura de segundo grado*, existen cinco tipos de relaciones transtextuales que todo texto posee: architextualidad, la relación entre textos a partir de su género discursivo; hipertextualidad, textos que conllevan a otros textos ampliándose a sí mismos; paratextualidad, la relación de los elementos que rodean o acompañan al texto principal; metatextualidad, cuando un texto cuando habla de sí mismo; e intertextualidad, textos referenciados dentro un texto.

En esta investigación nos hemos ocupado únicamente de las relaciones de intertextualidad y de metatextualidad. Primeramente de intertextualidad para estudiar el imaginario; y de metatextualidad para describir la performatividad de la identidad realizada por algunos textos autobiográficos, de esta relación se ocupa el capítulo VI en donde se describe un modelo análisis.

La intertextualidad es la relación que un texto tiene con otros textos, los cuales pueden ser de “índole cultural (artística, estética, ideológica) o histórica” y permiten que “la mirada del lector se desplace hacia afuera” del texto (Vital, 2014, p.300). Esta noción de transtextualidad es compatible con la definición de imaginario de Edgar Morin, cuando apunta que el imaginario es un conjunto simbólico de significados compartidos, que se encuentran en relación de retroalimentación con los medios de comunicación y consumo, pues: se aluden, se repiten, se reafirman o se plagian mutuamente.

Esta definición nos habla de la existencia de narrativas, argumentos y figuras simbólicas que son repetidas y reproducidas; es así que la violencia y sus prácticas son transmitidas y actualizadas en las experiencias de vida de estos estudiantes, en sus representaciones escritas, e incluso en su manera de representarlas o de explicarse a sí mismos las causas de sus vivencias.

El imaginario se mueve a través de relaciones simbólicas transtextuales, por tanto para comprender el imaginario de un grupo, es importante identificar los signos representativos

a nivel colectivo que se encuentren aludidos, repetidos, afirmados o plagiados dentro de los textos de dicho grupo.

Como parte de los resultados de esta investigación, se identificaron arquetipos simbólicos que pueden reconocerse en otros discursos culturales, narrativas mediáticas y tradiciones literarias. El enfoque de los estudios literarios resultó particularmente útil, puesto que en su investigación de las narrativas clásicas, como las tragedias griegas y los cuentos populares, aporta elementos conceptuales para su análisis.

En el corpus de los fragmentos autobiográficos, una de las constantes fue la interpretación de la figura del héroe, así como los elementos recurrentes de la aflicción, lucha, destrucción e identidad. Estos elementos son teorizados por Northrop Frye en su *Anatomía de la crítica* (1977) y les llama *pathos*, *agon*, *sparagmos* y *anagnórisis*, respectivamente.

A continuación se presenta una tabla para ilustrar la presencia de los tropos y el arquetipo de héroe dentro de las historias. La lectura horizontal ilustra la representación de estos elementos en un mismo relato, y la lectura vertical revela las diferentes encarnaciones que el arquetipo del héroe o un mismo tropo realiza en los relatos del corpus de fragmentos autobiográficos; posteriormente se desarrolla cada uno de los tropos y se presenta su análisis.

La lectura de esta tabla, permite apreciar que hay frases o representaciones que tienen cabida en más de una categoría tropológica. A su vez, las frases que se han colocado como demostraciones de cada una de estas categorías, son una propuesta de lectura para tales, a manera de ejemplo. Esto mismo, permite observar la interrelación de los tropos en las narrativas analizadas.

Tabla 2.

*Análisis tropológico.*

<b>Historia</b>	<b>Héroe</b>	<b>Agon (lucha)</b>	<b>Sparagmos (gran destrucción)</b>	<b>Pathos (sufrimiento)</b>	<b>Anagnórisis (descubrimiento de identidad)</b>
A	Solo yo quedo, solo yo estudio.	Tengo que ser el orgullo.	Separación. Cambio de casa.	Tengo un carácter horrible.	Sé lo que tengo que hacer: estudiar mucho.
B			Una tarde lo robaron	Lo extraño mucho	Era mi primer y mejor amigo
C		Le insistía que me enseñara Hasta que la dominé	La llevarían a la cárcel	Pero tenía miedo de acelerar	Aprendizaje logrado
D	Él y yo contra el mundo	Él y yo contra el mundo			Escribir sobre él me hace feliz
E	Si quieres algo, tienes que luchar.		Separación Agresión sexual	Algo muy profundo para mí	No olvido lo que pasé
F	Ella misma supo vencer	Monstruos Tormentas Guerras	Separación Nueva figura parental	Triste Nudo en la garganta	Niña de gran corazón
G	Niña rebelde	Pérdidas y muertes	Pérdidas y muertes	Pérdidas y muertes	Niña rebelde Yo escribo

**El héroe.** Este arquetipo o personaje clásico es aquél que representa una lucha interior o exterior, para lograr un objetivo, y sobre el que suelen girar las historias tradicionales de los llamados cuentos de hadas, o leyendas de distintas latitudes. La figura del héroe es un arquetipo ya revisado en la literatura, la antropología y el psicoanálisis. De estas revisiones destacan las realizadas por Vladimir Propp en *Morfología del cuento* (1927) y *Estudios sobre cuentos de hadas* (1928) que describe las funciones del héroe como personaje, sus significaciones, motivaciones y atributos; por Joseph Campbell con *El héroe de las mil caras* (1949) que propone el viaje del héroe como una narrativa personal que aplica a toda persona; y por Carl Jung en *Los arquetipos y lo inconsciente colectivo* (1959), que como

parte de su investigación sobre el inconsciente colectivo, propone a los arquetipos como imágenes con contenido simbólico para la vida.

Como pudo observarse en la *Tabla 2*, la figura del héroe como protagonista y articulador de las narrativas se hace evidente en frases de diferentes historias como: “sólo yo quedo, sólo yo estudio”; “éramos ella, él y yo contra el mundo”; “un año más de enfrentarse al mundo”; “se ha enfrentado a grandes monstruos que ella supo vencer”. De igual manera, el personaje del héroe corresponde a la figura protagónica de cada historia, que refiere a la vez a la autora o autor, es decir que las autorrepresentaciones del relato de vida se han realizado mediante este arquetipo.

**Tropos.** La figura del héroe y los tropos se corresponden entre sí. En una narrativa que puede llamarse tradicional, el héroe es quien experimenta la lucha (*agon*), el inevitable sufrimiento (*pathos*), se enfrenta a una gran destrucción (*sparagmos*) que esta fuera de su alcance, pero que justifica su heroísmo, para que finalmente la resolución del conflicto a través de su fuerza o astucia, resulte en el descubrimiento de su identidad (*anagnórisis*) o la afirmación de su unicidad y diferencia con el resto de los personajes. Estas por supuesto no son las únicas maneras en las que se desarrollan estos tropos, pero la anterior sí corresponde a una narrativa repetida en narrativas tradicionales, así como medios de consumo y comunicación masiva.

A continuación, a la luz del enfoque de la teoría de violencia de Galtung, se analiza en qué manera esta repetición del héroe y sus tropos, es reafirmada en las narrativas de los fragmentos autobiográficos, los cuales por principio, son signos únicos de identidad, relatos de una historia original, puesto que les son propias a sus autores.

En algunos de los fragmentos puede identificarse con claridad la diferencia entre algunos de los tropos, sin embargo estos funcionan entrelazados en otros casos, como cuando la lucha radica en el sufrimiento, o el sufrimiento se interpreta como consecuencia de la destrucción.

En general, estos fragmentos son historias agonales, representan luchas y enfrentamientos, ya sea contra el abandono, en la relación conflictiva con la madre, ante la incredulidad familiar, con el dominio de un motor, en la interioridad personal, contra metáforas de la ficción como “monstruos, tormentas y guerras”.



En algunas narrativas tradicionales, hay momentos y personajes que se encuentran en el camino del héroe para aportar un objeto mágico o un conocimiento valioso (Propp, 1985). Uno de los textos que representa esta función, lo hace en relación a un sentido agonal de existencia: “me enseñó que si quieres algo, lucha para alcanzarlo”.

La gran destrucción o *sparagmos*, se hace presente de distintas maneras. En este punto, es necesario comentar que en las narrativas clásicas, sin conflicto no hay historia; es decir, es precisamente el enfrentamiento a fuerzas y las problemáticas las que generan acciones y movimientos dentro de las historias, las que permiten el desarrollo de los personajes. Ahora bien, esos conflictos no necesariamente deben ser “grandes destrucciones”, por tanto, destaca que en este corpus, se encuentren representados eventos de tal magnitud, pues indican narrativas terribles, realidades propiciadas por la estructura y legitimadas por la cultura.

Las grandes destrucciones son: separaciones, muerte, agresión sexual y el escenario imaginario de la cárcel. Las separaciones son de tres tipos, entre relaciones parentales, respecto del espacio habitacional, entre una mascota querida, y la muerte de familiares cercanos. Como ya se ha mencionado, la causa de estas separaciones se halla en la estructura, con excepción de la muerte. Respecto a la cárcel como lugar común que representa la gran destrucción, debe acotarse que se presenta como una situación imaginada y no como una realidad directamente vivida por el autor.

Por su parte, la figura del monstruo es de sobra interesante, es monstruoso lo que no comprendemos, una sirena, un dragón, una deidad compuesta de muchas partes. Pero, ¿cuáles son los rostros del monstruo? Monstruos, tormentas y guerras fueron metáforas utilizadas para representar aquello que se tiene en oposición y contra lo que es necesario luchar. A los monstruos se les mata o destierra, las tormentas se viven, se soportan, caen sobre uno y hay que protegerse, las guerras se ganan. Todas estas metáforas implican destrucción.

El *pathos* o sufrimiento se pudo identificar de manera directa en los fragmentos: “tengo un carácter horrible”, “lo extraño mucho”, “la dominaba pero tenía miedo de acelerar”, “me hizo sentir muy mal”, “desgraciadamente murió y su vida cambió para siempre”, “triste con

un nudo en la garganta”. En estas enunciaciones, narradoras y narrador hacen explícito un sufrimiento experimentado por ellos mismos.

Estos sufrimientos referidos son consecuencia de una gran destrucción, en ese mismo sentido, la aflicción por tener un “carácter horrible” y desencuentros constantes con la figura materna, son causa de la fragmentación familiar y de la separación del primer hogar.

En otra historia se enuncia el “miedo de acelerar”, aquí encontramos una diferencia significativa con la cualidad de aflicción que la mayoría de los relatos expresan, pues el personaje de esta historia expresa su temor sobre un objeto que está en condiciones de dominar, lo que lo distingue de las otras narraciones, cuyo sufrimiento se deriva de situaciones que afectan directamente su vida pero sobre las cuales no tienen control. Acaso esta capacidad de agencia se haga posible en la manera en la que se comprenden las fuerzas externas o internas, como el conocimiento sobre sí mismo. Este autoconocimiento se vincula con el siguiente tropo: la *anagnórisis*, o descubrimiento de la identidad.

En las historias del corpus, después del sufrimiento o las afectividades dolorosas, se revela un posicionamiento del personaje en relación al conflicto vivido: el descubrimiento de la identidad. Algunos enunciados explícitos fueron: “sé lo que tengo que hacer y es estudiar mucho”; “el hecho de escribir sobre él me hace feliz”; “no olvido lo que pasé”; “ahora es una niña rebelde”; “un año más de enfrentarse al mundo”.

Algunas de estas revelaciones de identidad, quedan abiertas en la contradicción misma del conflicto, es decir, la epifanía no resuelve por completo el conflicto de la historia, sino que revela relaciones más complejas que superan el guion de las narrativas tradicionales a las que aluden. Una de las historias presenta al final una declaración sobre lo que debe hacer para resolver su situación en el mundo. La epifanía está directamente vinculada a una identidad escolar: “sé lo que tengo que hacer y es estudiar mucho”.

Una primera lectura puede decirnos que el conflicto es o será resuelto por el empeño que la autora realice; sin embargo, como hemos venido analizando, esta resolución se complejiza cuando la observamos a la luz de los estereotipos en base al género y la manera en la que modelan identidades socialmente deseables, así como del mito social de que el éxito depende completamente del empeño del héroe.

En otro de los fragmentos, hacia el final del relato, su autora expresa un doble descubrimiento de identidad, primero declara: “Ahora es una niña rebelde y no es ni la sombra de antes”; inmediatamente después, realiza un cambio de persona gramatical, de la tercera persona a la primera persona, para confesar: “Esa niña soy yo, la que escribió esta historia”.

Esta última frase es también un comentario sobre la acción de escribir, vinculado a quién es ella, a su identidad. Además, esta frase resignifica el sentido del adjetivo “rebelde” de la línea anterior. La caracterización de la identidad rebelde está presentada desde la tercera persona, desde afuera, mientras que la identidad en relación con la escritura está desde la primera persona, generando además un efecto de diálogo y careo, pues el texto no es un monólogo o diálogo interior, sino una identificación con quien lee.

La rebeldía es una actitud asignada a la juventud. Es relevante cuestionarse por los significados de “ser rebelde”, en su carga simbólica en la cultura, empleada mayormente por los discursos institucionales que buscan definir a los jóvenes como un grupo social homogéneo y estático, ignorando la existencia de “juventudes” siendo que: “al contrario, son muy marcadas las diferencias socioeconómicas, culturales y de género que hay entre ellos y que son reflejo de la complejidad y de la diferenciación propias de las sociedades contemporáneas” (Barneveld y Robles, 2011, p. 145).

En el aspecto semántico y en relación al texto, la autora se llama a sí misma una niña rebelde que se identifica con la escritura, el acto de autonombrarse es un ejercicio de apropiación de identidad y resignificación de tal adjetivo; mirando directamente al lector y recreando el momento de la escritura en la narración, a través de la construcción déctica: “esta historia”, a través de lo cual no solamente se posiciona ella, sino también lo hace en relación al lector.

Hasta ahora, se presentó un acercamiento al imaginario de los estudiantes, a través del análisis crítico de sus escrituras autobiográficas. En éstas, se encontraron figuras simbólicas recurrentes, como la narrativa del héroe y el descubrimiento de la identidad. De igual manera fueron identificadas temáticas y prácticas culturales que forman parte de su imaginario y de su identidad. Asimismo, se identificó que de manera general, las historias narraban vivencias dolorosas y situaciones conflictivas y complejas, en relación directa a su

posición sociopolítica y expresión de identidad; esto se analizó mediante la teoría de las tres dimensiones de la violencia: directa cultura y estructural, para comprender la manera en la que se construye el imaginario de la violencia en el marco de sus relatos de vida.

