

Reconocer para prevenir: experiencias estudiantiles sobre violencia en dos preparatorias de la zona suroriente del Estado de México

Recognizing to prevent: student experiences of violence in two high schools in the southeastern part of the State of Mexico

ANABEL FLORES ORTEGA⁵, ARIADNA FLORES ORTEGA⁶

Resumen

72

Este artículo analiza las manifestaciones y percepciones de la violencia de género entre estudiantes de dos preparatorias públicas ubicadas en la comunidad, en la región de los Volcanes del Estado de México. A partir de una metodología participativa basada en un taller con el uso del Violentómetro herramienta didáctica creada por la UPGPG para identificar las distintas formas y grados de violencia, se promovió la reflexión colectiva sobre las expresiones cotidianas de la violencia en el ámbito escolar. Posteriormente, se aplicó un ejercicio de escritura y dibujo anónimo donde las y los estudiantes relataron las violencias que han vivido dentro y fuera del plantel. El análisis de las narrativas evidencia la naturalización de violencias simbólicas, verbales y psicológicas que afectan al estudiantado. Se discuten las implicaciones pedagógicas y emocionales de estos hallazgos, subrayando la necesidad de incorporar estrategias educativas de sensibilización y acompañamiento psicosocial que fortalezcan entornos escolares libres de violencia.

Palabras clave: violencia de género, educación media superior, Violentómetro, pedagogía crítica.

⁵Doctora en Estudios Socioculturales por el Instituto de Investigaciones Culturales-Museo de la Universidad Autónoma de Baja California, donde obtuvo mención honorífica. Miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII) en el nivel Candidata. Cuenta con una Maestría en Estudios Culturales por El Colegio de la Frontera Norte (El COLEF) y es Licenciada en Psicología por la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM). Desde 2012, ha centrado su labor de investigación en temas de género, con un enfoque en estudios culturales, masculinidades, salud mental, religiosidad popular y migración. Es integrante del grupo de trabajo "Corporalidades y Tecnologías" del CIESAS y actualmente forma parte del programa de Estancias Posdoctorales Elisa Acuña en el Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias (CRIM) de la UNAM.
⁶Es doctora en Ciencias Agropecuarias y Recursos Naturales por la Universidad Autónoma del Estado de México. Actualmente se desempeña como profesora interina adscrita al Centro Universitario UAEM Amecameca y forma parte del Programa de Estancias Posdoctorales por México de la SECIHTI. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores e Investigadoras, Nivel 1. Sus líneas de investigación son: la biotecnología animal, las zoonosis, parasitología, virología, repercusiones de la Crisis COVID-19 en profesores y estudiantes de nivel superior.

Abstract

This article analyzes the manifestations and perceptions of gender-based violence among students from two public high schools located in a community in the Volcanes region of the State of Mexico. Using a participatory methodology based on a workshop that incorporated the Violentómetro—a didactic tool created by the UPGPG to identify different forms and degrees of violence—the activity promoted collective reflection on everyday expressions of violence within the school environment. Subsequently, an anonymous writing and drawing exercise was conducted, in which students narrated the experiences of violence they have faced both inside and outside the school grounds. The analysis of these narratives reveals the normalization of symbolic, verbal, and psychological violence that affects the student body. The pedagogical and emotional implications of these findings are discussed, highlighting the need to incorporate educational strategies for awareness-raising and psychosocial support to foster school environments free from violence.

Keywords: gender-based violence, upper secondary education, Violentómetro, critical pedagogy.

Introducción

La violencia, en tanto fenómeno social estructural, se manifiesta en múltiples ámbitos de la vida cotidiana y configura prácticas, relaciones y sentidos compartidos. En el campo escolar, adopta formas que van desde la agresión abierta hasta expresiones veladas de control, desvalorización y exclusión. En este escenario institucional, la violencia de género ocupa un lugar central: reproduce jerarquías históricas entre cuerpos y posiciones de sujeto y regula afectividades, expectativas y modos de habitar la escuela. De este modo, aulas y pasillos funcionan como espacios donde se aprenden y disputan mandatos de poder y desigualdad, mientras la institución opera como dispositivo de socialización que naturaliza (o problematiza) prácticas de burla, silenciamiento y hostigamiento que impactan de manera diferenciada a mujeres y disidencias sexo-genéricas (UNESCO, 2021; Bourdieu, 1998).

74

De acuerdo con la Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares (ENDIREH, INEGI, 2021), siete de cada diez mujeres de 15 años y más han vivido algún tipo de violencia (psicológica, física, sexual, económica o patrimonial) a lo largo de su vida. En el ámbito escolar, tres de cada diez mujeres reportan haber sufrido algún tipo de violencia mientras estudiaban. En el Estado de México, esta cifra se eleva hasta casi ocho de cada diez mujeres (78.7 %), ubicando a la entidad entre las más afectadas del país. Estos datos reflejan una realidad extendida: las violencias son experiencias normalizadas que se relacionan con la desigualdad estructural, la precarización social y la persistencia de imaginarios machistas (ONU Mujeres, 2022).

Diversos organismos internacionales, como la UNESCO (2021) y UNICEF (2022), han advertido que la violencia de género en el ámbito educativo no solo vulnera derechos humanos fundamentales, sino que también deteriora el bienestar emocional y el desarrollo académico de las y los estudiantes. Las agresiones verbales, los tocamientos no consentidos, los chistes sexistas, el control de la vestimenta o la violencia digital son manifestaciones que configuran lo que Pierre Bourdieu (1998) denomina violencia simbólica: formas de dominación invisibles, encarnadas en gestos y prácticas cotidianas que parecen inofensivas, pero reproducen relaciones desiguales de poder.

En la etapa adolescente, las experiencias de violencia adquieren un carácter especialmente formativo, pues inciden en la construcción de la identidad, la pertenencia y los modos de vincularse con los otros. La escuela, entendida como un sistema vivo de interacciones, puede reproducir lógicas de control o bien propiciar procesos de autoconocimiento y cooperación. Desde la perspectiva del pensamiento complejo (Morin, 1999), la educación implica articular dimensiones biológicas, emocionales, sociales y culturales, reconociendo que el sujeto se configura en relación con su entorno. En este sentido, Freire (1970) plantea que toda práctica educativa es política, pues puede contribuir tanto a la domesticación como a la liberación. Asi-

mismo, Maturana y Varela (1995) destacan que aprender es un acto de convivencia y coemergencia del conocimiento, donde el diálogo y la emoción son condiciones para el desarrollo ético. De ahí que los procesos pedagógicos con perspectiva de género no solo busquen transmitir información, sino generar espacios relacionales que transformen la forma en que se perciben y se experimentan las violencias en la vida escolar.

