

Nelly Rosa Caro Luján  
Arlette Covarrubias Feregrino  
Coordinadoras

---

# Así nos llevamos

La convivencia escolar en el Estado de México



## El Colegio Mexiquense, A. C.

---

Dr. Víctor Humberto Benítez Treviño  
*Presidente*

Dr. José Antonio Álvarez Lobato  
*Secretario General*

Dr. Miguel Ángel Ruz Barrio  
*Coordinador de Investigación*

371.7820972 Así nos llevamos. La convivencia escolar en el Estado de México / Nelly Rosa  
A832 Caro Luján, Arlette Covarrubias Feregrino, coords. —Zinacantepec,  
Estado de México: El Colegio Mexiquense, A.C., 2018.

189 p. : cuadros y gráficas.

Incluye referencias bibliográficas

ISBN: 978-607-8509-33-1

1. Violencia escolar — México (Estado). 2. Disciplina escolar— México  
(Estado). 3. Jóvenes y violencia— México (Estado). I. Caro Luján, Nelly Rosa,  
coord. II. Covarrubias Feregrino, Arlette, coord.

*Edición y corrección:* Ansberto Horacio Contreras Colín

*Diseño y cuidado de la edición:* Luis Alberto Martínez López

*Formación y tipografía:* María Eugenia Valdes Hernández y Luis Alberto Martínez López

*Diseño de portada:* Fernando Cantinca Cornejo

*Ilustración de portada:* Bruno Tovar Caro

Primera edición: 2018

D.R. © El Colegio Mexiquense, A. C.

Ex hacienda Santa Cruz de los Patos s/n,

Col. Cerro del Murciélago,

Zinacantepec 51350, México

MÉXICO

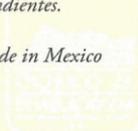
Página-e: [www.cmq.edu.mx](http://www.cmq.edu.mx)

*Esta obra fue sometida a un proceso de dictaminación académica bajo el principio de doble ciego, tal y como se señala en los puntos 31 y 32, del apartado V, de los Lineamientos Normativos del Comité Editorial de El Colegio Mexiquense, A. C.*

*Queda prohibida la reproducción parcial o total del contenido de la presente obra, sin contar previamente con la autorización expresa y por escrito del titular del derecho patrimonial, en términos de la Ley Federal de Derechos de Autor, y en su caso de los tratados internacionales aplicables. La persona que infrinja esta disposición se hará acreedora a las sanciones legales correspondientes.*

Impreso y hecho en México/Printed and made in Mexico

**ISBN 978-607-8509-33-1**



# Contenido

## Agradecimientos

Agradecimientos.....	9
Introducción .....	11
<i>Nelly Caro Luján y Arlette Covarrubias Feregrino</i>	
Involucramiento de adolescentes en situaciones de violencia en escuelas secundarias del Estado de México.....	19
<i>Arlette Covarrubias Feregrino y Nelly Caro Luján</i>	
Déficit de conductas prosociales y estrategias de afrontamiento como predictoras de la agresividad en alumnos del nivel medio superior del valle de Toluca .....	49
<i>Alejandra Moysén Chimal, Patricia Balcázar Nava y Gloria Margarita Gurrola Peña</i>	
El consumo de violencia a partir de imágenes en jóvenes universitarios desde el género.....	69
<i>Carolina Serrano Barquín, Tania Morales Reynoso y Héctor Serrano Barquín</i>	
Inclusión de la diversidad en la convivencia escolar.....	105
<i>Alejandro Romo Martínez</i>	
Vacíos y oportunidades de la formación inicial docente en materia de convivencia escolar .....	133
<i>Eduardo Pérez Archundia, Robertino Albarrán Acuña y Brenda Mendieta Hernández</i>	
Un acercamiento a la política pública para prevenir la violencia escolar en el Estado de México durante el sexenio 2011-2017 .....	159
<i>José Gabriel Espínola Reyna</i>	



# El consumo de violencia a partir de imágenes en jóvenes universitarios desde el género

Carolina Serrano Barquín\*

Tania Morales Reynoso\*

Héctor Serrano Barquín\*\*

## INTRODUCCIÓN

La búsqueda insaciable por el efecto mágico que causan las imágenes ficticias y los efectos que producen la receptividad, percepción y sensación de lo imaginativamente irreal, ha estado presente desde el origen mismo del hombre. Habría entonces que dar una posibilidad plástica a la cultura, al espacio y al tiempo, como dijera Debray (1994); la rigidez conceptual existe en el imaginario colectivo común, mas no es único. Para teóricos como Gubern, quien nos lleva por un recorrido histórico de la prehistoria a la fecha y de la pintura al cine, por medio de las imágenes, las cuales revelan que lo importante es “no tanto convencer al espíritu, sino engañar a los ojos” (Gubern, 2003: 34). En este sentido, las imágenes transmitidas por los medios de comunicación masiva resultan ser muy atractivas para niños y jóvenes, siendo lo más característico de la cultura contemporánea, también designada “cultura de la imagen”; con este nombre genérico se denomina una serie de publicaciones tales como: revistas, tiras cómicas, historietas gráficas, videos, entre otras, cuyo tema inicialmente humorístico, pronto se diversifica hacia temas reales (Prado, 1995). “La significación no puede agotar la riqueza inefable de la imagen” (Barthes, 1979: 127). Tal es el caso que nos ocupa, la imagen violenta, contenida en miles de

\* Profesoras investigadoras de la Facultad de Ciencias de la Conducta de la Universidad Autónoma del Estado de México.

\*\* Profesor investigador de la Facultad de Arquitectura y Diseño de la Universidad Autónoma del Estado de México.

expresiones iconográficas, ya fija, ya en movimiento, o interactuante, de modo que se asimila, socializa y naturaliza.

El estudio de la producción de la imagen como proceso cognitivo que precede a la imagen como producto visual para su posterior expresión plástica, es un fenómeno muy discutido. Lev Vigotsky (2002) propone que para que se elabore una imagen habrá que desarrollar la fantasía; el cerebro no sólo es un órgano capaz de conservar o reproducir nuestras experiencias “pasadas”, sino que también es un órgano combinador, creador; capaz de reelaborar y crear con elementos de experiencias del pasado, nuevas normas y planteamientos. Es precisamente la actividad creadora del hombre la que hace de él un ser proyectado hacia el futuro, un ser que contribuye a crear y que modifica su presente. A esta actividad creadora del cerebro humano, basada en la combinación; la psicología la denomina imaginación o fantasía, dando a estas palabras un sentido distinto al científico. Pero, a fin de cuentas, la imaginación como base de toda actividad creadora se manifiesta por igual en todos los aspectos de la vida cultural, haciendo posible la creación artística, científica y técnica. Es decir, a partir de la apropiación de imágenes de manera individual, se van formando los imaginarios colectivos.

Existe una dimensión de “lo colectivo”, donde se crean los imaginarios sociales dentro de los cuales está la violencia, real o simbólica. El imaginario social construye y es construido por un profundo sistema de creencias y valores que forman parte del proceso de socialización individual y colectiva. En los primeros años de vida de todo ser humano, se adquiere el conocimiento e interpretación del mundo simbólico que rodea su cotidianidad y marca la pauta de cómo concebirse dentro de la dinámica cultural. Para que un infante pueda apropiarse de dichos simbolismos, requiere la intervención de sus padres como mediadores, dosificadores y guías en su aprendizaje, para después seguir su propia construcción. Durante la infancia se genera el constructo necesario para armar y ubicar el resto de los conocimientos que asimilará a lo largo de su vida; aquí definirá su identidad y aprenderá los comportamientos a seguir en la interacción con los demás. Aunque la adquisición de la identidad de género se conforma en la niñez, ésta se irá incorporando en la mente a lo largo de la vida y tiene otro momento trascendental en la juventud, al establecer relaciones de pareja que de alguna manera le ayudan a reafirmar su identidad masculina o femenina.

Estas relaciones siempre estarán compuestas de pautas simbólicas que se reforzarán, en mayor o menor medida, por los consumos culturales que elija:

donde “consumo cultural” se entiende como el conjunto de formas de apropiación, significación, validación social y adquisición que revela patrones y demandas no necesariamente utilitarias, funcionales o prácticas de una colectividad.<sup>1</sup> Si sus consumos culturales son imágenes mediáticas violentas, es probable que sus relaciones de género también lo sean.

Las definiciones identitarias, entendidas como “diferenciación psicosocial durante los procesos social e histórico” de los individuos, ya como “construcciones culturales”, o bien, concebidas como “procesos de aculturación de género”, determinan o configuran la noción de lo femenino o lo masculino. Tales distinciones genéricas evidencian comportamientos que no tienen su origen en una supuesta predeterminación biológica o como una expresión pura de la “naturaleza” que establezcan fuertes diferenciaciones de los géneros, sino como resultado de un proceso de aculturación que desde nuestro nacimiento nos acompaña hasta en las aparentes insignificancias de la crianza:

[...] las distintas expectativas de comportamiento y de ser que explícitamente o tácitamente le hacen saber a los hijos e hijas, las maneras de identificarlos a partir de la vestimenta, los arreglos y poses corporales, según los patrones sociales de masculinidad y feminidad... [Núñez, 1999: 54]

En que los mismos se vinculan por separado con la madre o el padre:

[...] el niño en desarrollo encuentra generalmente sus principales modelos en los padres [...] aún tenemos que explicar por qué ocurren estas identificaciones (de género), y que la causa no se encuentra en una básica feminidad del temperamento del niño, sino en la existencia de la dicotomía establecida en la conducta estandarizada para los sexos [...] un niño determinado se identifica con su progenitor del sexo opuesto, antes que con el del mismo sexo. Las categorías sociales más evidentes en nuestra sociedad, están constituidas por los dos sexos. Vestimenta, ocupación, vocabulario, todo sirve para concretar la atención del niño sobre su semejanza con el progenitor de su mismo sexo [Mead, 2013: 276].