En el siguiente capítulo se analiza igualmente, la manera en la que la violencia fue representada en sus relatos, siendo el tema principal: la escuela y sus experiencias escolares; de esta forma se hace un acercamiento al imaginario de la violencia escolar en este grupo de estudiantes.

## Capítulo V. Violencia Escolar y su Imaginario

En este capítulo se aborda el imaginario de la violencia escolar como resultado del análisis discursivo de los textos surgidos del taller *Escrituras de imaginación y paz*, que constituyó la segunda parte del trabajo de campo de esta investigación y que fue realizada durante el mes de noviembre de 2018, a través de cuatro módulos y con una duración total de 16 horas, en un domicilio particular, propiedad de la familia de una de las estudiantes que participaron en este proyecto.

El taller tuvo por nombre *Escrituras de imaginación y paz*, y estuvo diseñado de manera que se generaran cruces conceptuales entre la literatura y la problemática de la violencia. El taller se realizó mediante ejercicios de escritura creativa, a través de la discusión y reflexión grupal sobre la escuela en su vida cotidiana, las relaciones interpersonales y las prácticas desarrolladas en dicho espacio.

La finalidad del taller fue que los adolescentes crearan representaciones gráficas y escritas en torno al tiempo y el espacio escolar. Estos dos elementos presentes en toda narrativa, constituyeron el marco para que emergiera su conocimiento y experiencias sobre el conflicto y sus partes; las modalidades de la violencia escolar y las prácticas afirmativas para la construcción de paz.

El análisis muestra en qué manera la escuela es un espacio sociocultural y simbólico construido mediante significados compartidos, en el que también se construyen memorias personales; asimismo, a través del análisis de sus narrativas, se identificaron conflictos relacionados con la violencia física, estructural y cultural.

El espacio y el tiempo son grandes temas para el ser humano, constituyen la realidad de nuestras experiencias, pues son dimensiones en donde estas se ordenan. Diversas disciplinas científicas y artísticas, las han tomado por motivo y objeto de investigación. El espacio y el tiempo en la escuela también constituyen una realidad específica: el universo escolar; quienes lo habitan son conocedores de sus sistemas, códigos y patrones; por tanto, escuchar la voz quienes en él coinciden, es de interés para la investigación educativa.

La escritura creativa, además de constituir una técnica de recolección de los datos a analizar, ofreció el punto de vista pertinente para abordar la escuela desde sus dimensiones de espacio y tiempo, ya que para la literatura ambos son elementos narrativos básicos.

Así, los participantes del taller, hicieron mediante la representación escrita, una crítica de su realidad escolar, desarrollándose a sí mismos como personajes y actores sociales situados en el horario escolar, mediante la escritura de crónicas y el dibujo de mapas con simbologías personales.

### **Triángulo de la Violencia y Violencia Escolar**

Para la teoría de la violencia de Johan Galtung, la violencia puede comprenderse y transformarse desde tres aspectos diferentes que la constituyen: como una ideología, cuando es violencia cultural; como un proceso, cuando es violencia estructural, y como un suceso, cuando es violencia directa (Galtung, 2003, p.154).

Desde esta tríada propuesta por Galtung, se analizaron las escrituras sobre el espacio y el tiempo escolar. Es importante tener en cuenta que las tres dimensiones de la violencia se encuentran interrelacionadas, así como que la violencia estructural como proceso, tiene un desarrollo a través del tiempo y el espacio, ya que a través de la estratificación social se favorece el conflicto entre grupos por el uso de los recursos materiales y sociales, regulando las relaciones e impactando en la supervivencia, el bienestar, la identidad y la libertad de las personas.

En el espacio y en el tiempo escolar convergen cuerpos e identidades, formas de orden y convivencia, así como supuestos sobre lo que es el conocimiento y la forma en la que éste se genera y se transfiere, es además el lugar en donde se socializa el aprendizaje colectivo.

En ese sentido, cuando reflexionamos sobre el espacio, el tiempo escolar y los procesos educativos provistos por la enseñanza institucionalizada, cabe preguntarse por sus condiciones estructurales y culturales, así como si estas condiciones representan acciones afirmativas dirigidas a la supervivencia, el bienestar, la identidad y la libertad de los estudiantes y su aprendizaje.

Por ejemplo, en el aspecto estructural conviene mirar las políticas educativas y la asignación de recursos por parte del Estado, así como las condiciones infraestructurales del espacio educativo que debe proveer de seguridad a la comunidad educativa. En el aspecto cultural, son de interés la cultura de la organización escolar en sus valores como institución, sus relaciones de poder y la manera en la que este se interpreta, y su distribución de tareas y funciones; asimismo, también interesa la cultura que comparten los adolescentes, como

estudiantes y como jóvenes, si se relacionan mediante prácticas de convivencia pacífica, y la manera en la que comprenden los conflictos.

La violencia escolar se entiende como: “la violencia física, incluyendo castigo corporal; violencia psicológica, incluyendo abuso verbal; violencia sexual, incluyendo violación y acoso; y acoso escolar (bullying), incluyendo acoso virtual (cyberbullying)”. (Unesco, 2017, p. 8). Esta violencia en la escuela, puede ser perpetrada por estudiantes, profesores, el personal de la organización escolar, e inclusive por la comunidad asociada a éste.

Como se verá a continuación, en los mapas y en las crónicas analizadas, fueron identificadas situaciones críticas de aspectos visibles, estructural y culturales de la violencia, directamente relacionadas con la experiencia escolar: las instalaciones y su percepción; el horario escolar y la manera en la que se experimenta el tiempo vivido a través de éste; las relaciones de los estudiantes con el personal de la escuela; eventos y espacios de violencia directa; y finalmente, el imaginario de los estudiantes en torno a la escuela y la violencia escolar.

## **Historias Escolares**

### **Mapas**

Mediante la instrucción de que crearan un esquema o mapa de su escuela, los participantes realizaron un ejercicio creativo que consistió en la representación gráfica de su espacio escolar, en el que tomaron en cuenta los lugares que son significativos para ellos, así como aquellos espacios que cuentan historias. Asimismo, además del mapa, escribieron un fragmento o frase sobre alguno de los espacios, ya sea a manera de descripción o bien, expresando algo que les haya sucedido. A continuación se presentan las historias en relación a los mapas y las descripciones generales de sus dibujos.

#### ***Mapa 1.***

*Dibujo.* En este mapa se representó mediante bloques de edificios y aulas delimitadas cuadrangularmente y con nombres generales como: “primeros”, “baño”, “costura”, etc. En el dibujo son focalizadas tres zonas, las cuales se encuentran nombradas como: “entrada”; “cancha” y “campo”; “lugares de pelea”, estas tres zonas tienen la particularidad de estar rodeadas de área libre.

*Historia 1.* “Este lugar está atrás de los primeros, es una bodega, es conocido como el “pasillo del amor” porque todas las parejitas de iban a platicar por ahí, ya que no había maestro ni prefectos. Se pelearon abajo del pasillo, en la tierra, estaba sucio. Primero empezaron a discutir y los amigos de las chavas se pusieron alrededor y empezaron a incitar a que se peleen, empezaron con unos golpes, luego llegó la prefecta y se acabó todo”

***Mapa 2.***

*Dibujo 2.* Este mapa muestra la escuela en bloques de edificios y áreas libres delimitadas. Destaca la zona de entrada, por el detalle del dibujo en donde se representan la reja, los pasillos y la barda frontal; al final del mapa, se representaron dos amplios cuadrángulos, nombrados como “bodega” y “cancha”. También se dibujaron dos grandes árboles, uno de ellos coloreado con un círculo, para señalar que es el espacio en donde sucedió la siguiente historia que narra su autora.

*Historia 2.* “Es un lugar donde hay piedras y zacate, es un árbol con un arriate pintado de rojo, en ese lugar el 22 de noviembre del 2016, el chavo que me gusta se me declaró... Al lado está el salón del 3B pintado de color verde, está cerca de un pasillo grande”.

***Mapa 3.***

*Dibujo 3.* Este mapa fue representado como un tablero de juego, con casillas cuadrangulares numeradas del 1 al 20 y cuya organización lleva a una lectura en zig-zag, de izquierda a derecha, iniciando en un bloque de tres casillas: 1) “psicóloga”, 2) “trabajo social” y 3) “prefectura”, y finalizando con la casilla 20) “el ex-laboratorio”. En este mapa únicamente se nombran las áreas de la escuela que son espacios cerrados; con excepción del dibujo del pasillo de la entrada principal, se omiten pasillos, algunas zonas comunes y otras áreas al aire libre.

*Historia 3.* “El que era laboratorio: es un salón que se usaba antes para hacer experimentos, ahí hablé por primera vez con mi ex mejor amigo. Es feo, no se le da mantenimiento, es un cuarto, bodega, las puertas son altas, son de color café las puertas”.

***Mapa 4.***

*Dibujo 4.* Este mapa propuso un código con figuras geométricas para indicar los siguientes lugares: a) peleas; b) lugar de parejitas; c) cuando me caí y d) donde conocí a mi mejor amiga. El mapa representó salones, oficinas, áreas comunes y al aire libre, árboles y



pasillos. Destaca de este mapa, que a diferencia de los otros, la entrada de la escuela es nombrada como “salida” y la representación de las bancas y mesas del jardín que están frente a la biblioteca.

*Historia 4.* “Trabajo social: es un lugar donde hay un asiento, una mesa, otra silla para la prefecta, una cama de la izquierdo, hay aire acondicionado, es pequeño, es verde. Las paredes son de color menta, la pintura se ve desgastada, no tiene ventana, la luz entra por la puerta, comparte espacio con prefectura”.

#### **Mapa 5.**

*Dibujo 5.* El dibujo de este mapa representó los edificios de los salones, un árbol, el estacionamiento y la entrada principal. El mapa también propuso un código con iconos, además renombro algunas zonas. Los iconos utilizados fueron: el dibujo dos gotas azules o lágrimas, para “desahogador”, que se refiere a la oficina de trabajo social; el dibujo de una falda para la sala de costura; y un corazón fragmentado por la mitad, para representar el salón de “3B”. Los otros dos espacios renombrados fueron: el domo o cancha, como “horror”, y la bodega, como “no entrar”.

*Historia 5.* “Sala de costura: hay aire acondicionado, ventanas transparentes, puerta con dos ventanas, tiene muchas ventanas, tiene cortinas, muchas máquinas, anaqueles, una bodeguita adentro, gavetas, mesas enormes y blancas, enchufes por todos lados, me gustaba ese salón y es clase, pero las clases cambiaron y ya no tomaré esa clase, es un cuarto cerrado y cuando me siento en el piso, los que están afuera no me ven. Está al lado del Tercero A y entre un pasillo”.

#### **Mapa 6.**

*Dibujo 6.* El dibujo de este mapa tiene la peculiaridad de haber sido representado desde la zona posterior e interior de la escuela, pues en su lectura, lo que se lee frontalmente son las zonas llamadas como “monte” y la “cancha (domo)”. Este mapa hizo una representación muy completa de todo el centro escolar, nombrando cada área, pasillos, áreas verdes, bardas, aulas, oficinas. Los espacios nombrados con códigos particulares son: “disque barda”; “mesitas”; pasillo del amor”; “mango”.

*Historia 6.* Este mapa realiza la descripción de uno de los espacios de la escuela: “El pasillo del amor, le puse así ya que todas las parejas allí se van a sentar, es un pasillo en el

cual enfrente hay árboles (como 2 o 3) y enfrente de los árboles están los primeros grados. Es color gris el pasillo y enfrente está la bodega que es vieja y su puerta es color café”.

**Espacio escolar.** Se reflexionó sobre el espacio escolar, a través de su representación en mapas, con esto fueron identificados tanto los espacios significativos para los estudiantes: como la bodega o la entrada, como los significados espacializados, como “el pasillo del amor” o los “lugares de pelea”. En su aspecto gráfico, la mayoría de los mapas abarcaron la totalidad de la hoja, y con excepción de uno, cuya perspectiva está desde el interior de la escuela, todos sitúan al lector de frente a la entrada principal de la escuela. Esta área frontal fue bien delimitada en los mapas, mediante dibujos de bardas, pasillos, o con los señalamientos escritos de “entrada”; no así la zona posterior de la escuela en donde se encuentran la cancha deportiva, el campo de fútbol y el “monte”, cuyas extensiones y límites entre sí y respecto del exterior de la escuela parecen difusos.

Algunos de los lugares que fueron representados de manera enfática por la mayoría de sus autores fueron: los árboles, “el pasillo del amor”, “el lugar de las peleas”, la bodega, la cancha y la entrada principal. Estos lugares fueron enfatizados por sus autores, a través de la narración de historias o descripciones, en las que expresaron los significados personales y colectivos que tienen para ellos como jóvenes estudiantes.

### **Crónicas**

Se escribieron un total de siete crónicas, cada una constituye un relato del tiempo escolar y a su vez contiene una historia en la que se relacionan personajes, y eventos que transcurren en el orden del tiempo escolar.

Los argumentos de las crónicas escritas sobre un día en la escuela, fueron los siguientes:

- 1) el día que me peleé con el prefecto.
- 2) mi primer día de clases cuando me corté una ceja.
- 3) el día que me molestaron y le rompí el brazo a alguien.
- 4) el día que a todos les conté de mi fiesta de cumpleaños.
- 5) la repetición de lo mismo cada día.
- 6) el día a día de un ave que va a clases.
- 7) el día de los experimentos y las bromas.

En relación al análisis de su estructura narrativa, puede hacerse la siguiente clasificación de las crónicas: 1) aquellas que rememoran cronológicamente un día específico que ha sido vivido, es decir, un evento que forma parte de su historia escolar y por tanto de su identidad; y 2) aquellas historias que realizan la cronología de un día “cualquiera” o cotidiano de su vida escolar como estudiantes de secundaria, es decir, narraciones que buscaron reproducir desde la perspectiva de su autor, la generalidad de la experiencia escolar.