En este sentido, el Violentómetro, creado por la Unidad Politécnica de Gestión con Perspectiva de Género del Instituto Politécnico Nacional (UPGPG-IPN, 2009), se ha consolidado como una herramienta didáctica eficaz para promover la reflexión sobre las diversas manifestaciones de la violencia. Su escala visual permite reconocer que actos aparentemente “menores”, como los celos o las burlas, forman parte de una misma lógica que puede escalar hacia formas más graves de agresión. Utilizado en entornos escolares, el Violentómetro favorece la identificación, el diálogo y la toma de conciencia, elementos esenciales para la prevención y el cambio cultural.

El presente artículo surge de una experiencia educativa realizada en dos preparatorias públicas del sur oriente del Estado de México, donde se llevó a cabo un taller participativo sobre el Violentómetro en la semana de la ciencia del 7 al 11 de octubre 2024. En él, se invitó a las y los estudiantes a reflexionar sobre los distintos tipos de violencia que pueden presentarse en su entorno, para después escribir o dibujar de forma anónima las situaciones que han vivido o presenciado dentro del plantel. Este ejercicio permitió visibilizar 4 categorías principales de violencias: 1) violencia en pareja; 2) Bullying; 3) violencia en general; 4) Violencia para consumir alcohol y pornografía.

A través del análisis cualitativo de esas categorías, el objetivo del artículo es comprender cómo se manifiestan y se naturalizan las violencias en la vida escolar cotidiana, y reflexionar sobre el papel de la educación como espacio de intervención ética, emocional y política. La experiencia muestra que, más allá de los diagnósticos, lo que está en juego es la posibilidad de construir pedagogías del reconocimiento que impulsen procesos de cuidado y justicia dentro de las escuelas.

Marco teórico

La violencia como fenómeno estructural y relacional

“Una vez en la secundaria una de mis amigas sufrió bullying porque mandó fotos íntimas y el chavo divulgó esas fotos.”

— Alumno/a de preparatoria, anónimo

Este testimonio refleja una de las formas más recientes y complejas de la violencia de género: la violencia digital. En este tipo de agresiones convergen la exposición no consentida, la humillación pública y la reproducción de normas patriarcales

que juzgan el cuerpo y la sexualidad femeninas. Lo que se presenta como un acto “individual” (compartir imágenes sin permiso) evidencia, en realidad, la trama estructural que sostiene la desigualdad y legitima la sanción social hacia las mujeres. Tal como señala Johan Galtung (1969), la violencia estructural no depende de la acción directa de un agresor, sino de las condiciones sociales que limitan las posibilidades de bienestar y reconocimiento de ciertos grupos.

La violencia, entendida de este modo, se encuentra inscrita en los procesos históricos, culturales y simbólicos que organizan la vida social. Se manifiesta en prácticas cotidianas y en discursos que producen jerarquías, exclusiones y formas de sometimiento. En el ámbito escolar, estas violencias se materializan en la jerarquización de saberes, la desigual distribución del reconocimiento y el control de los cuerpos y las emociones (Bourdieu, 1998; Foucault, 1975). La escuela, como institución moderna, no solo transmite conocimiento, sino que regula comportamientos y afectividades, reproduciendo relaciones de poder que trascienden el aula.

Desde una mirada sociocultural, Pierre Bourdieu (1998) introduce el concepto de violencia simbólica para describir los mecanismos invisibles mediante los cuales se imponen las estructuras de dominación. Esta violencia actúa por medio de gestos, silencios o expectativas que legitiman un orden desigual. En el contexto educativo, se expresa en la ridiculización de las alumnas, en el hostigamiento a las disidencias sexo-genéricas y en la desvalorización de las emociones como forma válida de conocimiento (Connell & Messerschmidt, 2005; Lagarde, 2011).

La violencia de género, por tanto, no se reduce a la agresión física o sexual: implica también la producción de subjetividades subordinadas y la configuración de una cultura que define lo masculino como modelo y lo femenino como desviación (Butler, 2004; Connell, 1997). En la escuela, este tipo de violencia se relaciona con los procesos de socialización y disciplinamiento, restringiendo la expresión emocional y el reconocimiento de la diferencia. Según la UNESCO (2021) y ONU Mujeres (2022), los entornos educativos son espacios estratégicos para transformar estas dinámicas, pues en ellos se construyen los aprendizajes relacionales que modelan la convivencia. Sin embargo, cuando la educación carece de una formación con perspectiva de género, las violencias se naturalizan y se convierten en parte del tejido institucional.

Los datos de la Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares (ENDIREH, INEGI, 2021) confirman la magnitud del problema: el 70.1 % de las mujeres de 15 años y más ha sufrido algún tipo de violencia a lo largo de su vida, y tres de cada diez la han vivido en el ámbito escolar. En el Estado de México, esta cifra asciende al 78.7 %, lo que refuerza la urgencia de atender el fenómeno desde políticas educativas y prácticas pedagógicas preventivas.

Desde la perspectiva del pensamiento complejo, Edgar Morin (1999, 2001) propone comprender la educación como un proceso que integra lo biológico, lo emocional,

lo social y lo simbólico. La violencia, en este marco, no puede entenderse de forma fragmentada: forma parte de un sistema de interdependencias donde el sujeto se constituye en relación con su entorno. La escuela, concebida como un sistema vivo, puede reproducir la fragmentación del conocimiento o propiciar un aprendizaje que articule la sensibilidad, la reflexión crítica y la ética del cuidado.

La obra de Paulo Freire (1970, 1997) complementa esta mirada al entender la educación como una práctica de libertad. Todo acto educativo afirma es político, porque conlleva la posibilidad de reproducir la opresión o promover la emancipación. Su propuesta de una educación dialógica se basa en la participación activa, la reflexión colectiva y la construcción de una conciencia crítica. En contextos donde la violencia se naturaliza, esta pedagogía resulta esencial para devolver la palabra a quienes han sido silenciados y reconstruir vínculos basados en la reciprocidad y el respeto.

Asimismo, Humberto Maturana y Francisco Varela (1995) sostienen que aprender es un acto de convivencia. Desde su enfoque biológico del conocer, señalan que el conocimiento surge en la interacción afectiva y emocional entre los sujetos. En la medida en que la escuela promueve vínculos empáticos y relaciones de confianza, puede contribuir a la transformación ética de la convivencia y al reconocimiento mutuo.

11

En este horizonte, las pedagogías del reconocimiento inspiradas en autoras feministas como Marcela Lagarde (2011) y bell hooks (1994) buscan recuperar la dimensión ética y afectiva del aprendizaje. Enseñar desde el reconocimiento significa validar las experiencias de las y los estudiantes, escuchar sus emociones y abrir espacios de diálogo donde la violencia pueda ser comprendida, nombrada y transformada colectivamente.