<sup>1</sup> Otro concepto de consumo cultural: escenario de reproducción social que permite la expansión del producto cultural nacional y genera diferenciación social, lo cual, dado el carácter simbólico de este proceso, sólo es posible analizarlo desde una perspectiva intersubjetiva (Bigott, 2007).

La importancia que en este contexto tienen las imágenes en la construcción de la identidad sexual, implica que a partir de ellas se cristalizan discursos, símbolos, concepciones e ideas sobre determinados comportamientos y roles sociales identitarios que se inician con la diferenciación entre los géneros:

[...] la acción (esto es, la interpretación del rol) se relaciona con una estructura definida por la diferencia biológica, la dicotomía masculino/femenino y no con una estructura definida por las relaciones sociales [...] la polarización es una parte necesaria del concepto [Connell, 2015: 56].

Esta polarización o radicalización de las diferencias entre los dos géneros tradicionales, suele terminar en expresiones de violencia.

La configuración visual del género que se percibe en ciertos bienes de consumo cultural, como pueden ser videos o mensajes iconográficos violentos, suelen estar cargados de imágenes diferenciadas, y en muchas ocasiones confrontadas, de varones y mujeres. Por ejemplo, las representaciones masculinas generalmente refieren conceptos de poder, movilidad, fuerza y libertad, mientras que las imágenes femeninas tienden a reforzar conceptos como belleza, delicadeza, pudor, maternidad, sumisión y sometimiento.

Es así como los procesos ancestrales para la adquisición de los roles de género, son exigencias de la sociedad para configurar un imaginario de “normalidad” en las identidades de género que, como lo ha establecido Michel Foucault (2001), provocan la tergiversación de los comportamientos ajenos a dicho concepto de normalidad social para clasificarlos discriminatoriamente, para excluirlos o simplemente, reprimirlos tanto en la educación de los infantes como en otros procesos formativos en los que se manifiesta una distorsión en el desarrollo de la personalidad humana. Así, la sociedad marca, reprime y controla tales comportamientos identitarios en sentido binario o dicotómico, enfáticamente contrapuestos para cada uno de los géneros. Es decir, la niñez y la juventud tendrán que representar y ser representadas a partir de grupos de comportamientos y características concebidas como típicas o deseables para mujeres y varones (Serrano *et al.*, 2011). Es en este contexto que la imagen tiene gran relevancia en la formación de los estereotipos de género, mismos que al estar confrontados, generan violencia. Diversos consumos culturales de hoy, como las imágenes en redes sociales, sirven para evidenciar un conjunto de marcas de género, basadas en prejuicios, *predeterminismos* y estereotipos que han permanecido fuertemente arraigados, incluso algunos persisten de manera

subrepticia, casi críptica, y son prácticamente inalterables a través de la historia de la humanidad, a modo de consignas ingenuas que se pueden apreciar ahora en la Internet.

Tal vez la violencia se genera a partir de una cierta molestia, un malestar individual o colectivo que lleva a la agresión, convirtiendo la violencia en una escalada muy peligrosa, incluso fatal. Si los estereotipos de género son una construcción social, entonces la diferencia sexual es un disgusto, según Frida Saal (1983), hasta se podría aventurar que el malestar que genera la diferencia sexual tiene mucho que ver con la producción misma de la cultura; que el malestar inducido por esta diferencia irreductible es la llave que organiza el deseo sexual y abre un camino para la producción de la cultura. Esa autora comenta que si lo que aparece como femenino y masculino es contingente y cambiante a lo largo de la historia y entre diferentes culturas, entonces podemos preguntarnos ¿qué es lo que conserva un carácter estructurante y fundante? Lo que es fundante es la diferencia de los sexos, y esa diferencia es un efecto de la introducción de la palabra como significante en la experiencia del niño.

En este sentido, se percibe que los contenidos icónicos de violencia en las redes sociales son consumos muy populares entre los jóvenes, e influyen en la conformación de ciertos ideales de género que tal vez no sean tan favorables, pues a pesar de que, en términos generales, los roles tradicionales de varones y mujeres se muestran menos rígidos que en el pasado, los estereotipos parecen mantenerse en gran medida intactos, lo que permite presuponer que no se avanza lo suficiente en cuanto a las valoraciones equitativas, y que sólo cambia la forma de violentar en nuestro entorno sociocultural. Al menos eso reflejan los resultados que se presentan más adelante.

## MARCO CONCEPTUAL Y TEÓRICO

### El imaginario social de la violencia icónica

El estudio de las imágenes ha sido un tema muy controversial ya que éstas no representan el objeto como tal, sino que existe un sistema que explora la asociación que hacemos entre la imagen y la palabra u objeto que ésta representa. En opinión de Roca *et al.* (2014), por naturaleza, retenemos primero las imágenes de las cosas y después los términos y conceptos que las refieren. Estos autores comentan que más allá de las imágenes realistas, el caso de las pinturas

de Magritte llama la atención sobre la ambigüedad de éstas y su tratamiento totalmente surrealista u onírico. Ante la perfidia de las imágenes, se cuestiona la realidad ya que, al tratar de entender la diversidad de procesos de interpretación, estaremos entre dos frentes: la mirada que traza o captura, y lo que alguna vez pudo estar frente a los ojos del hacedor de imágenes. Así mismo, retomamos a Peter Burke:

Es claro que las imágenes actuales que circulan por doquier no sólo son un reflejo de la sociedad que las produce, sino que manifiestan también maneras de ver esa sociedad y de cómo quiere que sea vista [Roca *et al.*, 2014: 99-100].

Del método iconográfico de Panofsky, ellos parten de la idea de que el espectador nunca es ingenuo, sino que siempre enfrenta la imagen con presupuestos culturales; así, se distinguen tres niveles de análisis: *Preiconográfico*: percepción formal, primer nivel; significado fáctico para identificar ciertas formas visibles con ciertos objetos conocidos y significado expresivo para la identificación por empatía, familiaridad de lo cotidiano, la temática de la obra va más allá de formas, líneas, colores, volúmenes, entre otros. *Iconográfico*: para la descripción del significado secundario donde entran en juego las convenciones, el resultado ya no es solamente estar familiarizado con el mundo práctico de los objetos y las acciones, sino también con el mundo de las costumbres y tradiciones culturales. Es inteligible, en vez de ser sensible. Se pueden identificar: una cultura, una época, una actitud, entre otros. *Iconológico*: es el tercer nivel de significado intrínseco o de contenido, que le es inextricable, mientras que los otros dos niveles pertenecen al dominio del fenómeno:

Determina la manera en que el hecho visible toma forma y está por encima de las voliciones conscientes; es donde se hace más evidente la interpretación ya ideológica, de acuerdo con todo nuestro conocimiento y experiencia como sujetos históricos que somos [Roca *et al.*, 2014: 103].

Las imágenes que nos hacemos de las cosas pueden representar siempre algo más, por lo tanto, tienen una función simbólica, pero también se puede ver en una cosa lo que no es. Esto constituye la capacidad de imaginar. Según Castoriadis (1993: 204), “[...] el imaginario es la capacidad elemental irreductible de evocar una imagen, es la posibilidad de hacer presente lo que no está”. Por su parte, Hernández (cit. en Arias, 2015: 25), define imaginario como

[...] una idea o creencia establecida (instituida) alrededor de la cual se desarrollan pautas de comportamiento y todo un sistema de acción, normas no escritas a las que todos los que comparten el imaginario se sujetan [...]

Esta noción comprende ya la relación con lo social, pues aquí no se está refiriendo al imaginario individual o al corporal. El imaginario está compuesto por imágenes que tienen un significado, el cual constituye un sistema de referencias que contribuyen a interpretar, representar y resignificar la imagen, y en este proceso cognitivo (Molinares y Maradiaga, 2007) se trasciende el mundo de lo visible y se crea lo real a partir de lo simbólico, de tal suerte que la imagen no está fija, está a merced de la elaboración, siempre se le agrega o se le quita algo; se construye con elementos del contexto de quien la elabora, además de que en cada manifestación de una imagen, ésta es reelaborada por quien la utiliza; esto focaliza el sentido polisémico de la imagen.

Por ello, el consumo de imágenes violentas produce un imaginario social aunado a comportamientos agresivos, discriminatorios, excluyentes y hasta funestos. Por medio del imaginario social, una comunidad designa su identidad; elabora una representación de sí misma, marca la distribución de los papeles y los roles sociales, expresa e impone ciertas creencias. Esa identidad colectiva marca un territorio y define las relaciones con los otros (Ford, 1999). Si estas relaciones son de poder y violencia, entonces se gestan identidades violentas que se pueden manifestar de manera repetitiva e icónica.

La realidad se construye a partir de la percepción de los sujetos, de forma que vivimos en un solo mundo, pero existen tantos mundos como personas y grupos sociales se constituyan a partir de la lengua, la comunicación, la escritura, los cuentos, la narrativa, la forma de sentir, de recordar, de odiar, las ilusiones y las tristezas. Por tanto, la construcción social es inacabable, dinámica y permeada por múltiples aspectos objetivos y subjetivos; lo imaginario profundiza en lo subjetivo, y se concibe como representaciones (mitos, memorias, arquetipos) que una determinada sociedad o comunidad tiene de sí misma y de otras (Molinares y Maradiaga, 2007: 168).

Los imaginarios sociales, según estos autores, están asociados a un momento histórico y cristalizan creencias, intereses, normas y valores; se constituyen en metáforas de creación instantánea y constantes en cuanto a que expresan algo nuevo sobre la realidad. La evolución de la tecnología a partir de películas de cine, videos e imágenes violentas, dan testimonio de que la imaginación crea realidades y evoluciona de acuerdo con las realidades y necesidades que va

creando. Es así como la violencia podría ser, para un colectivo, una necesidad, deseos y afectos consumibles.