### ***Tiempo escolar.***

Las crónicas, tomaron en cuenta la narración de sus historias mediante la relación del tiempo del horario escolar, que es de 7:00 a 13:10 horas. Todas las crónicas comenzaron su narración relatando desde el momento en el que inician su día al despertar y realizan su ritual matutino de higiene personal, hasta la salida. Algunos tópicos relevantes en relación al tiempo y su percepción fueron: el trayecto y la movilidad hacia la escuela; llegar tarde; la publicación de listas de grupo; el primer día de clases; los módulos de clase; las exposiciones en equipo; los módulos libres cuando los maestros están ausentes; el descanso, receso o recreo; las filas de la cooperativa o tienda escolar, las bromas y los juegos; cuando “tocan” para la hora de la salida y “les retiran”.

Todas las crónicas se relataron desde un narrador en primera persona, a través de narradores que son a la vez personajes protagónicos. Estos relatos temporales nos permiten apreciar el tiempo escolar “desde adentro” y a lo largo de un día, conociendo no solamente las vivencias, los sucesos, sino la perspectiva de los estudiantes dentro de este tiempo particular. Además de los autores que son estudiantes de Secundaria, los otros personajes mencionados en el corpus de las crónicas son: el maestro de historia, el conserje, un ave, tres prefectos, la profesora de inglés y una mejor amiga.

### **Violencia en el Espacio y Tiempo Escolar**

En este apartado, se presenta el análisis de las tres dimensiones de violencia y su interrelación en las situaciones críticas de violencia en el contexto escolar, así como los componentes del conflicto y su ciclo.

### **Lugares de peleas.**

Los mapas mostraron que dentro de la infraestructura escolar, existe un lugar en el que se celebran las peleas físicas entre estudiantes. Este espacio fue marcado como “lugares de peleas”, cuya ubicación se encuentra en la parte posterior del inmueble, entre los últimos salones y un aula abandonada a la que llaman “bodega”, a la altura de la cancha deportiva a la que también llaman “domo”.

El conocimiento y uso común de un lugar para las peleas, implica la apropiación del espacio por parte de la cultura de la violencia, la cual se ha encarnado en un lugar específico. Las peleas entre pares son una práctica legitimada por la comunidad escolar, que no solamente suceden en lo efímero del evento, sino que se sitúan en la constante del espacio, de manera latente. En las sesiones de grupo, los estudiantes dijeron que estos encuentros físicos tenían lugar al menos una vez al bimestre.

Johan Galtung explica que el conflicto, casi como algo orgánico, tiene un ciclo de vida el cual siempre resurge: “Aparece, alcanza un evento emocional, un clímax violento, luego se desvanece, desaparece y a menudo reaparece” (2000, p. 13). En la pelea física narrada por una de las autoras (véase *Historia 1*), el relato de la pelea entre “las chavas” en el “lugar de las peleas”, es observable este ciclo. La historia describe que la pelea comienza con una discusión verbal; el momento climático se reconoce en la participación de los estudiantes que incitan la manifestación de la violencia física entre las dos partes. Posteriormente la agresión física cesa con la presencia de una autoridad escolar, la prefecta, lo que no significa que el conflicto haya acabado; como ha dicho Galtung, el conflicto tiende a reaparecer, cuando el origen de la contradicción no es transformado.

En este relato observamos los hechos desde la perspectiva de alguien que observa el conflicto, dejando en claro las posibles posiciones de participación en el evento: protagonistas, incitador, observador y disuasor. Los incitadores rodean a las protagonistas, quienes están “cercadas” por la expectativa del encuentro físico, la presión de pares que alienta a que la acción continúe y el clímax suceda; y el efecto o persona que disuade, en esta caso, la figura de la prefecta.

En la organización escolar, la figura de los prefectos, es una figura que regularmente tiene por responsabilidad principal la vigilancia del espacio escolar, el comportamiento de

los estudiantes y el cumplimiento de los horarios. Tradicionalmente, el prefecto es una figura disciplinar de la que se apoyan los profesores y otras autoridades escolares. Como encarnación simbólica de la disciplina, la vigilancia y la autoridad, la figura del prefecto funciona en relación al sistema de poder que fortalece.

### **Un conflicto con el prefecto.**

La figura del prefecto, sin embargo, suele ser ambigua dentro de la organización escolar. A nivel normativo e institucional de las secundarias en México, existen dos documentos que determinan su función en las escuelas, ambos oficios son de la década de los ochentas. Uno de ellos es el *Manual de Organización de la Escuela de Educación de Secundaria Técnica*, publicado por la SEP en enero de 1982; y el otro es el *Acuerdo Secretarial Número 97 Que establece la organización y funcionamiento de las Escuelas Secundarias Técnicas*, publicado en el DOF, en diciembre de 1982. En este último, la función del prefecto no está reconocida o descrita, sino que se le incluye bajo el rubro de: “personal técnico educativo”.

En el *Manual de Organización*, se reconoce la figura del prefecto como un puesto laboral que corresponde al área de la Coordinación de Asistencia Educativa; su ubicación física se define en las instalaciones que ocupan los alumnos; no hay ningún subordinado a su cargo; y su propósito es: “vigilar y orientar a los alumnos para que cumplan con responsabilidad y convencimiento [...] las disposiciones y medidas que señalen las autoridades”.

En síntesis, las funciones descritas de los prefectos son: participar en los programas de estudios de acuerdo con las indicaciones de las autoridades; auxiliar a los profesores en actividades curriculares y extra-curriculares; colaborar en el área de servicios de asistencia educativa; alentar la participación en los eventos cívicos y sociales; acompañar a los estudiantes que tengan que concurrir a actos oficiales fuera de la escuela; e informar de los retardos de los maestros a la dirección. Asimismo, dentro de sus obligaciones se encuentra vigilar la asistencia y el comportamiento ordenado de los estudiantes, así como estar al tanto “de las disposiciones disciplinarias e higiénico pedagógicas establecidas por las autoridades superiores” (1982, p. 81).

Como ha podido leerse en los citados documentos oficiales, el prefecto se encuentra en relación de observación y comunicación con toda la organización escolar, desde una posición subordinada. Vigila tanto a alumnos como a profesores y su espacio principal es el mismo que el de los alumnos.

En una de las crónicas, intitulada en esta investigación como: “El día que me peleé con el prefecto”, la autora relata un enfrentamiento sucedido entre una alumna y uno de los prefectos de la Secundaria. La narración permite observar a la figura del prefecto en sus funciones, así como también las actitudes y comportamientos en torno al conflicto sucedido, discusión verbal, que es solamente una manifestación de una estructura y un entramado de significados complejos.

La autora relata que ese día en la escuela:

todos mis compañeros estaban felices ya que era módulo libre. A las 8:40 timbraron para el tercer módulo y nos tocaba otra materia, sin embargo tampoco había maestra, pero entró el prefecto Hugo, él parecía enojado, nos marcó una actividad pero nadie la quería realizar, entonces él se enojó muchísimo y dijo: ya me imagino donde estarán en dos años.

El prefecto, dentro de sus funciones, recibe la instrucción de cubrir los módulos de los profesores que se ausenten. Durante el tiempo de trabajo de campo y preguntando directamente a los participantes, me percaté de que esta era una situación frecuente, la ausencia del profesorado. Tan solo en este relato, se nos da cuenta de la ausencia de dos profesores y la pérdida de tres módulos. Esto significa que los prefectos continuamente están frente al grupo, pero no impartiendo clase, sino aplicando alguna actividad que puede o no tener que ver con la clase, o cuidando, vigilando el comportamiento de alumnos que tienen que permanecer sentados y dentro del salón sin clase.

Conforme avanza el relato, la autora nos cuenta desde su percepción, la actitud inicial del prefecto, que llegó enojado, a lo que se suma el comportamiento de resistencia por parte del grupo para realizar la instrucción del prefecto, la situación de conflicto escala, y el prefecto agrade verbalmente a los estudiantes, con una frase amenazante sobre su futuro, cuyo subtexto parece decir: “no llegarán a ningún lado en la vida o estarán en un mal lugar”. Aunque velada, la expresión es de hecho una amenaza, un acto de intimidación

verbal cuya finalidad es causar inquietud expresando un mal futuro del que asume los oyentes no tienen control sobre él.

El enfrentamiento entre el prefecto y los alumnos, no concluyó ahí, sino que continuó escalando después de la amenaza del adulto:

a lo que mi amiga respondió: yo estaré estudiando en la Marista. Y el prefecto dijo: sí, estarás allí pero recogiendo basura. Todos gritaron y mi amiga le respondió y se hizo un conflicto con el prefecto y mi amiga dijo que traería a sus papás.

El conflicto narrado anteriormente es multidimensional, con un ciclo amplio que contiene otros ciclos. El punto de partida no es favorable y está dado en parte por las condiciones organizacionales: la ausencia de un profesor, la función de vigilancia de un miembro del personal escolar, un grupo de estudiantes que desde el inicio del día escolar perdieron dos módulos, la ausencia del liderazgo del profesor.

En el conflicto más visible, el punto climático es el intercambio de respuestas y el grupo gritando ante el evento. Similar al conflicto analizado anteriormente, la participación grupal muestra no solamente el carácter gregario de la violencia en la escuela, sino la validación sociocultural. Por otra parte, la contra respuesta del prefecto hacia la estudiante, sobre su futuro en una escuela recogiendo basura, revela estereotipos de discriminación en base a la clase social. La frase del prefecto, es dicha como una ofensa, implicando que el oficio de intendencia, la acción de limpiar, o de recoger basura es indeseable.

El conflicto de clase, tiene significado además, porque la escuela a la que refiere la estudiante es de tipo privado, a la que se accede mediante pagos de colegiatura. Debido a las condiciones estructurales de Oxkutzcab, zona de atención prioritaria por el rezago educativo y carencias en servicios de vivienda y alimentación, el acceso a una educación privada, en la ciudad capital del estado por parte de un habitante de este municipio, representa un privilegio.

### **Juego rudo y bromas.**

Dos de las crónicas presentan sucesos en los que las bromas y el juego tienen un significado ambivalente, por un lado son prácticas lúdicas de convivencia, consenso y máxima cohesión social por su involucramiento; y por otro, las intenciones o las interpretaciones de una de las partes, puede diferir de otra de las facciones.

En la crónica: “El día que me molestaron y le rompí el brazo a alguien”, se describe un día de acoso escolar. Un compañero de escuela, “molesta” a una compañera durante todo el día, hasta que ella al finalizar el día escolar, sin intención de causarle daño, lo empuja, el joven cae sobre su propio brazo y se lo fractura. De esta situación la estudiante tiene conocimiento después de lo sucedido y se disculpa con él.

El texto de la autora muestra un día con continuos molestamientos y golpes: “mis amigos me molestaban y me golpeaban”, en entrevista me explicó que estos compañeros no la agredían regularmente y que esto era un juego. De hecho, al relatármelo, su expresión fue constantemente risueña, además de reafirmarme verbalmente, que tal como lo mencionaba en la crónica, considera a tales compañeros como sus amigos.

La autora continúa: “cuando llegó el receso a las 10:20 am, fui a la cooperativa y allí estaban mis amigos, entonces me volvieron a pegar en el hombro, entonces yo se lo devolví y le dije que se calmara”. El acoso escolar es definido como un tipo de violencia que tiene tres condiciones esenciales ser sistemático, repetitivo a través del tiempo, y que implica un desbalance de poder entre las partes (Olweus, 1993). En este caso, el molestamiento físico, sigue la misma forma, es constante a lo largo del día y el desbalance de poder está dado por la cantidad, son “unos amigos” molestando a una estudiante; así como en la percepción del género.

La crónica continúa:

durante el paso de las siguientes clases mientras hacía las tarea y ellos venían hacia mí con sus malas vibras y me seguían lastimando. [...] entonces mis compañeros volvieron a fastidiarme y lo empujé, pero cayó encima de su brazo y se le fracturó, pero nadie sabía hasta que nos avisó hasta las 4:00 pm de la tarde y me disculpé por lo que había hecho.

Como puede leerse, la narradora cuenta el juego rudo que sus amigos dirigen hacia ella, en cuatro ocasiones seguidas durante el mismo día. Para ella, y posiblemente para sus amigos, esta práctica no es comprendida como “acoso escolar”, o “violencia”; sino un juego, o “molestarse”, en un sentido lúdico de representación, con un significado que no es serio, sino de juego. Sin embargo, las palabras del texto no aclaran ese sentido lúdico o divertido, sin el comentario de la autora, el acoso referido se interpreta como una situación



de violencia intencionada que concluye en una de las peores formas: un enfrentamiento en el que alguien termina con una fractura de brazo.

### **Amor romántico y amistad.**

En las historias de los mapas y en las crónicas, el amor y la amistad es un tema constante, lo que revela que es un significado importante, propio del imaginario de los estudiantes. Una de las pruebas más contundentes de esto, es la existencia del “pasillo del amor”, un espacio que el amor romántico se ha apropiado, y que, como el “lugar de peleas”, abre un espacio propio y simbólico, dentro de otra simbólica espacial, la de la organización escolar.

Una de las historias de los mapas, relata una declaración de amor sucedida en el arriate de un árbol. El árbol entonces, no es solamente un árbol de la escuela, sino la memoria de una fecha exacta, que la autora además ha incluido en su relato. Simbólicamente, a través de la representación de su mapa y su escritura, ha grabado la fecha de una unión amorosa en un árbol, una práctica de la cultura del amor romántico.

Dicha narración permite acercarse a la cultura amorosa de los estudiantes, la cual no está ajena de las expectativas sociales, sino en retroalimentación con el imaginario del amor cortés, una narrativa heredada por siglos, continuamente reproducida en los más diversos medios, cuya ideología resulta problemática debido a los estereotipos de género que promueve y perpetua.

Los relatos también hacen referencia a la amistad, a través de los términos “mejor amigo”; “mejor amiga”; “ex-mejor amigo”; con estas palabras se implica un estatus de la relación de amistad, un distintivo que también puede dejar de ser, pero que sin embargo, continuará formando parte del reconocimiento de la identidad del otro. Las historias de amor y amistad, forman parte de los significados de los espacios escolares, pues estos como espacios de relación social, son también la suma de las memorias y subjetividades individuales. Estas representaciones dejan ver que la escuela, experimentada desde los estudiantes, es un espacio de relaciones sociales, de encuentros afectivos, en donde convergen el imaginario colectivo, las subjetividades y las normas culturales.