En ese marco, el Violentómetro, difundido por la Unidad Politécnica de Gestión con Perspectiva de Género (UPGPG-IPN), funciona como un material gráfico y didáctico cuyo objetivo es visualizar las diversas manifestaciones de la violencia en las relaciones afectivas o interpersonales (IPN, s. f.).⁷ La herramienta opera mediante una escala progresiva que va desde manifestaciones aparentemente más leves hasta aquellas más graves, con la intención de evidenciar que la violencia puede transformarse o intensificarse si no se reconoce y aborda (Canul Cortés, 2020).

Con las actualizaciones institucionales recientes, el IPN ha incorporado dentro del Violentómetro conductas de violencia digital, como la difusión de contenido íntimo sin consentimiento o el acecho por redes sociales, reconociendo que las formas de agresión evolucionan en el contexto digital (Milenio, 2021). De esta manera, el Violentómetro sirve para promover la conciencia individual y colectiva sobre comportamientos que a menudo se consideran “normales” o inofensivos, y para facilitar el diálogo didáctico en espacios educativos. Su uso permite que adolescentes y jóvenes identifiquen patrones de agresión en la cotidianidad y los problematizen desde

⁷Ver imagen 1

su propia experiencia. En contextos escolares, esta herramienta puede favorecer procesos de transformación cultural hacia relaciones más equitativas y respetuosas.

Imagen 1. Violentómetro



78

Fuente: <https://www.ipn.mx/genero/materiales/violentometro.html>

Bajo ese panorama, la violencia de género en la escuela debe entenderse como un fenómeno estructural en su origen, simbólico en su reproducción, emocional en su impacto y pedagógico en su posibilidad de transformación. La articulación del pensamiento complejo (Morin), la pedagogía crítica (Freire), la biología del conocer (Maturana y Varela) y las pedagogías feministas del reconocimiento (Lagarde, Hooks) configura un marco teórico que permite comprender la interdependencia entre conocimiento, emoción y ética. Este enfoque respalda la necesidad de promover experiencias educativas participativas (como el taller del Violentómetro) que posibiliten el reconocimiento de las violencias y la construcción colectiva de una cultura escolar basada en el respeto, el cuidado y la justicia relacional.

Metodología

El presente estudio se enmarca en el paradigma cualitativo interpretativo, orientado a comprender las experiencias y significados que las y los estudiantes atribuyen a las distintas formas de violencia que atraviesan su vida escolar. Se optó por una metodología participativa y reflexiva, sustentada en los principios de la educación dialógica de Freire. Desde esta perspectiva, el conocimiento no se concibe como una transmisión de información, sino como una construcción colectiva que surge del diálogo, la emoción y la experiencia compartida. La metodología adoptada, por

tanto, buscó articular la reflexión pedagógica con la producción de conocimiento situado, promoviendo que las y los estudiantes se reconocieran como sujetos activos en la comprensión del fenómeno de la violencia escolar

Contexto del estudio y participantes

La experiencia educativa se desarrolló durante la Semana de la Ciencia (7 al 11 de octubre de 2024) en dos preparatorias públicas del suroriente del Estado de México, dentro de la región conocida como zona Volcanes. Se trata de instituciones con población adolescente proveniente de contextos rurales y semiurbanos, caracterizados por estructuras familiares tradicionales y una marcada influencia comunitaria. Participaron 69 estudiantes, mujeres y hombres, de entre 15 y 17 años. Su participación fue voluntaria y colectiva, tras una convocatoria institucional que promovió la asistencia al taller como parte de las actividades de formación en valores y convivencia escolar.

Técnica e instrumento

79

El instrumento metodológico principal fue el taller participativo, estructurado a partir del uso pedagógico del Violentómetro como herramienta visual y reflexiva para la identificación y análisis de las distintas manifestaciones de la violencia. La actividad se diseñó como un espacio de sensibilización y producción de conocimiento, combinando elementos de exposición conceptual, diálogo colectivo y expresión libre.

Durante el taller, se explicó el origen y propósito del Violentómetro, se analizaron sus niveles de violencia y se dialogó sobre ejemplos cotidianos en el entorno escolar. Posteriormente, se invitó a las y los participantes a escribir o dibujar de forma anónima situaciones de violencia que hubieran vivido o presenciado dentro del plantel. Esta estrategia buscó respetar la confidencialidad y permitir la expresión espontánea de experiencias sensibles sin exposición pública. El desarrollo del taller se organizó en tres momentos principales:

1. Introducción conceptual: presentación del Violentómetro y reflexión sobre las distintas formas y grados de violencia.
2. Diálogo colectivo: discusión guiada en torno a situaciones cotidianas que pudieran identificarse en el contexto escolar.
3. Producción anónima: escritura o dibujo de experiencias personales o ajenas relacionadas con la violencia, depositadas en una caja para preservar el anonimato.

Las narrativas y dibujos recopilados fueron sistematizados y sometidos a un proceso de codificación temática (Bardin, 2002), del cual surgieron cuatro categorías analíticas principales, representadas también en la siguiente tabla de frecuencias:

Categoría	Cantidad / Frecuencia
Violencia en pareja	24
Bullying o acoso entre pares	28
Consumo de sustancias y pornografía	4
Golpes o violencia física directa	13

Fuente: elaboración propia

80

Estas cifras reflejan la recurrencia de temas identificados por las y los estudiantes y orientaron la construcción del análisis cualitativo. Aunque el propósito del taller no fue cuantificar los resultados, la frecuencia temática permitió visualizar las tendencias de preocupación o vivencia en la comunidad escolar. De este modo, el bullying (28 registros) y la violencia en pareja (24 registros) aparecen como las manifestaciones más recurrentes, seguidas de la violencia física directa (13) y, en menor medida, la presión vinculada al consumo de alcohol y pornografía (4). Estas categorías sirvieron como guía para la interpretación de los relatos y para el análisis de las dinámicas simbólicas y afectivas que sostienen la violencia en los espacios educativos.

El estudio se desarrolló bajo los principios éticos de respeto, confidencialidad y no revictimización. Se explicó a las y los participantes el propósito educativo y formativo del taller, aclarando que su participación era voluntaria y sin implicaciones académicas. No se recolectaron datos personales, y se garantizó el manejo confidencial de las narraciones y dibujos. Asimismo, se incorporaron momentos de contención emocional y acompañamiento docente, reconociendo que la reflexión sobre la violencia puede suscitar emociones intensas. Este enfoque ético, basado en la pedagogía del cuidado (Lagarde, 2011), buscó priorizar el bienestar de las y los participantes y convertir el espacio en una experiencia formativa más que diagnóstica.

El análisis se realizó mediante un procedimiento inductivo sustentado en el análisis temático (Braun & Clarke, 2006). En una primera etapa, se efectuó una lectura general de las producciones para identificar patrones de sentido. Luego, se codificaron las recurrencias y se agruparon en las cuatro categorías ya mencionadas. Cada categoría fue examinada en relación con el contexto social y cultural del entorno educativo, considerando tanto el contenido explícito (hechos relatados) como las emociones y representaciones implícitas. El proceso analítico se guiaba por una perspectiva hermenéutica y de género, orientada a comprender las violencias como construcciones relacionales y simbólicas, más que como eventos aislados.