El inseparable vínculo entre el ejercicio de poder y la violencia existe gracias a una asimetría que se traduce en conflicto. El poder y sus prácticas se han estudiado desde los imaginarios sociales; el poder necesita algún tipo de legitimación que le proporcionará alguna clase de reconocimiento social. El ejercicio del poder y la violencia puede hacer que algunos individuos o colectivos se sientan diferentes ante las imágenes cotidianas convencionales; esta diferenciación alimenta la vanidad, ya que la desviación de la convención pretende que nos impresione, pero en cuanto la desviación se convierte en una nueva convención, sucede “[...] lo que he denominado ‘la lógica de la feria de las vanidades’ conduce inexorablemente a su desaparición” (Gömbrich, 2003: 257). De tal suerte que la violencia podría ahora ser una convención, y la desviación podrían ser las diferentes formas de expresarla, es decir, en cuanto un agresor encuentra una nueva forma de violentar, esto alimenta su vanidad ya que la víctima no se percató de esta desviación o nueva forma de violentar y así sucesivamente las nuevas convenciones serían las diversas formas de violencia de género y nuevas maneras de violentar el cuerpo.

Por lo tanto, es a partir de diferentes manifestaciones corporales que los individuos expresan su pertenencia social y cultural, reflejan las imágenes sociales sobre el cuerpo y las relaciones de poder; es decir, que el cuerpo posee una cantidad de potencialidades y representaciones simbólicas en diferentes ordenamientos sociales y culturales. Le Breton (2007) comenta que el cuerpo se impone como el lugar predilecto del discurso social. Es a través de aquél que se construye y representa el significado de la masculinidad o la femineidad, de tal forma que el cuerpo encarna un código con el que se producen mensajes y se da acomodo al aparato perceptivo e interpretativo, empleando diversos medios tales como el estilo con que se presentan y actúan los agentes, la gestualidad corporal, entre otros. Surge la reflexión sobre la resignificación contemporánea del cuerpo femenino a partir de tanto tratamiento “natural” o habitual del mismo, o bien, la posibilidad de que luego de milenios, el tratamiento, la exposición, visualización desde la histórica y unilateral mirada masculina, esta corporeidad, ahora menos *sensualizada* en el arte (que no en la publicidad o en la pornografía), también ha dejado de ser un tabú y es apreciada indistintamente por hombres y mujeres.

El género lleva implícito vínculos de poder, siempre cruzados por el placer y la corporalidad. Si la cultura es un filtro a través del cual se percibe la realidad,

ésta determina entre otros aspectos, la estructura psíquica y física del individuo. Es decir, existe diferencia corporal entre hombres y mujeres que va más allá del aspecto biológico, la corporalidad de estas últimas siempre ha significado un determinismo hacia su posesión por parte del varón, en tanto el deseo de la posesión no siempre ha sido pacífico. La cultura es resultado de la forma en que interpretamos esta diferencia de género y cuerpos, la manera en que se simboliza, de cómo elaboramos la angustia, el miedo, el deseo y el placer que nos genera e impele a concretarlos, a consumir esa "necesidad" imperativa de poseer la otra corporalidad, especialmente dentro del imaginario masculino. Considerar al cuerpo como portador de símbolos sociales donde concurren las nociones culturales y sobre el que recaen los límites que expresan las instituciones sociales que han interpretado de manera dispar la anatomía de hombres y mujeres (Butler, 2007), en este caso, el colectivo de cibernautas que ofrecen y consumen videos ominosos, pornográficos o abyectos.

Muchas imágenes o videos que circulan en redes sociales parecieran violentamente seductoros; en particular, el arte erótico, según Döpp (2006), se encuentra sumido en una enrarecida atmósfera de términos ambiguos.

El arte y la pornografía, la sexualidad y la sensualidad, la obscenidad y la moralidad están relacionados hasta tal punto que parece casi imposible llegar a una definición objetiva, lo cual es muy común en la historia del arte [Döpp, 2006: 19].

Ya que la pornografía es un término moralizador difamatorio, y lo que para una persona es arte, para otra es un trabajo diabólico, la mezcla entre cuestiones estéticas y éticomoralistas impide la aclaración o diferenciación entre ambos términos. Así mismo, este autor refiere el término pornografía, que en griego significa "escritos de prostitutas" (o sea, un texto con contenido sexual), por tanto la pornografía estaría construida por las fantasías sexuales, y las fantasías eróticas serían el tema del arte erótico, de tal suerte que se podría decir que el erotismo es una condición psíquica. Poco a poco fue transformándose de un erotismo desmesurado a un erotismo consciente (Bataille, 2000), actualmente se podría decir que incluso se ha diluido, o es acaso una suerte de erotismo-pornografía posmodernos que forman parte de la vida cotidiana de la cibercultura y de la jovial búsqueda de la adrenalina y la sensualidad.

Sorprendentemente, las imágenes que se perciben en las representaciones artísticas históricas, no se alejan mucho de las existentes en algunos otros con-

sumos culturales de nuestra época, tales como las imágenes que aparecen en artes plásticas, publicidad, música, revistas o videos en redes sociales. Para Gubern (2011), el goce estético ha descendido para la mayoría de las personas hacia el goce *mitogénico*, una mezcla entre hedonismo y ficción. La línea divisoria entre información y espectáculo no siempre ha sido nítida, y menos ahora que se transmite mediáticamente; la imagen digital ha generado una nueva videocultura y ha transformado la iconósfera tradicional. Así mismo, comenta que la imagen digital permite otras fantasías acerca de uno mismo, ya que la mayoría de la gente está descontenta con algún aspecto físico de su propia imagen y cambian constantemente su cuerpo como parte del espectáculo social hacia la modificación de la propia apariencia, en una cultura en la que el *parecer* resulta más importante que el *ser*.

### **Atracción por la violencia y la muerte mediáticas**

La idea occidental de muerte ha ido cambiando a la par de la evolución cultural, pues es también un constructo social complejo que implica descifrar códigos simbólicos, creencias religiosas y valores colectivos. En la opinión de Cartay (2002), el estudio sobre la percepción de la muerte puede ser a través de un análisis cuantitativo y de un análisis intuitivo y subjetivo para reconstruir la expresión inconsciente de una sensibilidad colectiva en este caso, hacia el morbo que provoca, en una especie de fascinación o atracción por la vida perdida, ausente: un thánatos majestuoso y atrayente. La muerte “sufrida”, que es el hecho bruto de la mortandad donde hay datos como edad, sexo, lugar; y la muerte “vivida”, que comprende la red de gestos y ritos que acompañan al moribundo, desde la agonía hasta el más allá. Así la muerte es domesticada por los ritos funerarios que expresan un discurso colectivo sobre ella, tal es el caso que nos ocupa, el discurso mediático de la muerte.

La muerte no es sólo de las personas, con la cobertura y acceso creciente a fuentes y tecnología de comunicación se busca fragmentar y descontextualizar, se despersonaliza y masifica; en esta época de cambios, mueren también los valores, las formas de expresión convencional en aras de una comunicación mediática intensa, con lo que también muere la escritura individual o aislada. Después de que el historiador Roger Chartier citara a Quevedo (2007: 8) con su verso “Escuchar a los muertos con los ojos”, afirma que en la actualidad se han roto los lazos anudados entre los textos (escritos de modo tradicional o impreso) y los objetos:

[...] entre los discursos y su materialidad, la revolución digital obliga a una radical revisión de los gestos y las nociones que asociamos con lo escrito [...] los fragmentos de textos que aparecen en la pantalla no son páginas, sino composiciones singulares y efímeras [...]. La lectura frente a la pantalla es una lectura discontinua, segmentada, atada al fragmento más que a la totalidad [...] la discontinuidad y la fragmentación de la lectura no tienen el mismo sentido cuando están acompañadas de la percepción de la totalidad textual [Chartier, 2007: 12-13].

Parece que hoy la muerte de las personas desfila a través de las pantallas de computadoras y televisores; se banaliza, naturaliza y se pide cada vez más espectáculo mediático, más amarillismo y morbo, en medio de nuevas tecnologías de comunicación que bombardean las miradas perplejas de los jóvenes y niños internautas.

El fenómeno de la muerte como espectáculo penetra en forma de crueldad consumible y disponible a cualquier persona. Según Marzano (2010), las películas *snuff* que circulaban clandestinamente en los años setenta, escenificaban la muerte de un individuo, destinadas a un público restringido que pagaba mucho dinero para ver humillación, sufrimiento y muerte. Posteriormente, las imágenes reales de violaciones, torturas y asesinatos se van haciendo más difundidas por la Internet. Es el inicio de una “moda macabra, la realidad-horror” multimedia. Se transita del ancestral sacrificio de animales al de seres humanos, estos videos en el límite de lo insostenible, quizá pretendan instalar progresivamente la indiferencia y la barbarie en los espectadores de estas imágenes.

El *happy slapping* es una práctica cuyo significado no está claro, para empezar consiste en una agresión corporal tradicional, cuyo objetivo es humillar y hacer vulnerable a la persona agredida. Sin embargo, al filmar la escena, se transforma el sufrimiento de otro en una fuente de entretenimiento y diversión para compartir con otros cada vez más numerosos y anónimos, gracias al internet [Marzano, 2010: 40].

La verdad más perturbadora de estos intercambios aparece cuando unos internautas confiesan su fascinación por estas imágenes.

Si bien, Philippe Dubois (2014) ofrece una reflexión profunda sobre la imagen fotográfica, se puede leer como imagen digital ya que él comenta que existe una distancia histórica entre ese objetivo, “lo Fotográfico” de los años

ochenta, y lo que se hace y se piensa hoy, sobre todo en la era de la imagen digital y de la “posfotografía”. Para eso,

[...] es preciso restituir en sus grandes líneas toda la trayectoria que va de esos años ochenta, de la invención eufórica del objeto teórico «lo Fotográfico» a la actualidad, a la era de la «imagen» generalizada por el «todo digital» y donde, al parecer, estamos «de vuelta de todo» [Dubois, 2014: 21].

A lo largo de la reflexión teórica de la fotografía han existido, por orden cronológico, varias tendencias: La fotografía considerada como espejo de lo real, la fotografía considerada como transformación de lo real y la fotografía considerada una huella de lo real. Así, una imagen tiene categoría de pensamiento, imagen-acto tiene categoría de catálogo y funciona en el momento de captar el hecho, incluidos sus códigos.