**Situaciones vergonzosas.**

En uno de los mapas, se identifica con un corazón roto, un salón como representación de: “muchas cosas vergonzosas de las que no quiero acordarme”, que la autora ha vivido en ese lugar, para después aclarar: “un salón cualquiera, fue el curso pasado”. Este relato, refiere uno de los temas recurrentes, situaciones que generan vergüenza o pena en el contexto de la escuela.

Otra historia, una de las crónicas, es el relato del primer día de clases en la Secundaria, el cual resulta ser una suma de eventos desafortunados, el cual inicia así: “Un día antes de entrar a la Secundaria, por estar emocionada estaba jugando y corté mis cejas, ya no quería ir a la escuela”. Posteriormente nos cuenta que “pintó sus cejas” para que no fuera evidente. La autora expresa el temor a experimentar vergüenza por su apariencia en un día importante del que no sabe qué esperar, pero por el cual está emocionada. Una de los motivos de la vergüenza es por causar una mala impresión al llegar a un lugar en donde no conoce casi a nadie:

A las 6:50 llegué a la escuela y al entrar en el pasillo vi a mi mejor amiga y fuimos a checar las listas de primer grado, nos dimos cuenta que no nos había tocado juntas.

Llegué a mi salón y me di cuenta de que no conocía a nadie.

Cabe anotar que esta escuela Secundaria, como muchas otras escuelas públicas en el país, tiene una población numerosa, aproximadamente 600 estudiantes en un solo turno, un pequeño universo, para cada alumno, que puede ser impresionante en el primer ingreso. En entrevista, la autora relató entre risas, que pasó todo el día preocupada porque nadie la viera, pero que finalmente sobrevivió el día.

Este memorable primer día clases, afortunadamente no es una memoria triste para la estudiante, sino una experiencia tragicómica; pasando un poco de vergüenza para sí misma, con la posibilidad latente de que algo no fuera bien, pero al final superando la prueba. Todos podemos sentirnos identificados con tal escenario. A través de su relato, damos cuenta de las preocupaciones y motivos de una ansiedad mezclada con entusiasmo, la actitud hacia una situación, depende también de las implicaciones del contexto, en este caso, un nuevo espacio social.

Esta respuesta emocional frente al cambio de estatus y sus ritos de paso, nos permite reflexionar sobre la importancia que tiene para los estudiantes la escuela, en cuanto es una población de pares; un soporte para la expresión de su ser social y su identidad. Por tanto, constituye una actitud legítima la preocupación de no ser objeto de burlas o pasar vergüenzas, así como tener la expectativa sobre sentirse cómodo y seguro.

Otra situación identificada como vergonzosa, por parte de los estudiantes durante nuestras conversaciones en el taller, es el de las caídas; específicamente, tropezarse y caer. Aunque para los estudiantes preocupa más caerse y ser visto, que lastimarse.

Las caídas son un tema recurrente y que forman parte de los eventos cotidianos en la escuela, como vergonzosos o graciosos. Precisamente, uno de los mapas, señala con un código propio; mediante una figura geométrica, para indicar que ese es un lugar significativo, un pasillo entre dos edificios de salones, la figura dice: “cuando me caí”.

Otra de las alumnas, expresó también haber sufrido de “caídas vergonzosas” y en su mapa señaló la zona de la cancha deportiva, a la que le llaman “domo” porque tiene un techo. Al este lugar, la autora lo ha renombrado en su mapa como “Horror”, y escribe a continuación: “Me suelo caer en ese lugar. Tiene un piso de cemento, está lleno de polvo, tiene un domo. Está al lado de la cancha y la sala de “No entrar”.

Caerse forma parte de las experiencias escolares y de su imaginario, son eventos que adquieren su significado no solamente por el impacto físico, sino porque suceden en un espacio de interacción, en relación a otros. Las condiciones físicas de la escuela y la percepción de esta por parte de los estudiantes, en una cuestión importante por varios motivos, entre estos, la seguridad física y emocional.

Una escuela con infraestructura deficiente representa un tipo de violencia estructural, en cuanto que ésta es la que organiza el espacio físico en el que las personas se relacionan, además, la infraestructura de la escuela es relevante para el aprendizaje y la convivencia, pues la escuela es un espacio “fundamental de socialización, donde los estudiantes pasan buena parte del tiempo entre semana, por lo que es necesario contar con espacios que les den la posibilidad de desarrollar sus capacidades intelectuales, físicas, sociales y emotiva”. (SEP, Unicef, 2010).

A su vez, la infraestructura escolar condiciona la separación o la unión, generando o reafirmando estratos; por ejemplo, la ubicación de las oficinas como espacios de la autoridad o del mundo adulto; la separación de baños en base al sexo, a la edad y al estatus en la organización escolar; los espacios de adultos y de autoridad escolar en relación a los de los jóvenes.

### **Universo escolar**

En esta Secundaria, existen algunas áreas de juego libre y convivencia, que se encuentran distantes de las oficinas administrativas y directivas, precisamente son los lugares en donde los jóvenes organizan prácticas diferenciadas de la cultura institucional y que nombran en relación a sus prácticas: “el pasillo del amor” y el “lugar de peleas”; los cuales se encuentran en la misma área en donde está el aula cerrada y abandonada a la que identifican como bodega o el “ex-laboratorio”. Y que describen<sup>9</sup> como: “es feo, no se le da mantenimiento, es un cuarto, bodega, las puertas son altas, es de color café las puertas”; “enfrente está la bodega que es vieja y su puerta es color café”; “No Entrar: sinceramente no sé qué sea, no podemos entrar da miedo, se ve oscuro y sucio”<sup>10</sup>. En esta triada, el significado del espacio de la bodega es complejo, polisémico, a su vez, difícil de definir: lo que da miedo, lo desconocido, lo abandonado, lo distante, lo clausurado, lo que encierra cosas, lo pasado.

Entonces, en este espacio, alejado de los lugares representativos de la autoridad escolar, se hallan zonas que los estudiantes identifican como descuidadas y abandonadas, y donde la mirada del adulto no alcanza a llegar: “se iban a platicar por ahí ya que no había maestro ni prefectos, se pelearon abajo del pasillo (el pasillo del amor), en la tierra, estaba sucio...”

Esta área conformada por: la bodega que da miedo, es vieja y está abandonada; el pasillo del amor; el lugar de peleas; es un espacio de prácticas que expresan y constituyen un mundo simbólico exclusivo de los estudiantes, pues solamente ellos en su colectividad, acceden, construyen y regulan los significados, usos y memoria de tal universo.

---

<sup>9</sup> Véanse *Historias 3, 5 y 6* de la sección *Mapas*, apartado *Historia Escolares*, dentro de este mismo capítulo.

<sup>10</sup> Véase *Historia 1* de la sección *Mapas*.

No obstante el aparente caos de esta zona, que desde la perspectiva de la autoridad es invisible e incomprensible; existe en realidad una organización simbólica, significativa para los estudiantes, en cuanto es un espacio social, en donde se performativiza y manifiesta la identidad y el imaginario.

Esto tampoco significa que el espacio se encuentre completamente bajo las reglas de los estudiantes como un cultura emergente o de resistencia, pues se encuentra limitada y subordinada a la liminariedad de lo que lo institucional tolera, asimismo, los estudiantes reproducen formas de la cultura hegemónica, perpetuando ciertos mensajes como el amor romántico y la cultura de la violencia del fuerte contra el débil.

Desde la perspectiva de la autoridad esta es una zona liminal, situada sobre los límites estructurales y simbólicos: al final de la escuela y apartada de las zonas representativas del poder de la institución escolar. La tolerancia o permisividad por parte de la autoridad, no hace más que afirmar la organización de un sistema de poder legitimado en la estructura.

Similar a lo que sucede en los espacios urbanos en las zonas usualmente ubicadas en las fronteras, la autoridad sabe de los conflictos recurrentes que surgen en tales zonas, pero lo ignora deliberadamente, hasta que el conflicto estalla como una violencia directa que es difícil de ignorar.

En este espacio liminar de cultura de los estudiantes, resulta sorprendente, además de los significados simbólicos de tipo arquetípico: el amor, la lucha y lo oculto, su contigüidad física; es decir, no solamente son reproducidos estos arquetipos universales, sino que se hallan juntos en un espacio diferenciado, permitiendo interpretar un espacio-universo, inscrito en otro espacio.

Por otra parte, ampliando la mirada en este espacio simbólico, al final de la escuela también se halla “el monte”, como ha sido nombrado en los mapas. La cancha, el domo, la bodega, “el pasillo del amor” y el “lugar de peleas”, se encuentran próximos y contiguos a éste. Estos espacios se encuentran en el extremo opuesto a la entrada y salida de la escuela. Es decir, son los límites de las instalaciones en donde hay “monte” pero que también lindan con el “monte” exterior.

El “monte”, es la manera en la que se nombra a la selva o a lo agreste, en español yucateco, para referirse igualmente al espacio sobre el que no hay edificaciones modernas y

del cual se obtienen recursos naturales. El monte es el espacio de la naturaleza para la cultura maya yucateca, es además un espacio mágico de los espíritus protectores de la tierra, ya sean estos los “aluxes” (seres pequeños y traviesos), o los “yum” (señores) dueños originales del monte. En este sentido, el monte es un espacio opuesto a lo civilizatorio en términos coloniales y occidentales, es un espacio continuo con su propia lógica; viene a ser entonces el espacio fértil para lo que no está institucionalizado.

Este universo simbólico, propio de la interpretación del imaginario de los estudiantes, no solamente sucede en la liminidad del espacio, sino que se recrea a su vez en el tiempo, el cual está subordinado al tiempo del horario escolar.

Como se ha podido observar en las crónicas, los estudiantes ingresan a la escuela a las 7 de la mañana y salen a las 13:10 horas. Su horario se distribuye en módulos de 50 minutos cada uno, los cuales como en muchas escuelas del país, se indican mediante el sonido de un timbre que se escucha en toda la escuela y que anuncia el cambio de módulo. A las 10:20, tienen un receso para salir de las aulas y tomar un desayuno. Si los estudiantes no llevan un refrigerio previamente preparado, compran algún alimento en la tienda escolar. Lo cual es una situación complicada porque la población de la Secundaria es de aproximadamente 600 estudiantes, solo existe una tienda y únicamente cuneta con 20 minutos, pues fuera de ese horario, no está permitido comprar comida y no existe otro receso.

Una de las crónicas, que plantea la historia desde un personaje que es un ave a la que le gusta volar y desespera dentro de la escuela, registra su percepción en relación al receso:

10:20 = mi hora favorita, aunque parece una eternidad estar en la fila, como sin dejar de recorrer la escuela. 10:40 = Termina el receso, pero antes de entrar al salón vuelo un poco más y a veces compro por si me da hambre en el salón.

Otra de las crónicas, la que narra su experiencia en su primer día de clases cuenta lo siguiente en relación al tiempo de descanso:

y lo único que quería era salir al descanso y busqué a mis compañeros, desayué, estuvimos platicando. Sentí que el tiempo pasó muy rápido, tocaorn y tuve que entrar a clases.

Veinte minutos parece poco tiempo para comer, descansar o recrearse; sin embargo este es el horario oficial en las escuelas Secundarias. Es durante este corto espacio de tiempo, en

donde se interpreta la mayor parte del imaginario: las declaraciones de amor, las peleas físicas, las caídas, las bromas, etc. Sin embargo, existen también otros tiempos relevantes que no son las horas de clase y en donde los estudiantes interactúan de maneras menos previstas, como los módulos libres, la hora de la salida y la hora de entrada cuando llegan tarde y son enviados a las biblioteca a manera de castigo.

En algunas de las visitas a la escuela durante el trabajo de campo, identifiqué que en la primera hora de clases, a los estudiantes que llegaban tarde los enviaban a la biblioteca en donde debían de escoger cualquier libro y elaborar un resumen que entregarían a la encargada. El resumen, ni el libro elegido tenían relación con la materia que habían perdido, pero existía la condición de que el libro que eligieran fuera de texto de tipo académico. En una de las ocasiones que presencié tal situación, la biblioteca estaba llena, aproximadamente unos veinte estudiantes escribiendo apresurados, copiando de los libros. Pregunté sobre el destino de los textos a la encargada, quien me dijo que estos no pasaban por ninguna revisión, mas que la de verificar que efectivamente era un resumen.

A través de la instrucción de la escritura de un resumen como medida disciplinar para los alumnos que llegan tarde, se evita que este tiempo de espera, sea un tiempo libre o muerto en el que los estudiantes se salgan de control.

Sobre estos tiempos liminares, transitorios, las crónicas recopilan dos eventos, el primero: “y mientras llegaba la hora de salida mis compañeros y yo nos empezamos a hacer bromas de amarrar bultos a las sillas y poco a poco lo fueron descubriendo y todos se rieron mucho”. El segundo: “cuando tocaron para retirarnos a la 1:10 p.m. salimos y fui a pagar los bolis que había comprado antes con el conserje entonces mis compañeros volvieron a fastidiarme y lo empujé”.

Los momentos antes descritos, referidos a la salida de la escuela, muestran que son tiempos significativos por las situaciones que suceden en ellos, momentos memorables que forman parte de las crónicas que decidieron escribir. Por otra parte, no puede ignorarse el hecho de que el primer fragmento refiere a bromas dentro del salón de clases con las pertenencias de los compañeros, amarrando las mochilas; broma que desde la perspectiva de la narradora es un juego inofensivo; sin embargo, para otros compañeros pudo haber

sido una broma pesada; o como se ha registrado en otros casos, este tipo de juegos suelen ser acciones relacionadas con el acoso escolar.

Entonces, los espacios y los tiempos liminares son dimensiones en las que emerge el imaginario de los jóvenes estudiantes.



## Capítulo VI. Hacia un modelo de análisis

En este capítulo se presenta un primer acercamiento a un modelo de análisis discursivo de la violencia, visto este fenómeno como un acto comunicativo, que tanto en sus formas visibles y no visibles, comunica. El modelo plantea una ruta para reconocer las performatividades discursivas en las que puede identificarse la violencia.

Este modelo se articula mediante el uso de otros modelos teóricos provenientes de la sociología, la comunicación y los estudios literarios. En esta investigación fue utilizado principalmente para el análisis de los fragmentos autobiográficos. Posteriormente se empleó para realizar un análisis del tiempo y el espacio escolar, tomando en cuenta el imaginario representado en los mapas y las crónicas creadas por los jóvenes estudiantes.