El taller fue un espacio de sensibilización y agencia colectiva. Su desarrollo permitió articular la reflexión con la acción, en coherencia con la noción freireana de *praxis transformadora*. Las y los estudiantes pudieron reconocer la violencia, nombrarla y resignificarla, generando así un aprendizaje ético y político sobre el cuidado y la convivencia. Esta experiencia confirma el potencial de las metodologías participativas en contextos educativos rurales y semiurbanos, donde las herramientas visuales como el Violentómetro posibilitan que las juventudes identifiquen, expresen y analicen sus propias realidades, contribuyendo a la construcción de pedagogías del reconocimiento y de una cultura escolar libre de violencia.

Resultados

La información obtenida en los talleres participativos permitió identificar cuatro categorías principales de violencia. Estas surgieron del análisis de las narraciones y dibujos realizados de forma anónima por las y los estudiantes, revelando cómo la violencia se manifiesta, se normaliza y se reproduce dentro del contexto escolar. Cada categoría muestra dimensiones particulares del fenómeno, pero todas comparten un trasfondo estructural: la desigualdad de poder, la reproducción de estereotipos de género y la falta de espacios institucionales de contención y acompañamiento emocional.

81

Violencia sexual y en pareja

“Cuando salí con mi novio me quería quemar con un cigarro en la parte de la cintura y nos vieron y ya no lo hizo”

–Alumno/a de preparatoria, anonimo

De los 24 registros vinculados a esta categoría, la violencia en pareja aparece como una de las experiencias más frecuentes y significativas entre las y los adolescentes. Las narraciones evidencian relaciones marcadas por el control, los celos y la manipulación emocional, así como por la culpabilización de las mujeres frente a prácticas de exposición o acoso digital.

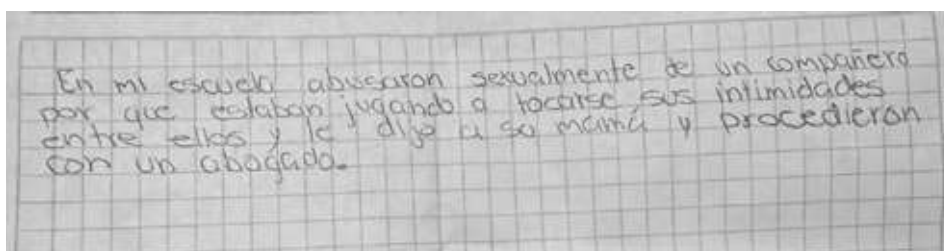
Estas experiencias reflejan la interiorización de guiones de género que legitiman el dominio masculino y la subordinación femenina. Como plantea Pierre Bourdieu (1998), la violencia simbólica se perpetúa cuando los sujetos interiorizan las estructuras de poder como naturales, sin percibirlas como imposiciones externas. En este caso, las relaciones afectivas se convierten en espacios donde se aprenden las lógicas del control y la posesión, bajo el disfraz del amor o la preocupación.

En los resultados se encontró que el alumnado ha experimentado diversas formas de violencia, tanto simbólicas como físicas, siendo la violencia sexual una de las

más graves y significativas dentro de los relatos recopilados. Estas experiencias, aunque menos frecuentes en número que el *bullying* o la violencia en pareja, poseen una profunda carga emocional y social, pues implican la vulneración del cuerpo, la confianza y la dignidad de quienes las viven.

En la imagen 2 se documenta un testimonio particularmente revelador, donde una o un estudiante relata:

Imagen 2



82

Este relato permite observar una doble dimensión del problema: por un lado, la existencia de prácticas de abuso sexual entre pares, que suelen presentarse bajo la apariencia de “juego”, lo que contribuye a su normalización y silenciamiento; y por otro, la reacción posterior de búsqueda de justicia mediante la denuncia y el acompañamiento familiar, que marca una ruptura con el patrón de impunidad habitual.

La descripción pone de manifiesto cómo las violencias sexuales en el contexto escolar no siempre responden a una dinámica vertical (docente-alumno), sino que también pueden ocurrir entre adolescentes, en situaciones donde las fronteras del consentimiento se desdibujan por la presión grupal o la curiosidad sexual no mediada por educación afectiva. Este tipo de episodios se vincula con lo que Connell (1997) denomina *masculinidad hegemónica*, en la medida en que el contacto físico no consentido puede operar como una forma de afirmación del poder y la virilidad dentro del grupo, reforzando la idea de dominación y control sobre los cuerpos ajenos. Asimismo, el testimonio expone la ausencia de educación sexual integral y de espacios de diálogo en las escuelas, lo que propicia entornos donde la violencia se confunde con el juego y donde los límites del respeto no son claramente comprendidos. El hecho de que el testimonio refiera la intervención de la familia y de un abogado es igualmente significativo, pues señala la posibilidad de romper el silencio y activar mecanismos de denuncia y acompañamiento.

Por otro lado, en la imagen 3 se observa un dibujo elaborado por una de las y los participantes, donde aparecen representadas dos figuras: una pareja de novios en medio de una discusión. En los diálogos escritos dentro de la ilustración, el varón amenaza a la joven con matarla si no accede a mantener relaciones sexuales con él,

lo que evidencia una forma de violencia sexual coercitiva y de control extremo sobre el cuerpo y la voluntad de la mujer. Esta escena sintetiza, desde el lenguaje visual, la lógica del poder y la dominación que subyace en muchas relaciones adolescentes, donde el consentimiento se sustituye por el miedo y la imposición.

Imagen 3



83

Un elemento particularmente relevante del dibujo se encuentra en la parte inferior de la hoja, donde la autora o el aut@r escribió la frase: “No se dejen, mucho menos se queden calladas, informen a las autoridades.” Esta inscripción introduce un gesto de resistencia y conciencia crítica que trasciende la representación de la violencia para transformarla en una acción comunicativa y pedagógica. La frase expresa una comprensión del problema no solo como experiencia individual, sino como fenómeno social que requiere denuncia y acompañamiento institucional. En términos freireanos, podría entenderse como un acto de *concientización*, donde el sujeto reconoce la opresión y se posiciona activamente frente a ella (Freire, 1970).

Desde el punto de vista educativo, este mensaje revela un desplazamiento significativo: el dibujo deja de ser únicamente una representación del dolor o el miedo para convertirse en un instrumento de empoderamiento colectivo. En el contexto de la violencia de género, esta transición del silencio a la palabra escrita implica un proceso de autovaloración y de reconocimiento de la propia agencia. Como sostiene Marcela Lagarde (2011), la capacidad de nombrar la violencia y reclamar justicia constituye un paso fundamental hacia la autonomía y la reconstrucción del poderío femenino.