Este autor encuentra algunos límites en su noción de *index* en la imagen; no explica, no interpreta y ofrece dos principios: El principio de distancia: corte/visión espectral (alucinatoria), distancia física, espacial y temporal. El principio de proximidad: huella única precisamente por ser indicial, extensión metonímica, objeto pragmático, inseparable de su referente. Para Dubois, la imagen aparece en el sentido fuerte como un corte único y singular de espacio-tiempo, literalmente cortada en vivo. En este sentido, el espacio iconográfico es el lugar en el que se articula el espacio representado y el espacio de representación. Parafraseando a Dubois, la imagen funciona como huella en el momento del corte. Antes y después de este momento entran en juego los códigos. Por tanto, la noción de *index* tiene una serie de límites; es necesario liberar al signo icónico del fantasma de una fusión con lo real. La imagen se produce, por una parte, por la necesidad ontológica de contigüidad referencial y, por otra, una necesidad ontológica de distancia, de separación, de corte, una obsesión de asimilar la gran cantidad de datos que contiene una imagen, pero también es evidencia muy fehaciente. De hecho, en el inicio de la fotografía en el primer tercio del siglo XIX, la fotografía —o mejor dicho, el daguerrotipo— carecía de valor estético, cuando no se trataba de retrato, y sólo era una evidencia, la mayoría de las veces científica; el común de la gente pensaba que cada fotografía antigua “robaba” el alma de las personas retratadas, pero revelaba una verdad creíble por la mayoría.

En esta distancia, es desde donde se puede hablar de abismo y de alucinación en la imagen. De aquí proviene la duplicidad de la imagen: principio de dis-

tancia y principio de proximidad, de acuerdo con sus argumentos. De especial interés resultan sus consideraciones de la fotografía como *tanatografía*, cuando analiza el corte temporal. Esta tanatografía nos habla de cómo lo muerto expresa lo vivo.

El gusto o deseo por mirar escenas obscenas, pornográficas o crípticas, ha estado presente en el devenir del hombre, sólo cambian los medios y escenarios. La discursividad pornográfica actual es una genealogía de esta fascinación escópica, es decir, existe una obsesión por la visibilidad (cuerpos sin rostro, objetivados, cosificados) ya sea sexual o de violencia corporal, llegando incluso a la muerte.

Erotismo caníbal, según opina Giménez-Gatto (2008); es un avistamiento de la mirada donde la corporalidad se convierte en un suculento objeto parcial; inmediatez de lo sexual sometido a la implacable tecnología del *zoom*.

La mirada pornográfica funciona sobre la piel y sus pliegues, orificios y erec-tilidades, la recorre compulsivamente, intentando eliminar toda distancia. Mirada táctil, o mejor aún *gustativa*, horizontal, cruda e inmediata, desaparición epidérmica de la distancia escénica en una suerte de devoración escópica del cuerpo en primer plano [Giménez-Gatto, 2008: 97].

Tal vez, estas nuevas líneas de visibilidad tracen, no dentro de mucho, insos-pechadas cartografías del deseo, derivas más allá de las representaciones domi-nantes de la sexualidad explícita y del carácter unario de sus imágenes [p. 104].

Es acaso un deseo por mirar escenas violentas, o bien, un deseo o pulsión escópica por violentar y/o matar el cuerpo de uno mismo o de otro voyeuris-tamente.

La mirada permite enamorarse de ese juego de signos, lo que apasiona es seducir a los mismos signos, encontrar la fuerza del significante insignificante, o, el mito del significado. La mirada busca un cuerpo donde posarse, de la evanescente fijeza de una mirada, la significativa aunque mínima alteración de las pupilas que traslucen su deseo. El cuerpo receptivo, propenso a la excitación, donde los instintos y las pulsiones se materializan en los actos expresivos al filo de la conciencia (Serrano, Salmerón, Rocha y Villegas, 2011: 70).

Cuando se mira, se observa la imagen o representación del objeto, puede ser la imagen del sujeto o cosa vista, y se da paso a la imaginación. Según Sa-nabria (2008: 165),

No sólo habría algo que es objeto de la mirada (voyeur) y algo que tiene la voluntad de ofrecerse (exhibición); habría también un grado o tipo de imagen donde ésta tiene la particularidad de demandar una mirada intensa, lo cual dota al objeto observado de una nueva valoración.

Cabe entonces cuestionarse si la imagen es deseo o es el deseo de imaginar lo prohibido, lo inalcanzable. El ser humano siempre insatisfecho por mirar, por desear, con mayor o menor grado perturbado, siempre dominado por una atracción óptica que puede llegar hasta la condición absoluta de la visión como un tacto a distancia. “Pero al mismo tiempo hay un choque con sus posibilidades reales; la posesión como una ilusión virtual destinada a no cumplirse nunca” (Sanabria, 2008: 168), ligado indisolublemente a un complejo desarrollo de su aparato psíquico, el cual podría llegar hasta un deseo fatal.

A pesar de que los medios de comunicación presentan mucha violencia en sus contenidos, por lo cual existe una muy probable relación causal entre la violencia recibida y la agresión real; según opina Manuel Garrido (2002), éstos no son inductores directos de las acciones violentas, sino apenas facilitadores de ideas y procedimientos para llevarlos a cabo, pero sí permiten que los sujetos tengan muchos conocimientos sobre cómo preparar y ejecutar la muerte violenta de una persona. Así mismo, el autor comenta que junto a datos cuantitativos sobre el gran incremento de imágenes violentas, las formas de representación ficcionales del conflicto pueden hacer ver que la violencia es un mecanismo legítimo y eficaz para resolver cualquier problema entre personas.

### **Metodología**

La presente investigación tiene una metodología mixta, ya que se aplicó un cuestionario creado ex profeso para conocer el tipo de imágenes violentas que los estudiantes de nivel medio superior ven en las redes sociales. La muestra fue de 300 alumnos, así como 14 entrevistas también de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMéx).

Se presenta un análisis semiótico de las imágenes que consumen los estudiantes, con base en las propuestas de Peirce, Dubois y Greimas, a fin de aportar una metodología propia. Se toma a la semiótica como proceso de interpretación de signos inmersos en discursos, ya sean lingüísticos, iconográficos o performáticos, evidenciados mediáticamente.

Para Peirce (1988): Un signo o *representamen* es algo que está por algo para alguien en algún aspecto o capacidad. El modelo de la semiótica peirceana permite comprender el sentido como otro signo interpretante que traduce al primero y que no está predefinido, sino que se produce en la instancia de la recepción por medio de procesos inferenciales, es decir que a diferencia de otras teorías semióticas binarias, ofrece un pensamiento triádico; inductivo, deductivo y abductivo. En la opinión de Montes (2016: 181), “[...] analizar lo pasional como efecto de sentido abrió la posibilidad de introducir en el debate la mirada de la semiótica Peirceana”, la cual ha sido retomada por otros semiólogos.

Philippe Dubois (2014) propone consecuencias teóricas positivas para considerar la imagen como un Index, como huella de lo real: La singularidad de la imagen. Su capacidad de atestigüamiento y La designación en la que es capaz de situarnos. Considera dos cortes; uno *temporal*: Elección única, irremediable, todo de un solo golpe y La fotografía como tanatografía, lo muerto apresa lo vivo. *Corte espacial*: Espacio referencial, realidad seleccionada. Espacio de representación, el continente, los bordes. Espacio representado, contenido de la imagen. Espacio topológico, espacio referencial del sujeto.

Para Greimas y Fontanille (2002), la semiótica es la interacción entre la realidad circundante por medio de los estados de cosas, y el sujeto participante a partir de sus estados de ánimo. La afectividad como objeto de la semiótica rescata el papel de lo corporal en la cognición, pues se establecen relaciones entre interpretantes afectivos y lógicos. Las emociones son consideradas como un tipo particular de signos. La semiótica hace énfasis en que los actos están conectados con los efectos que producen sobre el otro, sobre sus pasiones. De tal suerte, que intenta conocer qué tipo de acciones o cogniciones causan determinado tipo de pasiones y sus significaciones. A través de las pasiones, que están relacionadas con las acciones (palabras, gestos, miradas, movimientos, entre otros), se pueden percibir nuestras propias pasiones, o bien, las ajenas, por medio de la euforia, alegría, emoción, amor, sonrisas, brincos... o la disforia; tristeza, depresión, lágrimas, angustia, celotipia... de nuestros estados de ánimo. De la misma manera sucede cuando nos enfrentamos a un texto narrativo; es a través del discurso que aparecen las pasiones como portadoras de efectos de sentido específicos, lo hacen a partir de una estructura modal, es decir, modalidades como: el querer-hacer, el deber-hacer, el poder-hacer, el creer-hacer, el saber-hacer, y sus contrarios: el no-querer-hacer, no-deber-hacer, no-poder-hacer, no-creer-hacer, no-saber-hacer y sus diversas combinaciones:

no-querer/no-poder-hacer, saber/no-deber-hacer, saber/crear-hacer, de los personajes, ya sean productores de imágenes o consumidores de ellas.