La performatividad se refiere a los actos del habla que se realizan a sí mismos a través de su enunciación (Austin, 1962), asimismo, todo discurso tiene tres niveles: el nivel lingüístico gramatical, el nivel textual y el nivel retórico, estos niveles en conjunto constituyen la voz discursiva; de la misma manera, el fenómeno de la violencia se compone por tres aspectos que aunque pueden diferenciarse el uno del otro, siempre se encuentran en relación, son la violencia directa, la violencia estructural y la violencia cultural.

Estos niveles se superponen, puesto que la violencia directa es aquella que se hace manifiesta, representa una enunciación, la cual es un aspecto que corresponde al nivel lingüístico; por su parte, la violencia estructural es la que organiza y distribuye, al igual que la textualidad, refiere a la forma y a la organización de los elementos dentro y fuera texto; en cambio, la violencia cultural que refiere directamente a la cultura y a la manera en la que esta legitima las violencias, es un aspecto retórico, en el que se encuentran los contenidos semánticos, es decir, los significados que permiten interpretar la ideología.

A su vez, estos tres niveles, para el caso de los relatos de corte narrativo, se equiparan a los tres niveles del relato propuestos por Gerard Genette, los cuales son: la enunciación, el relato o discurso, y la historia. La enunciación es el acto de narrar, sea este de manera oral o escrita, siendo el nivel del autor y del lector; el relato es el marco que contiene la historia con el que pueden interpretarse los significados dentro de la historia en relación a la realidad discursiva del autor, en este nivel podemos encontrar un narrador; finalmente, la historia, es lo que se cuenta que sucede y constituye el nivel de los personajes.

Es posible asemejar los tres vértices de la violencia con los niveles del relato (Genette): historia, relato y narración, si la historia es aquello que se cuenta en donde habitan y se mueven los personajes, es también en donde los contenidos semánticos expresan y funcionan en su significado, éste sería el ámbito de la cultura, una narrativa organizada que es verosímil y que por tanto legitima el relato.

A su vez, el relato, que conforma el siguiente nivel, también conocido como discurso y en donde se encuentra tanto el narrador como el lector, puede interpretarse como la estructura, en tanto que narrador y lector se encuentran a través de la organización y forma del texto; como proceso, el texto y el relato se desarrollan mediante enunciados, esta es la textualidad de la violencia y es en este nivel en donde establece relaciones con otros textos o consigo mismo. Si en la historia se genera un universo coherente y verosímil con sus propias reglas (significados, convenciones), en el nivel de relato, lo que interesa es la forma reconocible con la que otros textos y discursos pueden relacionarse.

### **Síntesis Analítica**

Para el análisis de los aspectos discursivos, presentado a continuación, el nivel lingüístico-gramatical, se refiere al acto de enunciación y a los elementos que compone el discurso; el nivel textual, se refiere a la forma y organización del texto y sus relaciones; por último, el nivel retórico, a las figuras simbólicas y a las metáforas.

### **Gramática y enunciación**

En los relatos autobiográficos, para conocer la performatividad de la voz que escribe dichos textos, nos preguntamos por su gramaticalidad y su aspecto enunciativo, para así reconocer en qué manera esta voz se configuraba a sí misma. Se encontraron tres maneras complementarias en las que la voz se configuraba: mediante una identidad social, una identidad performativa y una identidad posible.

En el contexto escolar, para identificar la performatividad gramatical del espacio, se reconocieron los elementos y los usos enunciados en los mapas escolares; para conocer cómo se compone el tiempo escolar, se identificaron a través de las crónicas, los elementos del horario, así como las acciones y movimientos directamente relacionados a este.

### **Textualidad y estructura**

¿Cómo se relaciona el texto consigo mismo y cómo se estructura lo representado? La performatividad del texto y de la estructura en los relatos de vida, mostraron la presencia de la metatextualidad, en la que el texto habla de sí mismo. A su vez, las estructuras en las que los relatos de vida se estructuraron de acuerdo al uso del tiempo, fueron: radial, circular y puntual.

En el contexto escolar, el análisis estructural mostró las condiciones de la infraestructura y la semiótica del espacio, mediante el análisis del mapa se observó la organización espacial de la escuela, vista desde el punto de vista de los estudiantes, en donde se comprendió que la organización espacial reflejaba la organización institucional.

Las crónicas, por definición, organizan el tiempo de acuerdo a como este se experimenta o sucede en la realidad objetiva. Los textos escritos por los estudiantes enuncian el inicio del día escolar desde que se despiertan para ir a la escuela.

Asimismo muestran el ordenamiento del horario escolar marcado por la entrada, las clases y los períodos entre clases, el descanso y la hora de la salida del espacio escolar. Por su parte, la distribución del tiempo escolar evidenció la existencia de tiempos del conflicto condicionados por el horario escolar. Se identificó que el descuido de la infraestructura, constituye una violencia estructural; y que la manera de gestionar el tiempo y condicionar los hábitos y necesidades corporales de los estudiantes, constituyen una situación crítica que requiere de un análisis más profundo.

### **Retórica, significados e ideología**

En el análisis retórico de los relatos de vida, se encontró la narrativa de lucha articulada por el arquetipo del héroe, esto condujo a identificar una ideología dominante que permea en el imaginario de los jóvenes, mediante narrativas acríticas, que ocultan los aspectos estructurales y culturales de la violencia.

En el contexto escolar, el análisis retórico del espacio, mostró las figuras simbólicas de del amor, la lucha y lo oculto. Esto constituyó uno de los hallazgos más interesantes, pues se configura como una tríada arquetípica, que amerita estudios a mayor profundidad. En relación al tiempo, la figura simbólica más relevante fue la del ave, cuyo significado en relación al texto escolar es el de la libertad.

### **Fragmentos Autobiográficos**

A continuación se presenta el desarrollo del análisis de los fragmentos autobiográficos, con base en el modelo arriba explicado y sintetizado.

En 1962, se publica *How to do things with words*, obra póstuma del filósofo inglés John Austin, en la que desarrolla la manera en la que las palabras son actos, específicamente aquellos casos en los que su misma enunciación es la que realiza la acción enunciada; estos actos comunicativos son llamados realizativos o performativos.

Es así que, estos fragmentos autobiográficos, son enunciados performativos que realizan la autorrepresentación, mediante el acto de su escritura. Los cuales son enunciados por una voz que articula su discurso, un discurso de identidad.

A continuación se desglosa el análisis de los fragmentos autobiográficos en su imaginario y la violencia expresada en éste. En un primer momento se aborda desde la línea discursiva analizando el tiempo y posteriormente la voz de las historias en sus performatividades gramatical, narrativa y retórica, identificando los contenidos semánticos en los que se articula el imaginario.

#### **Voz narrativa**

La performatividad gramatical de los fragmentos se observó a través de los elementos lingüísticos con los que el relato de vida se enuncia. En los textos autobiográficos, se expresó utilizando la primera y tercera persona del singular.

Particularmente, en dos de los fragmentos se utilizó la tercera persona gramatical para referirse a la protagonista de la historia, la que en cada uno de los casos fue identificada como: “Había una vez una niña pequeña, la que siempre soñaba”, y “Hubo una vez en que conocí a una niña muy simpática...” En estas dos historias, aunque utilizan la tercera persona para narrarse a sí mismas, al final del texto hacen un giro para utilizar la primera persona y revelar como narradoras, que también son las protagonistas de la historia que han relatado.

En las otras cinco narraciones, la voz gramatical utilizada es la de la primera persona: “... y yo contra el mundo”; “y solo yo porque mi hermana se fue de la casa”; “hubo una vez que yo tuve un perro”; “yo no hablo a mi cuñado”; “en ese entonces yo tenía diez años”.

Su performatividad textual, indicó el tipo de discurso en función de la intención, en este caso, los textos o enunciados tienen una intención narrativa. Esta performatividad narrativa se identificó como autoreferencial y metatextual, el decir el contenido versa sobre la propia voz del narrador (autorreferencial), a la vez que se hace referencia a ese mismo acto de su enunciación (metatextualidad).

Estos fragmentos autobiográficos se repliegan sobre sí mismos, partiendo de la búsqueda narrativa de un punto de origen -siempre situado en la infancia y relatado en tiempo pasado: hubo, había, estaba...- y avanzando hasta encontrarse con el momento mismo de su escritura, cerrando la narración en tiempo presente y en algunos casos aludiendo directamente al lector. Este efecto de comentar directamente el texto dentro del texto mismo o realizar un giro en que se alude directamente al lector se conoce desde la teoría literaria como metatextualidad (Genette, 1989b), término propuesto por el narratólogo Gerard Genette quien lo define como una de las formas de transtextualidad, la cual se refiere a la condición de trascendencia textual que los textos pueden tener en sus relaciones manifiestas o secretas con otros textos.

En este caso, la trascendencia textual del texto, es consigo mismo, comentándose a sí mismo. Los fragmentos autobiográficos que expresan una voz narrativa de tipo metatextual, son las siguientes historias: a) una colección de pérdidas que resulta en una identidad rebelde: “Esa niña soy yo, la que escribió esta historia”; c) el dilema de aceptar como verdadera una nueva figura parental: “Supongo que ya sabes de quién se trata, ¿no? y e) la fraternidad de tres niños que han crecido y se han separado: “Tal vez no sea algo emocionante de leer, pero el hecho de escribir sobre él me hace feliz”. Dos de ellas comentan la escritura del texto que escriben en ese momento, y uno de ellos, la historia “c”, se dirige directamente al lector.

En su performatividad retórica, se identificó el empleo de figuras del lenguaje que refuerzan el sentido del discurso en el manejo del impacto emocional, la verosimilitud y la lógica, a través de arquetipos míticos, o tropos, frases previamente construidas y calcadas, es decir, de relaciones de intertextualidad con narrativas provenientes de otros textos culturales.

Asimismo pudo observarse que esta voz autoreferencial y metatextual es dentro de su tipo de narrativa y en su retórica: confesional y superlativa. El tono confesional revela secretos, muertes, separaciones, confrontaciones, temores ocultos, voces interiorizadas, confusión y desahogo, sobre eventos llenos de carga dramática; por otra parte, puede caracterizarse como superlativa por el uso de palabras y expresiones de tipo absoluto, contenidos semánticos configuran un ambiente bicolor, formulando una realidad compuesta por contrapartes opuestas y excluyentes la una de la otra: “la felicidad era entera”; “mucho, mucho, con todo su corazón”; “siempre en las buenas y en las malas”; “arruinaría el matrimonio de mi hermana”; “mayor que el odio del mundo entero”.

En cuanto al uso de arquetipos, es el uso de la figura del héroe, la que articula la mayoría de las historias, además del uso de frases asociados a un horizonte literario de cuentos infantiles como: “Había una vez...”

En un último orden, algunos textos representan en menor medida una voz agente, entendida esta como la expresión de la capacidad de agencia por parte del narrador y del personaje respecto de su propia historia. Este tipo de voz, se encuentra representada en la declaración de verdades, decisiones y prospecciones. Algunas de las frases en las que esta voz se hace evidente están en relación con acciones como dominar un aprendizaje, enfrentarse a monstruos, escribir historias, y con otros contenidos semánticos de índole simbólico como la memoria y la rebeldía.

### **Estructura narrativa**

Del análisis de las siete historias se encontraron tres maneras distintas en las que se estructuraron los eventos o situaciones que constituyen la historia narrada: *circulares*, *radiales* y *puntuales*, las cuales se definen a continuación y después se presentan mediante la frase de inicio y la final con la intención de aproximar el sentido de las historias en las propias palabras de sus autoras y autor.

1) Circulares. Recapitulan la totalidad de la historia de vida mediante la secuencia de hechos. En estas narraciones las autoras encuentran un punto de inicio y enuncian una serie de vivencias cuyo conjunto representa la totalidad de su historia de vida hasta la fecha, es decir, hasta el momento mismo de la escritura.

“Había una vez, (...). Esa niña soy yo la que escribió esta historia”.

“Estaba en segundo grado de kínder (...). Pero sí sé lo que tengo que hacer y es estudiar mucho”.

“Hubo una vez en que conocí (...). Pues ahora tiene 13, muy pronto cumplirá 14 años, un año más de enfrentarse al mundo”.

2) Radiales. Articulan la historia de vida en torno a un evento particular, rodeando una vivencia a partir de la cual se articula la estructura del relato.

“Cuando estaba chiquita (...) pero no he olvidado lo que pasé”.

“Cuanto tenía 5 años, estaba en el kínder, casi no me juntaba con nadie (...) el hecho de escribir sobre él me hace feliz”.

“Hubo una vez que yo tuve un perro (...) y lo extraño él fue mi primer mascota y amigo”.

3) Puntuales. Acotan un momento específico de su historia de vida para narrarlo: “Un día a mi madre se le ocurrió comprar una moto (...) dice que yo la utilizo más”. Tiempo de la enunciación

**Tiempo de la enunciación.** Fue el contexto en el que estos fragmentos autobiográficos fueron producidos por parte de los estudiantes. Los textos se escribieron al final de una sesión de escritura creativa, de manera voluntaria, más no espontánea, puesto que sucedieron a partir de la instrucción de seleccionar un momento significativo de su vida y narrarlo, para así lograr un fragmento autobiográfico. Por mi parte, como interlocutora de los textos, comenté que la experiencia relatada podía ser de cualquier tipo y que se sintieran libres de introducir elementos fantásticos si así lo deseaban. También aclaré que si así lo decidían podrían no entregar su texto y conservarlo. En tal situación comunicativa fue claro que ellos eran los emisores de un mensaje sobre una experiencia propia y que yo sería la interlocutora.

Al momento de la escritura de estos textos, ya llevábamos ocho meses de realizar sesiones del *Club*, para este momento la confianza con los estudiantes ya estaba establecida y precisamente en la sesión anterior se estableció un pacto de confianza, cuando me preguntaron sobre mi vida personal, y respondí de manera franca y abierta.

**Tiempo gramatical.** Los tiempos verbales que mayormente se hallaron en los textos, se encuentran en modo indicativo del tiempo pasado en sus formas: simple; murió, perdió,

cambió, creció, viví, creyó, su forma imperfecta; soñaba, creía, peleaban, convivíamos, consentían, adoraba, y la forma pretérito perfecto compuesto; ha pasado, ha enfrentado, he olvidado, ha defendido. Así como verbos en presente e infinitivo: soy, quiere, sabes, estudio, puedo, necesito; cantar, vivir, regalar, enseñar, querer, escribir. En menor medida se encuentran formas en futuro así como el modo subjuntivo. Una característica del corpus, es que las historias comienzan relatando acciones en tiempo pasado y finalizan en tiempo presente, lo que genera un efecto de destacar el momento de la escritura.