Asimismo, el recurso gráfico y textual evidencia la dimensión emocional y reflexiva del taller: a través del acto creativo, las y los estudiantes pudieron exteriorizar el conflicto, reflexionar sobre él y, simultáneamente, transmitir un mensaje de apoyo a otras posibles víctimas. En este sentido, el dibujo se convierte en una narrativa visual de resistencia, una forma de conocimiento encarnado que traduce la experiencia vivida en una advertencia solidaria.

Bullying o acoso entre pares: la violencia como forma de pertenencia

Una situación de violencia que yo he vivido es recibir bullying sobre mi apariencia, hasta burlar por el color de piel.

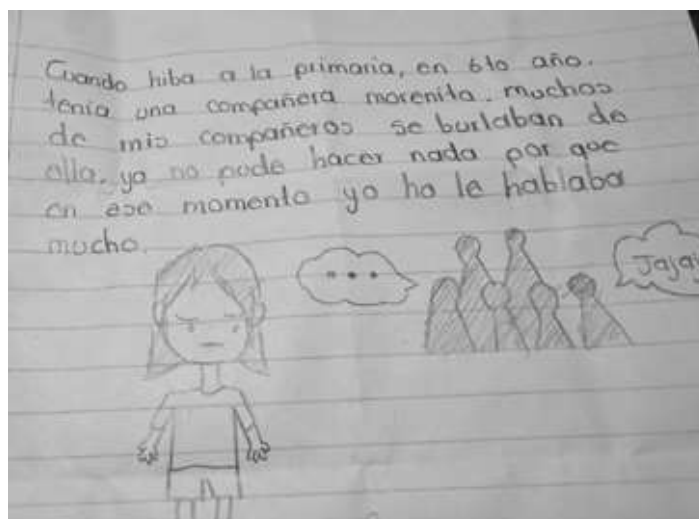
Alumno/a de preparatoria, anónimo

84

El bullying o acoso entre pares fue la categoría más recurrente, con 28 registros. Las narraciones describen episodios de insultos, burlas, exclusión y humillación pública, dirigidos tanto hacia mujeres como hacia varones que no se ajustan a los modelos hegemónicos de comportamiento o de corporalidad. Este tipo de violencia cumple una función simbólica dentro del grupo: refuerza jerarquías de poder y define quién pertenece y quién es expulsado de la normalidad. Así, el acoso se convierte en una práctica de socialización violenta donde el “ser diferente”, ya sea por el cuerpo, la voz, el color de piel, la vestimenta o la orientación sexual, se castiga a través de la burla.

En la imagen 4 se presenta un dibujo acompañado de un breve testimonio en el que se lee:

Imagen 4



Este relato sintetiza una de las formas más persistentes y naturalizadas de violencia en el entorno escolar: la discriminación racial y corporal, manifestada a través de la burla y la exclusión. El uso del diminutivo “*morenita*” refleja un intento afectivo, pero también reproduce un lenguaje que históricamente ha servido para suavizar o encubrir la desigualdad racial. El testimonio muestra cómo los prejuicios raciales (enraizados en la estructura social mexicana) se trasladan al espacio escolar, donde los cuerpos no blancos se convierten en blanco de ridiculización o desprecio.

Este tipo de prácticas constituyen expresiones de violencia simbólica (Bourdieu, 1998), es decir, formas de dominación que se imponen sin coerción física, mediante gestos, palabras o silencios que legitiman jerarquías de valor. En este caso, la burla hacia la compañera “*morenita*” opera como un acto simbólico de exclusión, en el que el color de piel se asocia a inferioridad y se convierte en marcador de desigualdad dentro del grupo.

La frase “yo no pude hacer nada” evidencia otro aspecto clave: el silencio como forma de complicidad involuntaria. El o la estudiante reconoce su impotencia frente al acto de discriminación, lo que remite a la dimensión relacional de la violencia. No solo participa quien agrede, sino también quien observa y no interviene. Como señala Paulo Freire (1970), la pasividad frente a la injusticia constituye una forma de deshumanización, y solo a través de la conciencia crítica y el diálogo es posible transformar las relaciones opresivas en relaciones solidarias.

El dibujo que acompaña el texto refuerza la escena: se observan dos figuras infantiles, una de ellas aislada, con expresiones de tristeza, mientras los demás parecen reír. Este contraste visual materializa el efecto emocional de la exclusión y pone de manifiesto la necesidad de que las escuelas trabajen de manera explícita la educación en la empatía, la diversidad y la no discriminación.

Así, la imagen 4 no solo denuncia una agresión, sino que también invita a reflexionar sobre el papel del espectador en las dinámicas de violencia. La frase final “yo no pude hacer nada” puede leerse como una confesión, pero también como una oportunidad pedagógica: aprender a no permanecer en silencio frente a la injusticia y construir, desde la palabra y la acción, una comunidad educativa más justa y solidaria.

En la imagen 5 se observa una escena compuesta por cuatro figuras humanas: tres de ellas aparecen riendo y señalando a otra, que se encuentra sola, con la cabeza baja y una lágrima dibujada en su rostro. Este trazo simple pero expresivo condensa una de las formas más comunes de violencia en el entorno escolar: la burla como mecanismo de exclusión y control social.

Imagen 5



86

Las burlas aparecen de manera recurrente en los relatos y dibujos recopilados durante el taller, especialmente en las narraciones asociadas a la categoría de bullying o acoso entre pares. A través del humor, la risa o el señalamiento, se establecen fronteras simbólicas que distinguen quién pertenece al grupo y quién queda fuera. Este tipo de violencia, aunque a menudo es percibido como “inofensivo” o “parte del juego”, cumple una función disciplinaria dentro del grupo: regula los comportamientos, castiga la diferencia y refuerza las jerarquías de poder.

La lágrima en el dibujo adquiere un valor interpretativo profundo: simboliza el sufrimiento individual dentro de una dinámica colectiva. A través de ese pequeño detalle gráfico, el o la estudiante expresa el dolor emocional que acompaña a la exclusión, revelando que las agresiones simbólicas dejan huellas afectivas tan reales como las físicas. Este gesto visual dialoga con la noción de educación emocional propuesta por Maturana y Varela (1995), quienes sostienen que el aprendizaje se construye también en la dimensión afectiva, y que la convivencia escolar solo puede transformarse cuando se reconoce la emoción como parte constitutiva del acto educativo.