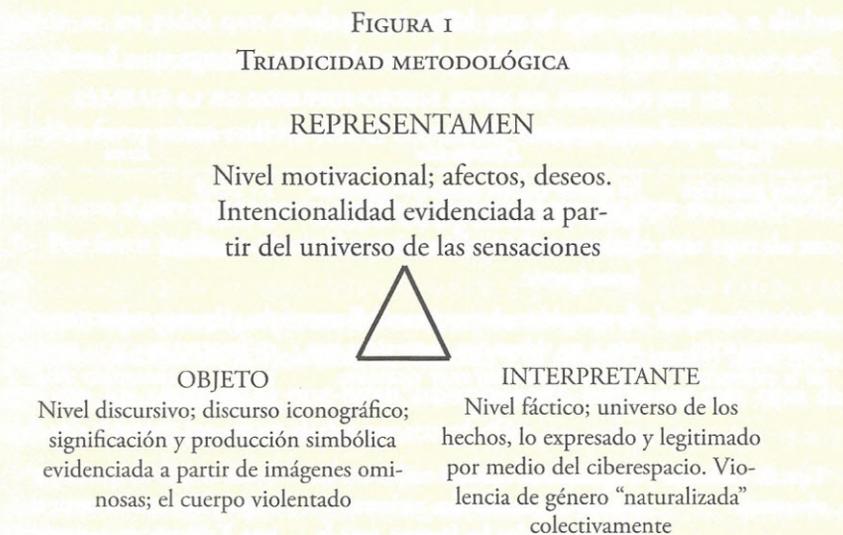
Se aprehende el mundo y los discursos que nos emocionan por medio de nuestros sentidos, y éstos dependen fuertemente de las posibilidades y límites que brinda nuestro cuerpo. Pero el cuerpo es determinante en ambos lados de las emociones, tanto desde la perspectiva de quien percibe y experimenta en consecuencia emociones, como del que reconoce en otro un estado emocional determinado. Se reconoce si una persona está triste o eufórica no sólo por lo que dice, sino también por su gestualidad, el color de sus mejillas, su postura corporal, el tono y vibración de su voz, el temblor de sus manos...

Pero todo ese “acompañamiento” corporal de la experiencia emocional es, desde la perspectiva del que la experimenta, mucho más que un mero acompañamiento: es parte constitutiva de la emoción misma. Tenemos una percepción interior, una percepción de lo que pasa en nuestro propio cuerpo. Sentimos si se nos acelera el pulso por miedo, si nos cuesta respirar por la ansiedad, si se nos sonrojan las mejillas por la vergüenza. Desde la perspectiva del que experimenta las emociones, éstas se le presentan como algo que toma por asalto su propio cuerpo, habitándolo y a veces apoderándose de él (Montes, 2016: 184).

Por ello, analizar el consumo de imágenes violentas incluso hasta de muerte, resulta ser un problema muy complejo ya que habría de considerarse la huella de realidad emitida, las emociones del productor de imágenes violentas, la receptividad del consumidor, el contexto espacial y temporal, los procesos interpretativos, entre otros aspectos, y posiblemente aun así, sólo se pueden ofrecer resultados conjeturales. De las teorías semióticas antes mencionadas se retoman principalmente los postulados de Charles Sander Peirce (1988), para quien: Un signo o *representamen* es algo que está para alguien en lugar de algo en algún respecto o capacidad. Por lo anterior, se presenta la siguiente tríada metodológica (véase figura 1).

Con este diagrama se pretende hacer más didáctico el abordaje metodológico propuesto, sin embargo, no es concluyente, como menciona Julia Tuñón (2006: 41) al analizar imágenes del cine:

Somos nosotros(as), mirones irredentos, los que las forzamos con nuestros problemas y nuestras preguntas... la mirada que hacemos del filme es propia: no se asemeja a la del crítico, del semiólogo o del psicoanalista...



La interpretación estará siempre sesgada por la mirada del observador, del destinatario o del investigador que tiene acceso a los videos que circulan en el ciberespacio.

El análisis cuantitativo se realizó con un estudio exploratorio mediante la aplicación de un instrumento tipo encuesta. El universo de estudio se conformó por estudiantes preparatorianos de un plantel del nivel medio superior de la UAEMéx. La muestra fue aleatoria y se compuso de 300 sujetos (150 mujeres y 150 hombres).

Para el análisis cualitativo se recopilaron las experiencias de los estudiantes por medio de la técnica de la narrativa libre. Se tomó como sujetos de estudio a 14 estudiantes de la misma muestra que voluntariamente accedieron a colaborar con la investigación.

En cuanto a las técnicas utilizadas, el instrumento tipo encuesta fue validado mediante un jueceo con expertos, compuesto de cinco apartados. En el cuadro 1 se muestra una descripción más detallada del instrumento.

En cuanto al estudio cualitativo, se utilizó la técnica de la libre narrativa que consiste en pedir a los sujetos que escriban de manera libre una experiencia, opinión o relatoría sobre un fenómeno específico. Fueron 14 alumnos (7 hombres y 7 mujeres) que de manera voluntaria colaboraron con la investigación, relataron cuál había sido el video con contenido violento más impresionante que habían visto, y si les causó algún efecto dicha contemplación.

CUADRO I  
DESCRIPCIÓN DEL INSTRUMENTO APLICADO EN LA MUESTRA DE ESTUDIANTES  
EN UN PLANTEL DE NIVEL MEDIO-SUPERIOR DE LA UAEMÉX

<i>Factor</i>	<i>Descripción</i>	<i>Ítems</i>
Datos generales	Se refiere a datos sociodemográficos de los estudiantes que participaron de manera libre y voluntaria en la investigación.	1.- Edad 2.- Sexo 3.- Semestre
Exposición a la contemplación de la violencia	Se trata de conocer si los estudiantes ven o no videos con contenidos que a ellos les parecen muy violentos.	4.- ¿Alguna vez has visto videos en Internet que, a tu parecer, tengan un contenido muy violento? (opciones de respuesta, Sí, No)
Tipo de violencia observada	Se pretende conocer cuáles son los principales contenidos violentos a los que acceden los jóvenes, para lo cual se utilizó la clasificación que se realizó de acuerdo a los resultados de una investigación previa (Morales, Serrano, Santos y Miranda, 2013) sobre tipos de violencia virtual y sus manifestaciones.	5.- En el caso de que hayas respondido que sí, tacha con una X si has visto en internet los siguientes contenidos: (opciones de respuesta: burlas, insultos; golpes; acoso escolar; accidentes de tráfico, maltrato animal; violaciones; ejecuciones (crimen organizado), torturas; asaltos y *ejecuciones (Estado Islámico [ISIS])
Procedencia de acceso a la violencia	El objetivo es reconocer el principal medio por el cual acceden a los contenidos de tipo violento.	6.- De las siguientes opciones que te presentamos, tacha con una X aquellos en los que te hayan enviado cualquiera de estos contenidos: (opciones de respuesta: redes sociales; blogs o portales de internet; correo electrónico; mensajería instantánea; páginas de noticias en línea; y noticias en la televisión)
Gusto por el consumo de videos violentos (cualitativo)	Esta parte de la encuesta es cualitativa y se colocó en la encuesta con la intención de conocer si les gustan o no este tipo de videos.	7.- ¿Te gusta ver este tipo de videos? ¿Explica el porqué de tu respuesta?

\*Este tipo de violencia se agregó a la clasificación original debido a que en los últimos meses se ha registrado un incremento de ataques terroristas a nivel mundial por parte del Grupo Terrorista del Estado Islámico, donde los medios de comunicación se han dedicado a divulgar, mediante diferentes videos e imágenes a las que los jóvenes pudieran tener acceso.

Fuente: Elaboración de los autores con base en datos de la *Encuesta sobre el consumo de violencia en Internet 2016*, Toluca, México, Universidad Autónoma del Estado de México.

También se les pidió que señalaran el canal por el que accedieron a dichos contenidos. Las preguntas realizadas en el guión fueron:

1.- Por favor relata cuál ha sido el contenido violento que has visto en la Internet.

2.- ¿Tuvo algún efecto en tu estado de ánimo el ver ese tipo de contenido?

3.- Por favor indica a través de qué medio te fue enviado este tipo de material.

Con estas preguntas, se pretendió comprender el sentir de los jóvenes frente a la contemplación de la violencia en Internet y al mismo tiempo identificar cuáles son los contenidos que están consumiendo mediante este tipo de tecnología y cómo les afecta dicha contemplación.

## **Análisis de resultados**

A continuación se presentan los resultados de cada uno de los factores analizados:

### *1.- Datos generales*

En la parte número uno de la encuesta que contempla las preguntas: 1.- Edad, 2.- Sexo, y 3.- Semestre, se destaca que los alumnos de la muestra son de diferentes semestres de preparatoria. Las edades oscilan entre los 15 años y los 19 (un alumno con 21 años) siendo mayoría los de 17 años (41.3%). Respecto a los semestres, 115 estudiantes cursaban el segundo semestre, 98 iban en cuarto semestre y 87 en sexto, distribución que consideramos normal ya que se sabe que la matrícula en el nivel medio superior va descendiendo conforme avanzan en los estudios. Concluimos que la población participante tiene las características propias del nivel educativo estudiado.

### *2.- Exposición a la contemplación de la violencia*

Esta parte corresponde a la pregunta 4, referente a si alguna vez han visto videos violentos por Internet. Se destaca que los estudiantes han sido testigos de violencia virtual a través de la observación de materiales con contenido violento (de cualquier tipo); sorprende el dato de que un 100% aceptó haber visto videos

violentos. Eso indica que los estudiantes en cuestión se encuentran expuestos a la contemplación de actos violentos.

### 3.- Tipo de violencia que contemplan

En este caso se analizó el consumo de acuerdo a los tipos de violencia virtual a partir de la pregunta número 5 de la encuesta. Los datos obtenidos se presentan en el cuadro 2.

Se observa que la mayoría de los estudiantes afirman haber sido testigos de actos relacionados con burlas. Los insultos, asaltos y golpes son otras formas de violencia que se encuentran arriba del 50%, lo que indicaría que los alumnos lo observan de manera asidua. Llama la atención que casi 40% de los estudiantes mencione que ha visto ejecuciones del crimen organizado, porcentaje alarmante si se considera que se trata de casos de violencia extrema e implica a grupos delincuenciales.