### **Identidades**

Este apartado desarrolla el hallazgo de tres identidades en los relatos autobiográficos, esto a partir del análisis de la voz discursiva, que permitió observar a manera en la que se configuran las voces de los autores y realizan su identidad. Se presentan así, la identidad performativa, como un acto de realización; la identidad social, en relación al contexto; y la identidad posible, como una categoría de análisis propuesta para la escritura autorreferencial.

En la teoría tropológica, la anagnórisis es el descubrimiento de la identidad en la narrativa del héroe. En los textos autobiográficos, la identidad es un tropo que guía y orienta el relato, que estructura y le da sentido. En el análisis del corpus, mediante el diagrama de afinidad, fueron identificadas las siguientes tres dimensiones de identidad.

***Identidad performativa.*** El discurso performativo es aquél que por su enunciación, se realiza a sí mismo (Austin, 1962). La identidad performativa, entonces, se refiere a la manifestación de la identidad mediante un acto de habla, en la que la realización del acto de enunciación es la que permite que la identidad se realice a sí misma.

Un fragmento autobiográfico es en sí mismo un enunciado performativo de identidad realizado por una voz discursiva, cuya voz puede analizarse en las tres dimensiones del discurso: retórica, lingüística y textual (Hernández, 2016, p. 40). El análisis de esas tres dimensiones da cuenta de la performatividad de la identidad discursiva.

***Identidad social.*** Los fragmentos autobiográficos contienen referencias a espacios de acción y de identidad: la escuela, la familia, el matrimonio, el territorio-nación y la infancia; espacios de orden social en los que se reafirman las representaciones de ser niña, ser maestra o ser estudiante. La memoria, el silencio, la presencia o ausencia de los



nombres propios en los textos, así como las representaciones de identidad, son también contenidos semánticos que refieren a la existencia del otro, aquél que es ajeno y diferente a la cultura o a las voces que la reproducen: incomprendido, rechazado, silenciado, olvidado. La propia escritura del relato autobiográfico implica otredad, el desdoblamiento de contarse a sí mismo mediante un texto.

***Identidad posible.*** Una identidad construida desde el discurso posible, el del lenguaje literario como un espacio simbólico de deconstrucción, reconstrucción, creatividad, imaginación y transformación. Los fragmentos autobiográficos son narraciones constituidas por historias en las que se relata de manera fragmentada la vida de un personaje protagónico. Estas historias, si bien son relatos de vida reales, al ser narradas se abren a las posibilidades de la ficción, la invención y la imaginación, generando “mundos posibles”, una idea desarrollada por Lubomir Doležel (1999) y Tomás Albaladejo (1998) en la *Teoría de los mundos posibles*, la cual se propone a sí misma como una herramienta de análisis tanto de la realidad objetiva como de las realidades construidas en los textos ficcionales, planteando así la existencia de múltiples mundos y el establecimiento de los siguientes tres modelos de mundo:

- I. *Lo verdadero.* Las reglas de este tipo de mundo son las del mundo real objetivo.
- II. *Lo ficcional verosímil.* Mundos contruidos de acuerdo al mundo real objetivo.
- III. *Lo ficcional no verosímil.* Mundos cuyas reglas transgreden las normas del mundo real objetivo. (Martín, 2015, p. 67)

Los fragmentos autobiográficos aquí analizados corresponden al modelo de mundo II, el de lo ficcional verosímil, ya que son construcciones que refieren a realidades fácilmente identificables con el mundo objetivo y que en ningún momento desafían las leyes físicas o naturales de éste.

De acuerdo a Genette, (1989) y los tres niveles: la narración o enunciación, que es el momento de la escritura o la lectura en donde se ubican el autor y el lector real; el relato o discurso, en donde se sugiere la intención y puede hallarse al narrador; y la historia, que cuenta la sucesión de hechos experimentados por los personajes. En ese sentido, el corpus de fragmentos autobiográficos está compuesto por siete narraciones en las que se presentan las siguientes historias:

- a) Una colección de pérdidas que resulta en una identidad rebelde.
- b) Una fragmentación familiar que recae en una identidad escolar.
- c) El dilema de aceptar como verdadera a una nueva figura parental.
- d) El recuento de la vida con una mascota hasta su pérdida.
- e) La fraternidad entre tres niños que han crecido y se han separado.
- f) La agresión sexual y su silenciamiento obligado.
- g) El deseo, la práctica y el aprendizaje de transportarse por cuenta propia.

Así, la identidad posible propuesta en esta investigación es manifestada mediante la construcción de mundos y personajes como medios que permiten que la voz autoral realice una apropiación de sí, con las posibilidades de realizarse en una performatividad crítica, lúdica y con cierta autonomía de la identidad social, la cual pertenece al modelo de mundo I, el de lo real objetivo.

No obstante, exista una diferencia identificable entre las realidades del mundo real objetivo y los mundos propuestos por la ficción; lo que todas las realidades tienen en común es que son construidas mediante los significados que las personas, los autores, los lectores y los personajes conferimos a ellas.

Mediante una identidad posible, provista por los mundos ficcionales a los que los autores acceden a través de mecanismos narrativos como la metatextualidad, ejercen una mirada no solo hacia sí mismos, sino también una mirada de frente al lector o a los discursos socioculturales de su contexto como autores; esto estimula un pensamiento crítico, así como la capacidad de agencia para apropiarse, significar y resignificar sus identidades a través del flujo entre la realidad objetiva, la performatividad de una voz personal y la representación de historias.

## Capítulo VII. Conclusiones

### Hallazgos

#### Literacidad, escritura y participación

El primer hallazgo relevante en esta investigación fue la relación entre las prácticas de literacidad, la cultura de la participación y la identidad. Durante la primera etapa del trabajo, los jóvenes a pesar de su interés por la cultura escrita inscribiéndose en el *Club de literatura y poesía*, mostraron dificultad para relacionarse de manera lúdica y creativa, a través de la comunicación oral y la escrita.

Esto se explica en relación a las prácticas educativas y políticas provenientes del Estado, que separan a la escritura de la lectura, relegándolas al ámbito académico en las que los estudiantes son sujetos pasivos que solamente completan frases, resumen textos o copian textualmente, denostando su carácter social, creativo y dialógico.

Las prácticas de literacidad no se encuentran arraigadas en la escuela ni en la cultura como una práctica social, creativa, crítica o relevante para su cotidianeidad más allá de las asignaciones escolares. El uso de la biblioteca como espacio de castigo o confinamiento, la elaboración de resúmenes arbitrarios, constityen una violencia simbólica hacia las prácticas escritas, lo que redundando en un silenciamiento sistémico hacia los jóvenes estudiantes.

La dimensión lúdica, creativa y social de la escritura se halla sistemáticamente silenciada. La lectura no es una actividad pasiva, como la escritura no es una actividad exclusiva del ámbito escolar.

Las juventudes necesitan ser fortalecidas en la práctica social comunicativa de compartir sus opiniones de manera oral; escucharse entre sí; articular ideas de manera escrita; explorar lúdicamente el lenguaje; apropiarse de su lengua y de otras, porque a su vez serán leídos y comentados con interés, tanto por sus pares como por los adultos de su entorno.

La literacidad es un medio para comprender y transformar la realidad personal y la colectiva, pues el trasfondo es la comunicación; no existe escritura sin lectura, y viceversa. Asimismo, las prácticas de la cultura escrita son medios de participación social, siendo este uno de sus aspectos más relevantes; no existe texto sin contexto.

La perspectiva crítica decolonial permite tener una mejor comprensión de las relaciones de tensión entre clase social, etnia, género, lengua indígena, prácticas de literacidad, alfabetización y las violencias simbólica y estructural.

### **Escritura e identidades**

Aunque limitada por las prácticas educativas y los valores de la cultura, la escritura es un espacio de emergencia del yo. Es una práctica que estimula la capacidad de agencia y que permite la exploración y la afirmación de la identidad.

Además la escritura puede adquirir un carácter relevante en la cotidianidad de los jóvenes, cuando es una práctica que ha sido apropiada por ellos como parte de su identidad. Algunos de los textos escritos enfatizaron la acción de la escritura haciéndola motivo de sus narrativas: “esa niña soy yo, la que escribió esta historia”, lo que pone en el centro a la autora mirando de frente al lector, como una persona que escribe y que sabe que escribe.

Las relaciones del texto consigo mismo y con otros textos; es decir, las relaciones de transtextualidad (Genette 1989b), constituyen medios fructíferos para el trabajo de escritura crítica con jóvenes y su posterior análisis comprensivo; en particular la metatextualidad, que es la manifiesta conciencia discursiva del texto hablando sobre sí mismo, y la intertextualidad, en la que se integran o reconocen otros referentes textuales, ya que ambas formas de transtextualidad implican la capacidad reflexiva y crítica.

A nivel del discurso, se hallaron tres representaciones de identidad: una performativa, en el acto de la enunciación y la manifestación de la voz; una identidad social, dada en el nivel cultural, permeado por el imaginario social y la otredad; y finalmente una identidad posible. La identidad posible se encontró en el nivel de la historia y conjuga el imaginario con las posibilidades de la ficción y la autorrepresentación como un ejercicio de identidad a través de la escritura.

### **Fragmentos autobiográficos**

Los fragmentos autobiográficos hicieron evidente la presencia de identidades contradictorias legitimadas por la cultura, las cuales niegan las necesidades de identidad y libertad. A nivel de identidad estas contradicciones fueron en base a estereotipos de género, paternidad masculina, relación madre e hija, oposición entre la infancia y la adultez contradicciones de la dicotomía niña buena – niña rebelde.

Las escrituras mostraron seres complejos capaces de reflexionar sobre su historia, si bien no existe de su parte una comprensión total de su momento histórico o una lectura ideológica de su realidad, el ejercicio de su voz narrativa constituye un medio para su identidad.

En la representación de sí mismas, las voces autorales utilizaron figuras y frases provenientes de argumentos que reafirman estructuras sociales de desigualdad relacionadas con la clase, la raza, el género y la edad; a su vez, presentaron identidades como el ser rebelde, ser niña o ser estudiante, que al cuestionar los estereotipos muestran la complejidad de la voz autoral.

Las prácticas a las que los textos autobiográficos hicieron referencia fueron prácticas de contexto escolar; prácticas rebeldes; prácticas de literacidad; prácticas de la memoria, como la añoranza y el “no olvidar”; prácticas de fraternidad y prácticas de aprendizaje, estas constituyeron parte del imaginario de su identidad. Asimismo, las situaciones críticas de violencia fueron la violencia sexual, la migración, el abandono y la desigualdad en base al género y a la edad de sus autores, como niñas, niños y adolescentes.

Sobresale el hecho de que las experiencias violentas en las vivencias de sus autores fueron las historias seleccionadas para narrarse a sí mismos en los fragmentos autobiográficos. La violencia es una escritura que se inscribe en el cuerpo y en la memoria de las personas, como tal, tiene un carácter discursivo y performativo, pues se sostiene sobre estructuras discursivas y mediante narrativas con las que se retroalimenta.

### **Violencia como discurso**

La violencia como discurso, tiene un carácter de enunciación en cuanto a las agresiones de la violencia directa que son visibles; un aspecto textual, organiza y separa como violencia estructural; y un aspecto retórico, la violencia simbólica en donde se manifiestan los significados y la ideología.

La violencia en sus tres dimensiones: directa, estructural y cultural (Galtung, 2000), se realiza mediante la enunciación, el discurso y el relato (Genette, 1989a); es decir, la violencia tiene tres performatividades que pueden analizarse en sus tres respectivos niveles del discurso: gramaticalidad, textualidad y retórica (Hernández, 2016). El discurso de la

violencia se manifiesta de formas visibles, se articula y organiza estructuralmente, y forma parte de imaginarios y narrativas culturales.

### **Imaginario de la violencia**

El imaginario de la violencia, como conjunto de imágenes mentales, discurso ideológico, mentalidad, prácticas metafóricas y alegóricas, y memoria colectiva (Escobar, 2000), se estudia en sus relaciones con otros textos culturales con los que se encuentran en relación de retroalimentación (Morin, 1960).

El imaginario de la violencia como tejido es un entramado de textos, por lo que sus relaciones de intertextualidad, estudiadas con las herramientas del análisis literario en los fragmentos autobiográficos, los mapas y las crónicas, mostraron la recurrencia de figuras arquetípicas y tropos.

Constituyen parte del imaginario de la violencia: el arquetipo del héroe, la lucha, el sufrimiento, la destrucción, y la búsqueda de identidad. Esto como una manera de articular la narración de la historia de vida, las cuales tienen elementos de lucha y enfrentamiento contra el mundo adulto y situaciones ajenas a sus voluntad, experimentadas como grandes destrucciones, las cuales son: agresiones sexuales, muerte, separaciones y pérdidas familiares; destrucciones mediadas por el contexto de migración obligada por carencia de recursos; rezago educativo y violencia de género.

A su vez, la violencia simbólica se representa en la ideología que sostienen las narrativas la cual sustenta principalmente: estereotipos de género; la oposición de la infancia y la juventud contra el mundo adulto; y la percepción de la vida como una experiencia agreste en la que la lucha y el empeño aseguran la obtención de las metas.

La cultura de la violencia, mediante una relación de intertextualidad con tropos y arquetipos del imaginario, legitima narrativas de destrucciones, sufrimiento, luchas e identidades violentas.

### **Violencia e imaginario escolar**

Desde los fragmentos autobiográficos, la escuela se reveló como un marcador (Denzin, 2013) en la memoria de la experiencia vital de los narradores, presentándose la experiencia en la escuela como articuladora tanto del tiempo vital, como de la identidad.

La escuela como un tiempo que transcurre en un espacio determinado, es también una organización con una cultura propia que se encuentra en relación a la cultura local y en contacto con imaginarios.

Las políticas educativas, las normativas y la autoridad escolar, distribuyen y organizan el espacio y el tiempo escolar; las acciones de esta dimensión estructurante que no procuren por las necesidades de supervivencia, bienestar, identidad y libertad (Galtung, 2003) de los estudiantes, y que por el contrario, las afecten, pueden comprenderse como un tipo de violencia escolar en su dimensión estructural.