En la imagen 6 se representa otra forma de violencia que, aunque menos visible, resulta igualmente significativa: la exclusión mediante la indiferencia. El dibujo muestra a dos varones conversando entre sí, mientras uno de ellos señala la llegada de un tercero y dice:

Imagen 6



87

Esta breve interacción encierra un tipo de violencia relacional basada en el rechazo y la invisibilización del otro, donde el daño no proviene del insulto o la burla abierta, sino del acto de negar la presencia del otro como sujeto digno de reconocimiento. En este gesto cotidiano moverse, apartarse, evitar el encuentro se cristaliza una forma de violencia simbólica (Bourdieu, 1998) que despoja al individuo de su pertenencia al grupo y lo relega al lugar del “no existente” dentro del espacio social escolar.

A diferencia de las agresiones explícitas, esta modalidad de violencia opera en el plano de lo sutil y lo silencioso, pero su impacto emocional puede ser profundo. Ignorar a un compañero implica negar su valor como interlocutor, privarlo de la posibilidad de diálogo y aislarlo de la experiencia colectiva. La imagen 6 resulta particularmente significativa porque revela que la violencia no siempre se expresa en el exceso (el golpe, el grito, la burla), sino también en la ausencia de acción, en el no mirar, no hablar, no incluir. Este tipo de actos sostienen la violencia estructural que se reproduce en las escuelas, donde la pertenencia se vuelve condicional y el aislamiento se naturaliza como parte del clima social.

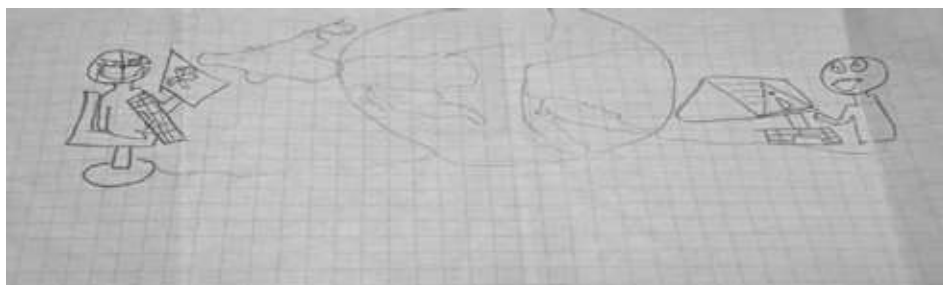
Violencia vinculada al consumo de alcohol y pornografía: presión grupal y exposición

Aunque menos frecuente en número (4 registros), esta categoría revela una dimensión importante: la presión grupal y la exposición simbólica como mecanismos de validación entre pares. En las narraciones, la violencia se manifiesta no solo a través

del consumo forzado de sustancias, sino también mediante la pornografía como práctica de socialización masculina, donde se refuerzan imaginarios de virilidad, dominación y cosificación del cuerpo femenino.

En la imagen 7 se observa un dibujo en el que aparecen dos figuras humanas separadas por el globo terráqueo, cada una ubicada en su respectiva casa, mientras se envían imágenes a través de internet. Este testimonio visual introduce una dimensión contemporánea de la violencia en las relaciones interpersonales: la que ocurre en los espacios digitales.

Imagen 7



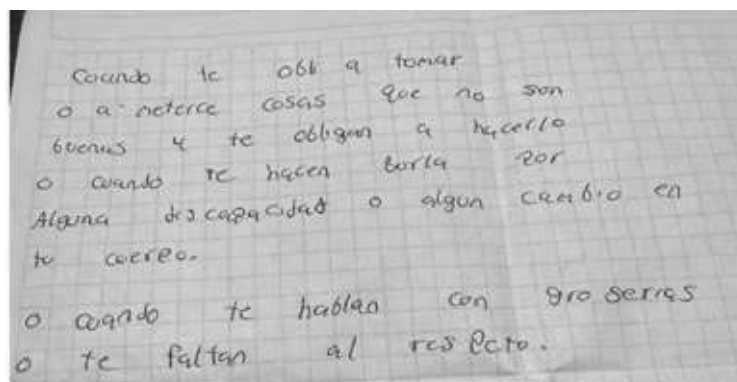
88

La representación de los dos sujetos distantes, conectados por la red, simboliza la transformación de la intimidad y el vínculo afectivo en la era digital. En apariencia, el acto de compartir imágenes puede interpretarse como un gesto de confianza o de cercanía; sin embargo, en el contexto de los otros relatos recopilados, también puede leerse como una práctica atravesada por el riesgo, el control y la posibilidad de exposición no consentida. En este sentido, la imagen visibiliza las nuevas formas de vulnerabilidad que surgen cuando los afectos, los cuerpos y las emociones circulan por entornos digitales que carecen de resguardo ético o institucional.

El dibujo también remite a la violencia mediada por la tecnología, reconocida por la UPGPG-IPN (2022) dentro de las actualizaciones del *Violentómetro*, que incorporan la difusión de contenido íntimo, el acoso en redes y la manipulación digital como formas específicas de agresión. En el caso de las y los adolescentes, esta violencia suele desarrollarse en el marco de relaciones afectivas, lo que la vuelve difícil de identificar y de denunciar, al estar mezclada con sentimientos de confianza, culpa o miedo.

Por otro lado, en las imágenes 8 y 9 se abordan experiencias relacionadas con la presión grupal y la inducción al consumo de alcohol o sustancias. En la primera, aparece el testimonio:

Imagen 8



Y en la segunda, una frase complementaria señala:

Imagen 9



Ambos testimonios coinciden en mostrar que el consumo forzado o inducido constituye una forma de violencia relacional que se ejerce mediante la coerción afectiva y la presión social. En estos casos, el consumo no se asocia con el placer o la elección libre, sino con la necesidad de pertenecer al grupo o evitar el rechazo, lo que configura una experiencia de subordinación emocional. Negarse a participar puede implicar una forma de exclusión simbólica, por lo que el acto de beber o consumir adquiere una carga de significación social más allá del propio cuerpo.

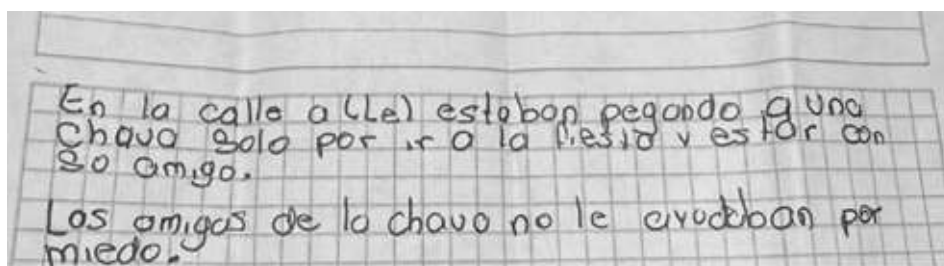
Analizar estas prácticas desde la educación permite reconocer cómo la violencia también se aprende a través de rituales de masculinidad que mezclan humor, desafío y transgresión. En términos pedagógicos, esta categoría plantea la urgencia de trabajar la educación emocional y sexual con enfoque de género, incorporando espacios de diálogo sobre los deseos, los límites y el respeto al cuerpo propio y ajeno.