En cuanto al tema del acoso escolar, según estos datos, 16 de cada 100 estudiantes se involucran en procesos de bullying, donde los espectadores tienen

CUADRO 2  
RESULTADOS DE LA EXPOSICIÓN A LOS DIFERENTES TIPOS DE VIOLENCIA

<i>Tipos de violencia</i>	<i>Sí</i>	<i>%</i>	<i>No</i>	<i>%</i>	<i>Total</i>	<i>%</i>
Burlas	260	86.7	40	13.3	300	100.0
Insultos	207	69.0	93	31.0	300	100.0
Golpes	187	62.3	113	37.7	300	100.0
Acoso escolar ( <i>happy slapping</i> )	49	16.3	251	83.7	300	100.0
Accidentes de tráfico	120	40.0	180	60.0	300	100.0
Maltrato animal	91	30.3	209	69.7	300	100.0
Violaciones	33	11.0	267	89.0	300	100.0
Ejecuciones (crimen organizado)	116	38.7	184	61.3	300	100.0
Torturas	63	21.0	237	79.0	300	100.0
Asaltos	191	63.7	109	36.3	300	100.0
Ejecuciones de rehenes (islámicos)	13	4.3	287	95.7	300	100.0

Fuente: Elaboración de los autores con base en datos de la *Encuesta sobre el consumo de violencia en Internet 2016*, Toluca, México, Universidad Autónoma del Estado de México.

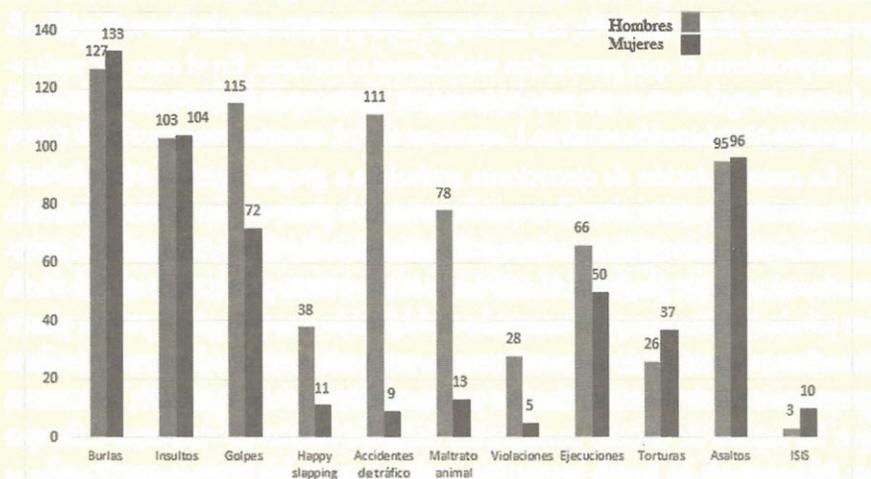
un papel fundamental en la reproducción de la violencia como reafirmación de poder de los acosadores. Tal es el caso del *happy slapping*, que presenta una incidencia en esta población del 16.3%. Las demás formas de violencia tienen porcentajes abajo del 50%; sin embargo, esto no quiere decir que no represente un problema el que presencié violaciones o torturas. En el caso del maltrato animal, igualmente menos de la mitad de los estudiantes indica haberlos visto (26.0%).

La contemplación de ejecuciones atribuidas a grupos ligados al Estado Islámico (ISIS) es menor, debido a que en México, a pesar de que se han difundido noticias sobre este tipo de actos, no forman parte de una problemática importante y reconocida por la población como lo es en otros países. Aun así, ver cómo los jóvenes se interesan por esta clase de videos resulta peligroso, ya que puede llevarlos a otro tipo de actuación, como un reclutamiento por parte de estos grupos terroristas o realizar ataques por imitación. De este apartado, rescatamos que los sujetos de estudio contemplan todas las formas de violencia, dado que no existe alguna en la que los alumnos refirieran que no la observan. Si se toma en cuenta el dato anterior, donde los 300 estudiantes indican haber observado algún tipo de violencia, se concluye que se trata de una población con un consumo muy alto de videos violentos a través de medios virtuales. En cuanto al análisis por sexo, en la gráfica 1 se muestra el consumo de violencia.

Vemos que existen algunas diferencias en el consumo de los estudiantes de acuerdo con el tipo de video. La más notoria es respecto a los accidentes de tráfico donde un 74% de los hombres indica verlos, contra 6% de mujeres, así como el maltrato hacia animales, donde 52% de hombres lo ha visto y solamente 8.7% de féminas lo ha presenciado. En algunos porcentajes que resultan bajos en general, como el caso de las violaciones, también encontramos datos que difieren de manera significativa entre ambos sexos: 18.7% para hombres y 3.3% para mujeres.

Un dato que llama la atención es que, en el caso de la contemplación de videos del Estado Islámico (ISIS), sean las mujeres las que hayan tenido un mayor contacto (6.7% frente al 2% de los hombres), así como en el caso de las torturas, donde se presentaron porcentajes del 24.7% para las mujeres y 17.3% de los hombres. En síntesis, ambos sexos son asiduos consumidores de todos los tipos de violencia, prefiriendo aquellos que manifiestan un ataque psicológico (burlas e insultos). También llama la atención el caso de los accidentes de tráfico, ya que éstos, como veremos más adelante, presentan una correlación con el gusto de los estudiantes por su contemplación.

GRÁFICA I  
CONTEMPLACIÓN DE LA VIOLENCIA POR SEXO



Fuente: Elaboración de los autores con base en datos del cuadro 2.

#### 4.- Procedencia de los videos violentos observados por los estudiantes

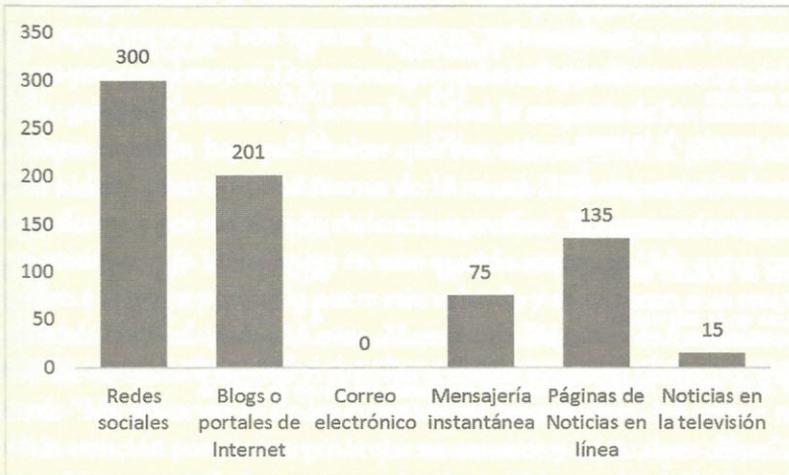
Se refiere a la pregunta número 6 de la encuesta en donde se les preguntó sobre el origen de los videos violentos que consumen.

En la gráfica 2 se observan resultados muy interesantes. Por un lado, se evidencia una democratización de las redes sociales como el principal canal de distribución de este tipo de información, pues el total de los alumnos afirma haber visto esta clase de videos por medio de alguna red social. Por el otro, el correo electrónico parece ya no ser uno de los recursos que los jóvenes utilizan, o al menos no lo es para el caso en cuestión. Destaca que 45% indica que los videos violentos los obtiene de páginas de noticias en línea. Esto reafirma el papel de los medios masivos como apologistas de la violencia, cuando se supone que la intención de este tipo de medios es la de informar, y no distribuir toda clase de contenidos de corte violento.

Para el caso de la televisión, el porcentaje de estudiantes que acepta haber visto este tipo de videos a través de este medio es del 5%, por lo que la mayoría de los contenidos que ven los obtienen de los protocolos de red. Esto es importante señalarlo porque en la Internet no existe un control de la informa-

## GRÁFICA 2

## PROCEDENCIA DE LOS VIDEOS VIOLENTOS QUE VEN LOS ESTUDIANTES



Fuente: Elaboración de los autores con base en datos de la *Encuesta sobre el consumo de violencia en Internet 2016*, Toluca, México, Universidad Autónoma del Estado de México.

ción, cualquiera puede subir contenidos sin ningún tipo de censura y sin una supervisión. Prácticamente los estudiantes navegan como pueden y por donde pueden, sin contar con ningún tipo de habilidades digitales para una adecuada ciberconvivencia.

En cuanto al sexo y la procedencia de los videos violentos que consumen, los resultados se pueden consultar en el cuadro 3.

Según los datos obtenidos, en este caso solamente existen diferencias en la consulta de Páginas de noticias en línea, donde los hombres son más asiduos visitantes que las mujeres, como se observa en este cuadro. En los demás sitios, no encontramos que exista una distinción notoria entre ambos sexos, observando que los alumnos pueden tener acceso a contenidos extremadamente violentos por igual (como lo evidencian los hallazgos de este trabajo) sin que exista una autoridad moral (padre, madre, docente, orientador, entre otros) que les explique lo que están contemplando, y como consecuencia, es muy probable que los jóvenes banalicen tales actos, como veremos a continuación.

CUADRO 3  
PROCEDENCIA DE LOS VIDEOS (POR SEXO)

<i>Procedencia de los videos</i>	<i>Hombres</i>		<i>Mujeres</i>	
	<i>Frecuencias</i>	<i>%</i>	<i>Frecuencias</i>	<i>%</i>
Redes sociales	150	100.0	150	100.0
Blogs o portales de Internet	102	68.0	99	66.0
Correo electrónico	0	0.0	0	0.0
Mensajería instantánea	35	23.3	40	26.7
Páginas de noticias en línea	90	60.0	45	30.0
Noticias en la televisión	7	4.7	8	5.3

Fuente: Elaboración de los autores con base en datos de la *Encuesta sobre el consumo de violencia en Internet 2016*, Toluca, México, Universidad Autónoma del Estado de México.

### 5.- Gusto por los videos violentos

Este apartado es especialmente importante ya que presenta datos cualitativos sobre el fenómeno. A la pregunta de la encuesta número 7 (“¿Te gustó ver este tipo de videos? ¿Explica el porqué de tu respuesta?”) encontramos los siguientes resultados generales (véase cuadro 4).