La infraestructura y el horario son parte de la dimensión estructurante de la escuela. La violencia escolar por parte de la institución hacia los alumnos se encontró en el descuido de algunos lugares de la infraestructura escolar, que son percibidos por los estudiantes como abandonados o faltos de mantenimiento.

A su vez, la simbólica del espacio representa una jerarquía organizacional de tipo vertical que se desplaza de las oficinas hacia el monte, que se interpreta como del espacio de la autoridad y de los adultos, a los espacios agrestes y distantes en donde los jóvenes se relacionan en un mundo propio. Conforme se avanza en el espacio escolar, las significaciones y delimitaciones cambian, los confines de la escuela también son el espacio de la cultura de los jóvenes, que inscriben un mundo simbólico arquetípico, en los linderos de uno institucional.

En la zona posterior de la escuela, lejana de la mirada de la autoridad, los jóvenes interpretan un imaginario provisto de arquetipos universales: la lucha, el amor y lo desconocido; estas unidades simbólicas que conforman un mismo espacio se encuentran en relación con la violencia simbólica, pero también con la violencia directa de tipo física.

En este espacio en donde se recrea un espacio mítico, se encarna la violencia física mediante la existencia de un lugar llamado: “lugar de peleas”. Es evidente cómo la cultura de la violencia tiene la capacidad de encarnarse en los espacios físicos. Es posible entonces pensar, que la paz y su cultura son capaces igualmente, de encarnarse en el espacio.

El espacio mítico antes mencionado, es usado en el tiempo principal de recreación de los jóvenes, la hora del descanso. Otros tiempos que son parte de la experiencia escolar y forman parte del imaginario, son cuando los estudiantes llegan tarde y esperan en la

biblioteca a manera de castigo, los “módulos libres” por la ausencia de profesores, la espera a que sea la hora de la salida, y la hora de la salida. En estos tiempos no organizados, no previstos o muertos, se suceden prácticas de violencia, como peleas físicas, encuentros agresivos y bromas pesadas. Asimismo, en el imaginario de los estudiantes, el horario escolar también es percibido como obligado, repetitivo y aprisionante.

La figura del prefecto se halló como una figura ambivalente, con responsabilidades que son poco claras, que ejerce la función de policía y vigilante del espacio escolar y del tiempo escolar tanto de profesores como de estudiantes; con acceso al poder, a la permisividad y al abuso. Esta figura del prefecto está representada mediante relaciones conflictivas con los estudiantes y como una autoridad legitimada por la organización escolar, pero no en base al liderazgo.

Finalmente, la escuela es un espacio en donde se realizan prácticas culturales y sociales, en donde las interacciones de la comunidad escolar deben motivarse por el aprendizaje. En la historia de la física, el concepto de espacio ha tenido cambios sustanciales. Para Isaac Newton el espacio era concebido simplemente como un cuenco dentro del cual los objetos y los seres se encontraban, esta idea fue contrapuesta por Gotfred Leibniz, contemporáneo a Newton. Leibniz pensaba que el espacio existía a través de las relaciones entre los seres, esta concepción de espacio destaca porque propone una manera diferente de entenderse en el mundo, pues propone que el espacio es creado por las relaciones. Esta idea trasciende el nivel de la física, pues en términos políticos y de relaciones de poder ofrece una respuesta de interés social, e incluso ético: las personas tenemos la capacidad de crear y determinar los espacios a través de las relaciones. De esta misma manera, la escuela necesita ser un espacio de bienestar, en donde se encarne la paz, no la violencia.

### **Juventudes**

Estos jóvenes, adolescentes entre 13 y 14 años, con identidad maya, nativos del siglo XXI, viven el acento de una sociedad global y digitalizada en sus nuevas formas de comunicación, en las cuales la virtualidad exige y refuerza representaciones de identidad. Como adolescentes, muchos discursos se imponen sobre ellos: los dictados a través de los medios de consumo; las religiones con las que simpatizan; las figuras de autoridad en casa y en la escuela; y las políticas públicas de las que son sujetos.



La escuela, espacio significativo de su vivencia como estudiantes y adolescentes, es un lugar en donde como grupo construyen una cultura propia con significaciones, subjetividades y memorias, la cual se inscribe en la cultura institucional escolar, que simbólicamente la sitúa en la liminalidad. Esta construcción simbólica propia de los jóvenes, funciona en el nivel de imaginario, al que no es posible tener acceso si no se comparte la experiencia escolar desde su posición o estatus, además es una construcción simbólica de la que no son conscientes como grupo.

Estas prácticas y formas de entender el mundo no son objeto de reflexión o reconomiento, esto en parte porque a las juventudes se les educa para mirarse a sí mismos desde la mirada del adulto y de una manera homogénea.

Para las políticas, las instituciones y las autoridades relacionadas con la educación, es importante valorar y validar la existencia de formas culturales propias de las juventudes, reconociendo la existencia de sus prácticas diferenciadas a las del mundo adulto, así como reconocer que la juventud no es un grupo homogéneo, sino diverso y en continuo flujo. Asimismo, es necesario brindar herramientas críticas para que identifiquen su imaginario y se apropien de este, a fin de que construyan modos de relacionarse y prácticas saludables con las que tengan agencia sobre su libertad e identidad.

La cultura de paz, la cultura de participación, la literacidad crítica, el enfoque de fortalezas y virtudes de la psicología positiva y la perspectiva decolonial, son algunos de los constructos teóricos que pueden aportar tanto a la investigación educativa y a la educación en general, como a las juventudes y a quienes trabajan con estas, herramientas metodológicas para la comprensión y transformación de la realidad.

### **Teóricos metodológicos**

Un hallazgo a nivel conceptual fue la compatibilidad del modelo de la teoría de la violencia (Galtung, 2003), con el modelo de los niveles del relato (Genette, 1989a) y el de las dimensiones del discurso (Hernández, 2016). Esto permitió componer otro modelo con el cual analizar el fenómeno de la violencia y sus manifestaciones, desde un enfoque de comunicación literaria, describiendo la violencia como discurso.

Este modelo de análisis que articuló otros modelos teóricos, permitió realizar los siguientes hallazgos: la presencia de la intertextualidad (Genette, 1989b) en el imaginario

(Morin, 1960); la perspectiva pragmática de los fragmentos autobiográficos como enunciados performativos (Austin, 1962) de identidad; los cuatro tropos (Frye, 1977) y su relación con los arquetipos simbólicos (Jung, 1970); la relación entre el supuesto de personas reales con vidas reales (Denzin, 2013) con el concepto de autor real; la compatibilidad entre la epifanía (Denzin, 2013) y la anagnórisis (Frye, 1977); y la literacidad como un enfoque necesario para estudiar prácticas letradas y discursos de identidad (Hernández, 2010).

Otra de las aportaciones a nivel conceptual fue que a través del análisis de los relatos autobiográficos, se descubrieron tres maneras en las que los relatos de vida se estructuran de acuerdo al ejercicio de la voz de sus autores y lo significado de lo relatado. Se halló que los relatos pueden ser radiales, circulares o puntuales.

En esta investigación también se propuso la categoría de identidad posible, como aquella performatividad discursiva de identidad en la que entran en juego la imaginación y la creatividad. Esta categoría toma el adjetivo posible de la Teoría de los mundos posibles desarrollada por varios autores en la disciplina de la teoría literaria. El constructo de identidad posible se entiende como un espacio de emergencia de identidad mediante la escritura de mundos narrativos autorreferenciales, en los que la voz tiene la posibilidad de mirarse a sí misma.

### **Limitaciones**

Una de las limitaciones que presentó este estudio fue referente al tiempo para el desarrollo del trabajo de campo. Inicialmente se había pensado realizar la totalidad de la recolección de datos en el marco temporal del macroproyecto (1 año), sin embargo se hizo evidente que las circunstancias de los tiempos escolares y sus prácticas, condicionaban la atmósfera de trabajo y el establecimiento del *rapport*. Por otra parte, el trabajo a través de la literacidad crítica y la escritura creativa, requirió de un tiempo de sensibilización, para fortalecer la confianza en torno a la cultura escrita y el intercambio de ideas.

Las demostraciones de autoridad por parte de los prefectos y la presencia ocasional del personal dentro de la biblioteca, limitaron el desarrollo reflexivo y la confianza para hablar de ciertos tópicos, así como para establecer una atmósfera creativa en el *Club de literatura y poesía*. Esto se dio a través de la irrupción de los prefectos con comentarios en voz alta

que interrumpían la sesión, el uso de la biblioteca como comedor por parte de los prefectos y miembros del personal escolar, previo al comienzo de las sesiones, que nos colocaron en la particular situación de limpiar los restos de la comida sobre las mesas de la biblioteca.

Por ello, los alcances de mi intervención en esa primera etapa efectuada en la biblioteca escolar, fueron exploratorios, lo que llevó a la decisión de realizar una segunda etapa de trabajo de campo fuera del espacio escolar, lo cual resultó sumamente adecuado, ya que pudo reflexionarse sobre la escuela, fuera del tiempo y el espacio escolar.

Otra de las limitaciones es en relación a la intervención realizada, si bien a través de esta se obtuvieron datos de análisis y en ella, los participantes participaron activamente, creando textos y ejerciendo su voz, además de que se realizaron diálogos en torno a la violencia y la paz.

El taller de producción de textos sobre la escuela, pudo haber sido enriquecido en términos de construcción de paz y complementada con herramientas prácticas para la resolución, aunque esta temática se abordó en discusiones y reflexiones no hubieron actividades diseñadas específicamente para ello, que permitieran una mayor interiorización de la cultura de paz por parte de los estudiante. Esta limitación se debió principalmente a los tiempos de esta investigación.

### **Implicaciones**

Algunas de las principales implicaciones de esta investigación es el posible empleo del modelo teórico aquí desarrollado para el análisis discursivo de la violencia, utilizándolo en particular sobre textos escritos y futuros análisis interesados en indagar en los tres tipos de violencia y profundizar en los contenidos simbólicos e ideológicos.

En relación a la cultura de la paz, otra implicación se encuentra en el empleo de la escritura creativa para futuras investigaciones con jóvenes, desde el enfoque de la literacidad crítica. La escritura es un ejercicio de libertad y de identidad, que involucra la imaginación y la reflexión, lo que la hace una práctica compatible con la cultura de paz.

A su vez, la investigación implicó el trabajo continuo con un grupo de estudiantes, que se fortalecieron como grupo, paralelamente, las prácticas de lectura e intercambio de libros acompañaron todo el trabajo de campo.

### Referencias

- Aguilar Riveroll, A.M. (2018) *Enseñar en el amor propio. Violencia escolar y rendimiento académico*. Ed. Pearson: Ciudad de México México.
- Álvarez-García, D., Núñez, J.C. y Dobarro, A. (2013) Cuestionarios para evaluar la violencia escolar: CUVE –EP y CUVE –ESO. España: *Apuntes de Psicología*, (Núm. 2), págs. 191-202.
- Amaya, J. (2011). Escritura adolescente: una revisión basada en resultados de investigación recientes. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia: *Colombian Applied Linguistics Journal*, Vol. 13, Núm. (1), pp. 71-83.
- Austin, J. L. (1962) *How to do things with words*. London, Great Britain: Oxford Clarendon Press.
- Bajtín, M. (1975) “Las formas del tiempo y del cronotopo en la novela” en *Teoría y Estética de la Novela. Trabajos de investigación*. (Trad. Helena S. Kriukova y Vicente Cazcarra) Madrid, España: Ed. Taurus.
- Barneveld, H.A. y Robles, E. (2011) Jóvenes y límites sociales. El mito de la rebeldía. México: *Enseñanza e Investigación en Psicología*, Vol. 16, Núm. (1), pp. 143-154.
- Barthes, R. Eco, U, Todorov, T. et al (1998) *Análisis estructural del relato*. Ediciones Coyoacán: México.
- Bertaux, D. (1999) El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades. (trad. Universidad de Costa Rica). *Proposiciones*, 29, Costa Rica.
- Bourdieu, P. (2002) “La juventud no es más que una palabra” en *Sociología y palabra*. México: Grijalbo Conaculta.
- Calderón. P. (2009) Teoría de conflictos de Johan Galtung. España: *Revista Paz y Conflictos*, (Núm. 2), pp. 60-81.
- Cano, A. y Estrada, J. (Coordinadores). (2015) *Impacto de las violencias en las escuelas secundarias del noroeste de Chihuahua en el lustro 2008-2012*. Chihuahua, México: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.
- Cassany, D. (2006) *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona, España: Editorial Anagrama.

- Cassany, D (2015) *Literacidad crítica: leer y escribir la ideología*. Barcelona, España: Universidad de Pompeu Fabra. Disponible en:  
<https://www.researchgate.net/publication/251839730>
- Castillo, C. (2012) *Pasos hacia la construcción de una escuela libre de violencia*. México: Editorial Pearson.
- Castillo, R y Pacheco, M. (2008) “Perfil del maltrato (bullying) entre estudiantes de secundaria en la ciudad de Mérida, Yucatán” en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 13 Núm. (38). Pp. 825-842.
- Chase, S. E. (2008) Cap. 2. “Narrative Inquiry: Multiple Lenses, Approaches, Voices” Parte 1: Methods of Collecting and Analyzing Empirical Materials en: *Collecting and interpreting qualitative material*. United States of America: Sage Publications Inc.
- Connell, RW. (2003) *Masculinidades*. México: Programa Universitario de Estudios de Género. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Comisión Nacional de Población. (2016) *Índice de marginación por entidad federativa y municipal 2015*. Colección Índices Sociodemográficos. México: Secretaría de Gobernación.
- Comisión Nacional de Población (2017). *Anuario de Migración y Remesas del Consejo Nacional de Población*. México.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Diario Oficial de la Federación. Ciudad de México, México: 5 de febrero de 1917. (Modificado, 2013) Disponible en: [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5288919&fecha=26/02/2013](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5288919&fecha=26/02/2013)
- Córdoba, J. y García, A. (2010) “La población. Población y regionalización” en: Durán R. y M. Méndez (eds). *Biodiversidad y desarrollo humano en Yucatán*. México: CICY, PPD-FMAM, CONABIO, SEDUMA.
- Cortés Solís, T. (1993) *La autobiografía como narrativa*. Ciudad de México, México: *Revista Tramas*. Junio (Número 5) 267-278.
- Cuervo Montoya, E. (2013) Curriculum, ciudad y formación de maestros en contextos de violencia urbana. *Revista Temas de Educación. Estado, tensiones, perspectivas y desafíos de la formación y el trabajo docente*. Número (19).