Golpes y violencia física directa: el cuerpo como territorio disciplinado

En 13 registros, las y los estudiantes describieron episodios de violencia física directa empujones, golpes o peleas, frecuentemente asociados al control del espacio o a conflictos entre varones. En la mayoría de los casos, las narraciones reflejan una actitud de indiferencia colectiva frente a la agresión: los demás observan, pero no intervienen. Estos testimonios expresan cómo el cuerpo funciona como un territorio de disputa y disciplinamiento. Golpear o ser golpeado se convierte en una forma de afirmar poder, de restablecer jerarquías o de ganar reconocimiento ante el grupo. Como señala Foucault (1975), el cuerpo en los espacios institucionales se inscribe como superficie de control, corrección y castigo.

En la imagen 10 se lee el siguiente testimonio:

Imagen 10



90

Este relato expone de forma contundente una situación de violencia física directa ejercida contra una joven, cuya “falta” radica en haber asistido a una fiesta y convivido con un amigo. La agresión, más allá del hecho individual, revela un mecanismo disciplinario sobre el cuerpo femenino: castigar lo que se percibe como transgresión de las normas sociales y de género. El acto violento busca reinstalar los límites de lo permitido para las mujeres en el espacio público, reafirmando el control masculino sobre su movilidad, su conducta y su libertad.

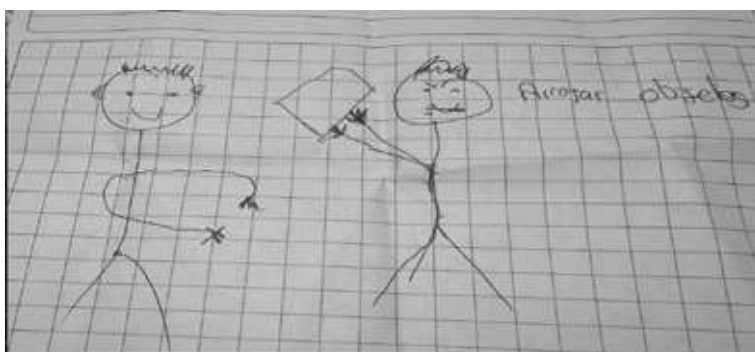
Sin embargo, el elemento más revelador del testimonio es la frase: *“Los amigos de la chava no le ayudaban por miedo.”* Este fragmento introduce una dimensión colectiva: la violencia sostenida por la indiferencia y el temor. El miedo opera como mecanismo de disciplinamiento social paraliza la empatía, bloquea la acción solidaria y naturaliza la injusticia. Como advierte Paulo Freire (1970), el miedo y el silencio son herramientas del poder opresor: mantienen el orden de la dominación al impedir que las personas reconozcan su capacidad de respuesta y transformación.

Por otro lado, este testimonio pone de relieve la importancia del cuidado y la sororidad como prácticas políticas, tal como lo plantea Marcela Lagarde (2011). Frente al miedo, el cuidado colectivo puede convertirse en una estrategia de resistencia

y protección. La ausencia de ayuda hacia la víctima muestra no solo la fragilidad de los lazos comunitarios, sino también la urgencia de construir pedagogías que promuevan la empatía activa y la responsabilidad compartida.

En la imagen 11 se observa una representación clara de violencia física directa: dos sujetos se enfrentan, y uno de ellos lanza un objeto al otro en actitud de agresión. El gesto, aunque sencillo en su trazo, concentra la energía del conflicto y la intencionalidad de dañar. Este tipo de expresión es una de las más inmediatas y visibles dentro de los relatos estudiantiles, y se inscribe en la categoría de golpes o agresión corporal, identificada en 13 de los testimonios recopilados durante el taller.

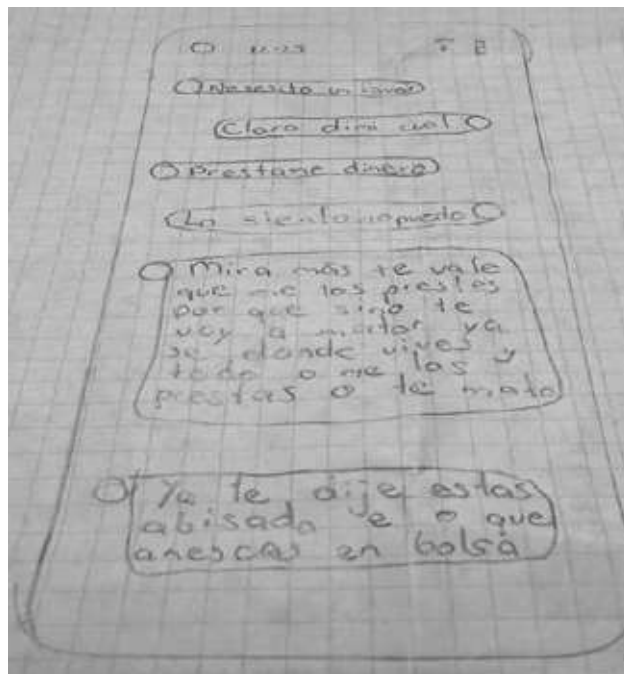
Imagen 11



La escena refleja un tipo de violencia que, aunque evidente, suele ser naturalizada en los espacios escolares. Golpear, empujar o arrojar objetos se percibe con frecuencia como parte del “juego”, una forma de resolver disputas o demostrar fuerza frente a los demás. Sin embargo, detrás de estos actos se reproducen jerarquías simbólicas que asocian el control y la dominación con la capacidad de ejercer fuerza sobre el cuerpo ajeno.

La imagen 12 registra, en formato de captura-conversación, un testimonio contundente de coerción y amenaza digital: un intercambio que comienza con una petición. Aunque la escena está mediada por la pantalla, la violencia que produce es directa, grave y multifacética: combina violencia psicológica, chantaje/ extorsión, y violencia simbólica al emplear el miedo para controlar y silenciar a la víctima.

Imagen 12



Desde una lectura relacional y estructural, este tipo de interacción debe entenderse como una forma contemporánea de control: la tecnología amplifica y agiliza las posibilidades de amenaza, hace difusas las fronteras entre lo público y lo privado, y reduce la capacidad de la víctima para sentirse segura incluso en su hogar.

Interpretada desde las pedagogías críticas (Freire) y del pensamiento complejo (Morin), la imagen evidencia la interconexión entre factores individuales (miedo, vulnerabilidad), relacionales (presión entre pares, pactos de silencio) y estructurales (falta de alfabetización digital, ausencia de protocolos escolares claros). El episodio no es un hecho aislado: señala fallas en redes de protección y en la formación de jóvenes para gestionar riesgos digitales, negociar límites y ejercitar el consentimiento y la autonomía.