Otra vez, no existen diferencias significativas entre sexos sobre el gusto por la contemplación de estos contenidos. Llama la atención que las mujeres seña-

CUADRO 4  
EL GUSTO DE LOS ESTUDIANTES POR LOS VIDEOS VIOLENTOS  
(POR SEXO)

<i>Respuestas de los estudiantes</i>	<i>Hombres</i>	<i>Mujeres</i>	<i>Total</i>
No le gusta verlos	25	33	58
Le agradan sólo algunos tipos de violencia	65	56	121
Sí le gusta verlos	44	46	90
Ni le gusta ni le disgusta	11	8	19
No sabe	5	7	12
Total	150	150	300

Fuente: Elaboración de los autores con base en datos de la *Encuesta sobre el consumo de violencia en Internet 2016*, Toluca, México, Universidad Autónoma del Estado de México.

len que disfrutan con este tipo de videos, pues como señala Rincón (2011), muchas de las investigaciones en el campo de la agresividad y la violencia, indican que los hombres se involucran más en este tipo de actos que las mujeres, quienes aparentemente son menos agresivas, más asertivas y con un comportamiento pro-social mayor. De manera general e independientemente del sexo, existe un gozo en su consumo, como lo indicó la mayoría de los estudiantes.

Aunque también hay que resaltar que son selectivos en el gusto por esta clase de videos, pues un poco menos de la mitad (122 respuestas) mencionó tener preferencia por un tipo de violencia específico. Recuperando algunos de los comentarios más interesantes en este sentido tenemos: "Me gusta cuando atropellan a la gente porque la gente sale volando y se ve como si se tratara de una película cómica" (*niño, 15 años, 2° semestre*); "Algunos de los pleitos sí me gustan, los de ejecuciones los vi una vez y no me gustaron" (*niño, 17 años, 4° semestre*); "Me gusta ver lo de los compañeros golpeándose, los demás no me llaman la atención porque son gente que no conozco y así no tiene chiste" (*niño, 16 años, 2° semestre*); "sólo me gustan los de accidentes, son chidos" (*niña, 15 años, 2° semestre*); "odio los de maltrato animal; los de choques o atropellados me gustan porque se lo merecen por andar sin fijarse o viendo el celular" (*niña, 16 años, 4° semestre*); "Sí me gustan pero solamente los de choques, son muy chistosos" (*hombre, 18 años, 6° semestre*); "Me gustan los de atropellados, porque no se fijan y me da risa que sean tan tontos" (*mujer, 18 años, 6° semestre*).

Los que no son tan específicos (89) sólo refieren que les gustan sin más porque "me divierto mucho" (*niño, 17 años, 6° semestre*); "me encantan por la acción que tienen, son como ver una película y lo mejor es que es real" (*niño, 16 años, 2° semestre*); "por el chisme nada más, me gusta ver cómo el mundo está loco" (*niña, 16 años, 4° semestre*); "son divertidos, dan risa porque algunos son muy tontos" (*niño, 17 años, 4° semestre*); "no sé porque me gustan, pero me gusta mucho verlos y los seguiré viendo, no me importa lo que digan" (*niña, 17 años, 6° semestre*).

También están aquellos que manifestaron que "ni me gustan ni me disgustan, los veo porque los suben mis amigos" (*niño, 17 años, 6° semestre*); "Me da lo mismo, pienso que no son reales" (*niña, 17 años, 6° semestre*); "No sé si son reales o prefabricados por eso no me afecta" (*niña, 17 años, 6° semestre*); "Me da igual, sólo los veo porque la gente los postea" (*niño, 17 años, 4° semestre*); "Como gustarme, no sé, pero los veo porque los suben y luego no sé de qué conversar" (*niño, 15 años, 2° semestre*).

Se destaca que son pocos los que afirman no disfrutar con este tipo de videos (58). Los motivos que los estudiantes dan son, por ejemplo, “porque son muy violentos” (*niño, 17 años, 4° semestre*); “porque son asquerosos” (*niña, 17 años, 6° semestre*); “porque son sobre personas reales y no inventados como en las películas” (*niña, 17 años, 6° semestre*); “porque me alteran, me da miedo, siento que me va a pasar lo mismo” (*niña, 17 años, 4° semestre*); “porque se ve cómo sufre la gente y no me gusta” (*niña, 17 años, 6° semestre*). De todas las respuestas hay una en especial que llama la atención: “no me gustan porque son puro invento, no son reales, si fueran reales sí me gustarían” (*niño, 19 años, 6° semestre*). Esta respuesta pone en evidencia la idea de que para que la violencia sea interesante ha de ser real y no fantástica, como lo cree este joven. Otra contestación: “No me agrada verlos porque no sé quiénes son. Si supiera que son conocidos, tanto los que atacan como los que sufren me gustarían, pero ¿a quién puede interesarle ver violencia de gente desconocida?” (*niño, 18 años, 6° semestre*). Es decir, algunos alumnos miden el interés del video de acuerdo a su relación con los agresores o víctimas, lo que es grave, pues es un antecedente de actos como el acoso escolar, que se da entre pares, o el abuso entre familiares, donde las personas se conocen, son cercanas, y aun así, deciden cometer actos de violencia entre ellos.

Finalmente, los menos (12) dicen no saber qué responder, y lo manifiestan simplemente con un “no sé.” Pocos son los que indican algo más. Rescatando estos comentarios: “No puedo opinar, no sé si sea gusto o morbo, no sé por qué los veo” (*niño, 16 años, 4° semestre*); “No sé, porque los veo pero realmente no es por gusto, pero tampoco me importa lo que pasa. La verdad no sé” (*niña, 15 años, 2° semestre*). En este apartado especialmente rescatamos las siguientes respuestas: “Cuando uno ve estos videos, la verdad no te cuestionas si te gustan o no, los ves porque es lo que hay, porque la sociedad es así, violenta y agresiva, y eso es lo que hay, no existe más que eso” (*niño, 17 años, 6° semestre*). “Es la vida, y así es, nos tocó vivir con eso y ni modo, no sé si me gusta verlo o no, pero es que todos los días lo veo en la calle, ¿por qué no en Internet?” (*niño, 17 años, 6° semestre*); “No sé si me gustan o no, pero sí los veo, y quien diga que no, es un mentiroso, porque el Facebook está lleno de cosas así, y la gente los ve y les da *like*, y los comparte, por qué es parte de la época que nos tocó vivir” (*niño, 17 años, 6° semestre*). Estos comentarios demuestran la naturalidad con la que los estudiantes ven a la violencia considerándola como parte de la convivencia diaria, como si no hubiera otra forma de socialización y como rasgo característico de la época que les tocó. A manera de conclusión, este

apartado es interesante porque permitió a los estudiantes expresarse, aunque se destaca lo escueto que resultan sus comentarios sobre el porqué les gusta o disgusta ver este tipo de videos, ya que la mayor parte expresó solamente un “sí me gustan” o un “no me gustan” sin dar más detalles del motivo. Aun así, se recuperaron respuestas interesantes que nos introducen, aunque de manera muy superficial, al sentido que para ellos tiene observar la violencia virtual que se les presenta de manera tan sugestiva y en múltiples plataformas. En síntesis, los estudiantes son consumidores de violencia, sobre todo en la Internet, y lo más grave es que no necesitan realizar grandes esfuerzos para tener acceso a este tipo de información, lo que significa que en cualquier momento tienen las posibilidades de acceder a cualquier contenido, exponiéndose a ser replicadores de la violencia si no existe una guía que les diga cómo interpretar este tipo de actos, llegando entonces a una naturalización del acto violento que observan.

En cuanto a los relatos que hicieron los alumnos sobre el video con contenido violento más perturbador que habían visto, y si les causó algún efecto dicha contemplación, cinco mencionaron ejecuciones del crimen organizado; tres, maltrato animal; dos, violaciones; uno, *happy slapping*; y tres, atropellamientos. Estas son las narrativas:

### *1.- Ejecuciones del Crimen organizado*

Es el que se encontró en mayor número. Cinco estudiantes (3 hombres y 2 mujeres) narraron experiencias de esta clase de violencia. Llama la atención que los adolescentes manifiesten que encuentran estos videos en Facebook, cuando se supone que esta página tiene una política de no distribución de contenidos violentos ni pornográficos; sin embargo, los alumnos indican que es uno de los canales que ocupan para acceder a los contenidos. También se hace mención al Blog del Narco, página que refieren en varias ocasiones, en donde al parecer se encuentra toda clase de videos de violencia explícita:

*“Lo vi un día en Facebook, cómo estaban ejecutando a unos con una pistola. Lo que más me impresionó fue ver que estaban en el suelo con capuchas y manos atadas. Les dieron un balazo en la cabeza e iban cayendo. Fue impresionante, no pude dormir en varios días. Se lo quise mostrar a un primo, pero ya lo habían eliminado”* (niño, 17 años, 4° semestre).

Sobre este relato, el estudiante señaló que le afectó que tuvieran la cara tapada, más que hablar de la ejecución en sí. También se destaca el hecho de que, a pesar de que dice que le impresionó al grado de no conciliar el sueño, tuvo la intención de volver a verlo y compartirlo. Esto indica una dualidad: por un lado, dice no gustarle, y por el otro, lo pretende ver de nuevo para compartirlo con alguien más.

*“En el Blog del Narco vi un video en donde le arrancaban los brazos a un señor, ese fue el video que más me ha impresionado”* (niña, 15 años, 2° semestre). *“Lo vi en el Blog del Narco junto con unos amigos, se trataba de una ejecución en donde le cortaban la cabeza. Lo que nos impresionó fue la expresión de la cabeza después de que la cortaran y cuando la tomaron y la enseñaron a la cámara, eso fue lo más impresionante”* (niño, 16 años, 2° semestre). *“El video que más me ha impresionado lo vi por accidente en Facebook. Yo no sabía de qué era. Se trató de una mujer a quien le cortaban una mano y luego la mataban de un balazo en la cabeza. Me impresionaron los gritos que daba y que los asesinos ni siquiera lo tomaban en cuenta, porque lo hicieron rapidísimo”* (hombre, 18 años, 6° semestre).

En síntesis, las narraciones de los estudiantes son escalofrantes, representan la crueldad humana en su máxima expresión. El hecho de que estudiantes de edades entre 15 y 18 años presencien esta clase de violencia, no puede en modo alguno pasar inadvertido para la sociedad. Debe ser algo que nos convoque a reflexionar y actuar.