- Demazière y Dubar. (1997) *Analyser les entretiens biographiques. L'exemple de récits d'insertion*, Questions Vives [En línea], Vol.7 (14 ) Recuperado de:  
<http://journals.openedition.org/questionsvives/699>
- Denzin, N. K. (2013) *Interpretive Autoethnography*. California, USA: Sage Publication.
- Denzin, N.K. y Lincoln, Y. S. (2008) *Collecting and interpreting qualitative material*. United States of America: Sage Publications Inc.
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (Coords.) (2012) *Manual de investigación cualitativa*. Tomo II. Editorial Gedisa: Barcelona, España.
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (Eds.) (2011) *The Sage handbook of qualitative research*. Londres: Sage.
- Encuesta Intercensal (2015) *Principales resultados de la Encuesta Intercensal: Yucatán*. México: Instituto Nacional de Estadística y Geografía.
- Escobar Villegas, J. C. (2000) (Trad. María Luisa Jaramillo) *Lo imaginario. Entre las ciencias sociales y la historia*. Medellín, Colombia: Cielos de Arena.
- Foucault, M. (1992). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Madrid, España: Siglo XXI.
- Freire, P. y Macedo, D. (1989) *Alfabetización: lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona, España: Ediciones Paidós.
- Frye, N. (1977) *Anatomía de la crítica*. Caracas, Venezuela: Monte Ávila.
- Galindo, J. (Coordinador) (1988) *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. Ciudad de México, México: Ed. Pearson Educación.
- Galindo, J. (1997) *Sabor a ti. Metodología cualitativa en investigación social*. Universidad Veracruzana: Veracruz, México.
- Galtung, J. (2003). "Peace, conflict and violence" en *Peace Research*. Suecia. \_\_\_.  
 (1981). *Contribución específica de la irenología al estudio de la violencia: tipologías*. Recuperado de:  
<http://unesdoc.unesco.org/images/0004/000430/043086so.pdf>
- Galtung, J. (2000) *Conflict Transformation by Peacefull Means. The Trascend Method*. Ginebra, Suiza: United Nations.

- Galtung, J. (1998). *Tras la violencia. 3 R: reconstrucción, reconciliación, resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra*. España: Editores Bilbao: Gernika Gogoratz, Departamento de Justicia, Economía, Trabajo y Seguridad Social, Departamento de Cultura del Gobierno Vasco y la Dirección General IA Derechos Humanos y Democratización de la Unión Europea.
- García, A. y Córdoba, J. (2010) “Regionalización socio productiva y biodiversidad” en: Durán R. y M. Méndez (Eds). *Biodiversidad y desarrollo humano en Yucatán*. México: CICY, PPD-FMAM, CONABIO, SEDUMA.
- García, M. J., Ruiz, S y Vallejo S. (2010) *Construyendo comunidades educativas libres de violencia*. Veracruz, México: Secretaría de Educación de Veracruz.
- Genette, G. (1989a) *Figuras III*. Barcelona, España: Editorial Lumen.
- Genette, G. (1989b) *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. España: Editorial Taurus, Alfaguara.
- González, R. (2011) *La violencia escolar. Una historia del presente*. México: Horizontes Educativos. Universidad Pedagógica Nacional.
- González, R. (Septiembre 2009) *Historia de una problematización. ¿Qué hay de nuevo en la violencia escolar?* En López Zárate (Presidencia) X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Congreso llevado a cabo en Veracruz, México.
- Grossberg, L. y Pollock, D. (1998). Editorial Statement, *Cultural Studies*, 12 (2), p. 114.
- Habermas, J. (1994) *La teoría de la acción comunicativa, complementos y estudios previos*. Madrid, España: Cátedra.
- Hernández Z., G. (2010) *Decolonizing Literacy: Mexican Lives in the Era of Capitalism*. Great Britain: Multilinguals Matters.
- Hernández, Z.G. (2013) “Cultura escrita y perspectivas decoloniales” en XII Congreso de Investigación Educativa.
- Hernández Z., G. (2016) *Literacidad académica*. Ciudad de México, México: UAM.
- Hirata, R. (2003) *Curso: 7 Herramientas para el control de la calidad. Material de trabajo*. Kiesen Consultores S.A. de C.V. Mérida, Yucatán.
- INEE (2017) Robles, H. y Pérez, M. (coords.) *Breve panorama educativo para la educación indígena. Día internacional de los pueblos indígenas*. México: autor.

- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2016) *Anuario estadístico y geográfico de Yucatán*. 2016. México: INEGI.
- Jung, C.G. (1970) *Los arquetipos y lo inconsciente colectivo*. Barcelona, España: Paidós.
- Kaplan, C., y di Napoli, P. (2017) *Tipificaciones juveniles sobre la violencia escolar en el escenario escolar*. *Última Década*, 25 (46), 147-183.
- Kornblit, A. (2007). Capítulo 1. Historias y relatos de vida: una herramienta clave en metodologías cualitativas. En A. Kornblit (Coord.) *Metodologías cualitativas en ciencias sociales. Modelos y procedimiento de análisis*. (pp 15-33). Buenos Aires, Argentina: Editorial Biblos.
- OECD. (2017), *PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264273856-en>.
- Olweus, D. (2006). *Conductas de acoso y amenazas entre escolares*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- OMS. (2002) *Informe mundial sobre la violencia y la salud: Resumen*. Washington, D.C.
- Pinar, W. (2014) *La teoría del currículum*. Trad. Edmundo Mora, Universidad de Nariño. Madrid, España: Narcea.
- Pinar, W. (1985) *Autobiography, politics and sexuality: Essays in Curriculum Theory*. Peter Lang.
- Prieto Quezada, M. T. (2012). *La violencia que nos toca a todos: una mirada desde la historia del maltrato en la escuela*. Río de Janeiro, Brasil. v. 20, Nro. 75, pp. 243-260.
- Ramírez-López, N. M. (2014). Narrativas de vida y memorias: conflicto escolar en el Colegio Santa Librada. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12 (1), pp. 201-210.
- Propp, V. (1997) *Morfología del cuento*. México: Editorial Colofón.
- Ricoeur, P. (1996) *Sí mismo como otro*. Editorial Siglo XXI: México.
- Ricoeur, P. (2001) *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*. Trad. Graciela Monges. Editorial Siglo XXI: México.
- Ruiz, J. e Ispizua, M. (1989) *La descodificación de la vida cotidiana*. Universidad de



- Deusto: Bilbao, España.
- Russi, B. (1998) Grupos de discusión. De la investigación social a la investigación reflexiva. 75-115 En: Galindo, J. (coord.) *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. Editorial Pearson: Estado de México, México.
- Salmerón, J. y Zamorano, A. (2007) *Cartografías del yo. Escrituras autobiográficas en la literatura de mujeres en lengua inglesa*. Colección Investigaciones Feministas. Madrid, España: Editorial Complutense.
- Secretaría de Desarrollo Social SEDESOL / CONEVAL. (2017) *Informe Anual sobre la Situación de Pobreza y Rezago Social*. México.
- Secretaría de Educación Pública. (2010) *Informe nacional sobre violencia de género en educación básica en México*. México: Unicef.
- Secretaría de Educación Pública. (2017) *Protocolo de actuación para la prevención, detección y actuación en casos de acoso y maltrato escolar en los planteles de educación básica*. México. SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (1982) Secretario Fernando Solana. *Acuerdo Secretarial Número 97. Que establece la organización y funcionamiento de las Escuelas Secundarias Técnicas*. México: Diario Oficial de la Federación.
- Secretaría de Educación Pública. (1982) *Manual de Organización de la Escuela de Educación Secundaria Técnica*. México: SEP.
- Saukko, P. (2012) Metodologías para los estudios culturales. Un enfoque integrador, (316-340). En: Denzin, N. y Lincoln, Y. *Paradigmas y perspectivas en disputa. Manual de investigación cualitativa. Volumen II*. Editorial Gedisa: Argentina.
- Stimpson, C. (1988) Nancy Reagan wears a hat: Feminism and its modern challenge. En: *Critical Inquiry*, 12 (223-243).
- Szumurck, M. y Robert Mckee Irwin (coordinadores), (2009). *Diccionario de Estudios Culturales Latinoamericanos*. México: Siglo XXI Editores: Instituto Mora.
- Torres Serrano, Y. (2016) Tesis doctoral: *La intervención arteterapéutica en el ámbito educativo: una herramienta para la solución de conflictos*. Departamento de didáctica de la expresión plástica. Facultad de Educación. Madrid, España: Universidad Complutense de Madrid.

- Trianes Torres, M. V. (2000). *La violencia en contextos escolares*. Málaga, España: Ediciones Aljibe.
- UNESCO (2017). *School violence and bullying. Global Status Report*. París, Francia: UNESCO.
- UNESCO (2005) *Violencia. Focusing resources on effective school health*. Disponible en: <http://portal.unesco.org/education/es/ev>.
- Valdivieso Tocomal, P. (2009) Tesis doctoral: *Violencia escolar y relaciones intergrupales. Sus prácticas y significados en las escuelas secundarias de la comuna de Peñalolén en Santiago de Chile*. Directores de tesis: Dr. Andrés Rodríguez Fernández, Dra. Victoria Zarco Martín. Granada, España: Editorial de la Universidad de Granada.
- Valles, M. (1999) *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid, España: Editorial Síntesis Sociología.
- Vargas Peña, L. A. (2016) Las revistas indexadas y la violencia en la escuela: ¿discursos sociomediáticos o prácticas académicas? Bogotá, Colombia: *Revista Seres, Saberes y Contextos*. Vol. 1, Nro. Especial, Jul-Dic 2016, pp 26-32
- Vega Cauich, J. I. y Cisneros-Cohernour, E. J. (2017). *Estudio piloto para la adaptación del California Bullying Victimization Scale (CBVS) con estudiantes mexicanos*. En XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa (pp. 1–11). San Luis Potosí: Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Recuperado a partir de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1285.pdf>
- Vega Cauich, J. (2018) *Factores asociados al acoso escolar en un centro de educación superior de la ciudad de Mérida*. Tesis de maestría. Directores de tesis: Dra. Edith Juliana Cisneros-Cohernour, Dr. Roger M. Patrón Cortés, Dr. Ángel Martín Aguilar Riveroll. Mérida, Yucatán: Facultad de Educación. Universidad Autónoma de Yucatán.
- Vega López, M. G. y González Pérez, G. J. (2016) Bullying en la escuela secundaria. Factores que disuaden o refuerzan el comportamiento agresor de los adolescentes. México: *Revista Mexicana de Investigación Educativa (RMIE) Vol. 1* (Núm. 71) pp 1165-1189.

Vital, A. (2014) *Manual de pragmática de la comunicación literaria*. Ciudad de México, México. Universidad Nacional Autónoma de México.

## Apéndices

### Carta de consentimiento informado

26 de octubre de 2018, Oxkutzcab, Yucatán.

**Carta de consentimiento informado** dirigida a tutores y alumnado de la secundaria \_\_\_\_\_ de Oxkutzcab que fueron parte del *Club de literatura y poesía*, para invitarles a participar en el proyecto de investigación educativa: *Escrituras de violencia escolar e imaginario adolescente*.

La **violencia escolar** es un tema de interés para la Educación porque afecta su calidad: la educación necesita ser una relación entre seres humanos para compartir conocimiento en un clima de **paz, seguridad, creatividad y colaboración**. El **propósito** de este proyecto es estudiar las ideas y experiencias que los adolescentes tienen sobre la violencia escolar, tanto por contacto directo, como por el conocimiento obtenido por lo que se difunde colectivamente sobre este tema.

Esta investigación busca comprender el fenómeno de la violencia escolar desde las voces de los adolescentes. **Tu participación consistirá en asistir a un taller de escritura creativa en donde compartirás tus ideas sobre los temas y escribirás textos literarios surgidos de tu imaginación y experiencia.**

1. La participación es totalmente **voluntaria**: puedes elegir participar o no hacerlo, también puedes cambiar de idea más tarde y dejar de participar aun cuando hayas aceptado antes.
2. Por este medio se solicita el **permiso y apoyo a tus tutores** para que participes en el taller **asistiendo a la totalidad de las sesiones de manera puntual**.
3. El taller *Escrituras de imaginación y paz* es un **taller de cultura de paz y escritura creativa**. Son 4 sesiones de tres horas cada una, viernes por la tarde y sábados por la mañana.
4. El taller no tendrá **ningún costo** para ti ni para tus tutores.
5. Las sesiones se registrarán con **grabadora de voz** únicamente para fines internos. Solamente tú tendrás acceso a ellas si así lo requieres.
6. **Tu identidad será confidencial** en cualquier publicación derivada de esta investigación.
7. Esta investigación es parte de la elaboración de mi tesis de maestría y sus resultados se comunicarán oportunamente a todos los participantes.
8. Tus datos (identidad y textos) te pertenecen, tienes la libertad de retirarlos si así lo deseas.

9. **Riesgos potenciales.** Los riesgos son mínimos. Si durante el desarrollo del taller surgieran memorias dolorosas o situaciones críticas, la investigadora generará un enlace institucional para gestionar el acompañamiento y la contención emocional adecuada.
10. **Beneficios.** Durante el taller se desarrollarán habilidades de escritura creativa, se compartirá conocimiento de teoría literaria y de cultura de la paz con herramientas para la resolución de conflictos; además el taller será un espacio seguro de recreación y colaboración entre jóvenes.

Sandra Ramírez Pruneda.

*Maestría en Investigación Educativa. UADY* | Contacto:

26 de octubre de 2018, Oxkutzcab, Yucatán.

### **Carta de consentimiento informado**

Por este medio otorgo mi consentimiento para participar en el proyecto de investigación educativa: *Escrituras de violencia escolar e imaginario adolescente*, siendo de mi conocimiento los 10 puntos previamente mencionados, referidos a: mi participación voluntaria, asistencia puntual a la totalidad del taller, confidencialidad y propiedad de mis datos, registro de las sesiones, comunicación de los resultados de la investigación, riesgos potenciales y beneficios.

\_\_\_\_\_  
Nombre:

Participante

\_\_\_\_\_  
Nombre:

Tutor(a) del participante

Dirección y teléfono:

--