En términos prácticos y éticos, la presencia de este tipo de mensajes en el corpus obliga a dos respuestas simultáneas: protección inmediata y trabajo pedagógico a mediano plazo. A corto plazo, casos como éste requieren contención emocional para la(s) víctima(s), registro confidencial del incidente, orientación sobre rutas legales (denuncia ante autoridades competentes) y acompañamiento psicológico; además, es urgente activar protocolos escolares que incluyan comunicación con la familia y coordinación con servicios locales de prevención y seguridad. A mediano y largo plazo, la escuela debe implementar programas de alfabetización digital,

formación sobre violencia de género y coerción, y ejercicios participativos (talleres de prevención con el Violentómetro ampliado a violencia digital, role-plays sobre cómo responder a amenazas, protocolos de denuncia y apoyo).

Reflexiones finales

La evidencia recogida muestra que la violencia en las dos preparatorias estudiadas es una trama estructural y relacional que organiza la vida escolar. En ese entramado se naturalizan jerarquías de género, estigmas corporales y raciales, y controles sobre la afectividad que se expresan en prácticas cotidianas, desde la burla hasta la amenaza, con efectos concretos en el bienestar y en las trayectorias de las y los estudiantes. El análisis temático confirma esta densidad: el bullying/acoso (28) y la violencia en pareja (24) constituyen las manifestaciones más frecuentes, seguidas por golpes/violencia física (13) y la presión para consumo de alcohol y pornografía (4), mientras que la violencia digital atraviesa varias categorías mediante coerción, difusión no consentida y amenazas en línea.

Una constante que se presenta de relatos y dibujos es el papel del silencio: la indiferencia o el miedo de pares inhibe la intervención y sostiene el statu quo. Ese silencio funciona como dispositivo de reproducción de la violencia y debilita la confianza en las redes de apoyo. A la par, el material producido revela una dimensión afectiva profunda (vergüenza, miedo, tristeza) que afecta el sentido de pertenencia y el aprendizaje, recordándonos que la violencia es también un fenómeno emocional que demanda contención y reparación.

En este contexto, el Violentómetro demostró ser un disparador pedagógico eficaz: permitió reconocer microviolencias, ponerles nombre y habilitar el diálogo. No obstante, su potencia depende de un ecosistema institucional que lo articule con acompañamiento psicosocial, alfabetización digital y sexual, formación docente con perspectiva de género, y protocolos claros de detección, denuncia y derivación. La escuela, en suma, puede reproducir la violencia o transformarla. Avanzar hacia lo segundo exige consolidar pedagogías del reconocimiento y del cuidado que conviertan la escucha en acción, el consentimiento en práctica cotidiana y la solidaridad en política escolar.

Finalmente, este estudio cualitativo, con muestra intencional de 69 estudiantes y corte transversal no busca generalizar, sino ofrecer evidencia situada que ilumine rutas de intervención. Sus hallazgos sugieren líneas de trabajo prioritarias: institucionalizar protocolos efectivos, robustecer la educación socioemocional y digital, y crear espacios sostenidos de diálogo donde las y los jóvenes ejerzan agencia para desnaturalizar la violencia y tejer comunidades escolares más justas.

Referencias bibliográficas

- Bardin, L. (2002). *El análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina* (2.^a ed.). Barcelona: Anagrama. (Obra original publicada en 1998).
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). *Using thematic analysis in psychology*. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa> UNESCO Docs
- Butler, J. (2004). *Undoing Gender*. New York–London: Routledge.
- Connell, R. W. (2005). *Masculinities* (2nd ed.). Cambridge: Polity / University of California Press.
- Connell, R. W., & Messerschmidt, J. W. (2005). Hegemonic masculinity: Rethinking the concept. *Gender & Society*, 19(6), 829–859. <https://doi.org/10.1177/0891243205278639>
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI. (Obra original publicada en 1975).
- Galtung, J. (1969). Violence, peace, and peace research. *Journal of Peace Research*, 6(3), 167–191. <https://doi.org/10.1177/002234336900600301>
- Hooks, B. (1994). *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. New York–London: Routledge.
- INEGI. (2021). *Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares (ENDIREH) 2021: Resultados nacionales* (PDF). https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/endireh/2021/doc/nacional_resultados.pdf INEGI
- INEGI. (2021). *ENDIREH 2021: Estado de México – Resultados* (PDF). https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/endireh/2021/doc/15_estado_de_mexico.pdf (véase también el portal ENDIREH: <https://www.inegi.org.mx/programas/endireh/2021/> y tableros estadísticos). INEGI+2INEGI+2
- IPN – Unidad Politécnica de Gestión con Perspectiva de Género (UPGPG). (s. f.). *Violentómetro* (material oficial). <https://www.ipn.mx/genero/materiales/violentometro.html> IPN
- IPN – Coordinación de Comunicación Social. (2021, 8 de septiembre). *Incorpora IPN formas de violencia digital al Violentómetro* (comunicado oficial). <https://www.ipn.mx/CCS/comunicados/ver-comunicado.html?n=169&cy=2021IPN>
- Lagarde y de los Ríos, M. (2012). *El feminismo en mi vida: Hitos, claves y topías* (PDF). Gobierno del Distrito Federal / Instituto de las Mujeres del DF. <https://www.mujeresenred.net/IMG/pdf/ElFeminismoenmiVida.pdf> mujeresenred.net

- Maturana, H., & Varela, F. (1995). *El árbol del conocimiento: Las bases biológicas del entendimiento humano*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO. (edición/descarga en UNESCO). UNESCO
- ONU Mujeres. (2022). *Recursos e informes sobre violencia contra las mujeres* (sitio institucional; contexto regional y global). <https://www.unwomen.org/> (*Usado como marco contextual, complementar ENDIREH para México*).
- UNESCO. (2021). *School-related gender-based violence (SRGBV)* (portal temático). <https://en.unesco.org/themes/school-violence-and-bullying/school-related-gender-based-violence> en.unesco.org
- UNESCO. (2025). *Safe learning environments: Preventing and addressing violence in and around school* (página de programa). <https://www.unesco.org/en/health-education/safe-learning-environments> UNESCO
- UNICEF. (2018). *An Everyday Lesson: #ENDviolence in Schools* (informe). <https://www.unicef.org/media/73516/file/An-Everyday-Lesson-ENDviolence-in-Schools-2018.pdf> UNICEF
- UNICEF. (s. f.). *Protecting children from violence in school* (recurso temático). <https://www.unicef.org/protection/violence-against-children-in-school> UNICEF
- UNICEF México. (2023, mayo). *Informe Anual 2022* (PDF). <https://www.unicef.org/mexico/informe2022> (descarga: <https://www.unicef.org/mexico/media/7336/file/Informe%20Anual%202022%20UNICEF%20M%C3%A9xico.pdf>) UNICEF+1