## 2.- Maltrato animal

En este caso se destaca que fueron sólo tres mujeres las que lo mencionaron como el video más violento y que mayor impresión les causó. A continuación se rescatan las opiniones que aportaron en sus relatos:

*“El video que más me impresionó fue uno que vi en el Facebook. Era en una tienda de Maskota. Un empleado de la tienda avienta a un hámster al suelo para que se mate y luego se ríe. Dijeron que habían matado al chavo, pero no sé si sea verdad. Me impresionó porque lo hace riéndose como si no pasara nada por matar a un animal”* (niña, 16 años, 2° semestre). *“Vi cómo unos niños le prendían fuego a un gato. Lo vi en el Facebook y me indignó horrible. Me impresionó que fueran niños los que hicieran algo así; y, además, se reían como si fuera muy chis-*

*oso. No podía creerlo, y lo peor es que había gente que le ponía like, y yo pensaba que cómo podía gustarles algo así"* (niña, 17 años, 6° semestre). *"En el Facebook vi un video de unos chavos que ahogaban a un perro chihuahua en una como laguna. Uno de ellos acabó mordido y lo enseñaba a la cámara, pero yo pensaba que qué bueno que lo mordiera, ya que se lo merecía. Me impresionó ver que había gente cerca y no hacía nada, no lo podía creer"* (niña, 17 años, 6° semestre).

Como conclusión, las mujeres parecen ser más sensibles que los hombres sobre el tema del maltrato animal, y tal vez por ello, en la parte cuantitativa, no presentan un consumo considerable de esta clase de videos.

### 3.- Violación

Al contrario del caso anterior, en este apartado solamente fueron dos hombres los que consideran como videos más impresionantes el tema del abuso sexual:

*"Fue uno que vi en la página del Excélsior. Pusieron un video de una violación masiva que pasó en Brasil. Me impactó porque eran muchos y uno de ellos mostró al final cómo le habían dejado la vagina sangrando. Eso fue lo que realmente me impresionó, porque además se burlaban y reían"* (niño, 17 años, 4° semestre). *"Lo vi en el Facebook, se veía como una fiesta en donde a una chava borracha, o drogada, no sé, varios hombres tienen relaciones con ella. Me impresionó ver cómo ella ni siquiera se movía, parecía muerta. Eso fue lo que más me impresionó, cómo puedes llegar a estar sin conciencia y que todos abusen de ti de esa forma. Cómo las mujeres pueden llegar a ese grado de inconciencia"* (niño, 17 años, 4° semestre).

Se observa que los estudiantes hablan de la crueldad con la que se desarrolla este tipo de actos, pero llama la atención comentarios como el anterior donde prácticamente parece que la culpa es de la víctima, al presentar un estado de inconciencia que hace posible una violación masiva. Esto deja claro que aún existe una tendencia misógina a culpar a la mujer cuando sufre un abuso sexual, como si ella lo provocara o lo quisiera de esa forma.

### 4.- Happy slapping

Se encontró solamente a un estudiante de sexo masculino que tocó este asunto. Este relato es muy interesante, no sólo porque se trata de un fenómeno de

violencia escolar, sino por la razón que el muchacho expone de por qué le impresionó tanto el video:

*“El video que más me impactó fue uno que subieron al Facebook donde están pegándole a un compañero de clase entre como seis, pero lo que me impactó fue que participara una mujer. He visto muchos videos similares, pero en ninguno participaban mujeres. No puedo creer, siendo mujer, [que] se preste para eso”* (niño, 16 años, 4° semestre).

Lo impresionante no fue la violencia como tal, sino la idea de que participe una mujer en estos ataques. Esto indica que, en su racionalidad, solamente los varones pueden y tienen el derecho de ser violentos, no cuando se trata de una fémina, pues el estereotipo machista conformado socialmente dice que éstas no pueden participar en tales actos, porque está muy mal visto.

##### 5.- Atropellamientos

En este caso encontramos tres estudiantes (1 mujer y 2 hombres) que refieren lo siguiente:

*“En Facebook a cada rato suben estos videos, pero ninguno me ha impresionado tanto como el de un bebé que atropellan porque lo dejaron en medio de la calle. Creo que fue en China o un país de esos, pero se veía cómo le pasaron por encima y lo que más me impresionó fue que el resto de los coches no se detenían, sino que lo seguían atropellando, eso fue lo peor para mí”* (niña, 16 años, 2° semestre).  
*“Lo vi en el Wats, era un señor que estaba esperando cruzar y un camión lo atropella, pero se ve toda la sangre y eso fue lo que me impactó más. Además, no sé quién lo grabaría, pero se acercó a la persona en lugar de ayudarla, y la seguía filmando. Eso me impresionó, la falta de sensibilidad de quien lo grabó”* (niño, 17 años, 6° semestre).  
*“Fue en Facebook, lo posteó un amigo y se trataba de una señora embarazada a la que atropella un camión que se pasó el alto. No era en México, era como en Europa, o no sé dónde. Lo que más me impresionó fue que la gente nunca la ayudó y seguían tomando el video, y algunos se veían con su celular tomando fotos en lugar de llamar a una ambulancia”* (niño, 17 años, 6° semestre).

Se observa que los estudiantes manifiestan su repudio a la gente que no hace nada por ayudar, y además siga grabando sin ningún pudor. Este dato es

alentador, pues refleja que los jóvenes muestran empatía con las personas que padecen alguna violencia y se indignan ante quien no hace nada frente a ella.

Por lo anterior se concluye que los jóvenes se encuentran peligrosamente expuestos a la violencia virtual desde todos los ámbitos y sin que tengan que realizar grandes esfuerzos para ello, lo que es preocupante por la falta de control de la información que ven, y la facilidad con que la obtienen, así como la ausencia de supervisión y asesoramiento para poder discutir e interpretar este tipo de videos. En general, se ve cómo los estudiantes disfrutan y para ellos es más bien un espectáculo, pues así lo manifestaron, y aunque rechazan algunos tipos de violencia, otros les parecen muy divertidos, como los que contienen insultos, golpes, o incluso, los atropellamientos y accidentes de tránsito. Parece ser que resulta muy cómico el sufrimiento humano, y ellos lo consumen como si se tratara de algo gracioso; aun cuando intuyen que se trata de una situación real, no les interesa. Algunos comentarios indican también que consideran que estos videos no son reales, o no tienen importancia porque son sólo virtuales, lo que hace que naturalicen la violencia y la vean como algo normal que sucede, y no tiene consecuencias en la vida real. Incluso algunos dicen que es la época que les tocó vivir, y que así es la vida, por lo que no tiene sentido querer cambiar el estado de cosas. Existen diferencias en el consumo de la violencia por sexo, pero esto sólo se da en tipos específicos (violaciones, maltrato animal y torturas).

En síntesis, los hombres y mujeres (adolescentes) son asiduos espectadores de violencia virtual. La procedencia de los videos es sobre todo desde la red social Facebook, por lo que la democratización de la violencia es una realidad en la red de redes, ya que no se necesita ser un experto en informática o ser un *hacker* para tener acceso a este tipo de contenidos, como se podría suponer.

Finalmente, el consumo de violencia por parte de los adolescentes a través de las redes, es una realidad por atender dentro de la agenda de los investigadores, pues se desconocen los efectos psicológicos, de salud o sociales, que esta exposición pueda tener entre estos jóvenes espectadores. Al ser contenidos tan fáciles de obtener, pueden ser vistos por niños, lo cual complica más sus efectos y consecuencias.

## CONCLUSIONES

La violencia es un fenómeno sociocultural que deriva de diversos contextos. Se fomenta en la familia, se consolida en la escuela y se legitima en la sociedad,

como ya se mencionó. Resultan indiscriminados los mensajes de violencia de género que los estudiantes consumen por medio de las redes sociales, ya que se encuentren fuertemente estereotipados, reforzando así prácticas culturales que conforman los significados de género en la sociedad mexicana. Las características masculinas y femeninas estarían, en cierta forma, promoviendo en los varones las actitudes violentas que hoy derivan, en muchos casos, en feminicidios o en actitudes pasivas de las mujeres ante actos agresivos de los hombres por considerarlos “naturales” a su condición masculina. Así pues, se va construyendo un cierto acervo gestual y de comportamiento de manifestaciones afectivas de hombres y mujeres que limitan sus opciones a dos únicos polos opuestos y confrontados. Ya que como señala Gianini (2001), el problema radica en que no se trata de un simple aprendizaje de ciertas habilidades mediáticas, sino de un verdadero condicionamiento perpetrado para volver automáticos los comportamientos que “corresponden” o representan a cada sexo. Tal vez las expectativas no sean tan favorables, pues a pesar de que los roles tradicionales de hombres y mujeres se muestran menos rígidos que en el pasado, los estereotipos de género parecen mantenerse en gran medida intactos, lo que permite presuponer que no se avanza en cuanto a equidad de género. Por lo menos eso es lo que reflejan los consumos visuales aquí analizados, ya que en algunos casos sirven como reforzadores de las imágenes culturales del género que promueven roles altamente tradicionales y confrontados para hombres y mujeres.

Desde esta perspectiva, además, salta a la vista que algunas emociones, como las que experimentamos en nuestras sociedades contemporáneas, parecen responder a una interesante paradoja (y el deseo sería un caso ejemplar): mientras una parte de nuestro ser se esfuerza por someter las sensaciones que provoca, darles sentido, asociarlas a esa emoción conocida para no quedar en la turbación de la duda, de sentir temblores y palpitaciones sin sentido; otra parte encuentra en esa pérdida de control parcial, una ominosa fuente de placer (Montes, 2016: 194).

Podría entonces decirse que existe un cierto placer al producir, ver y consumir imágenes de violencia de género que se encuentran en el ciberespacio, seguramente no por todos los estudiantes, pero sí por un grupo determinado. El poder y la violencia están íntimamente ligados, sin embargo, son procesos muy complejos; no es sólo el sometimiento y el control, ni el amor y el desamor, ni el dominador y el dominado: Una vez entendida la doble cara del sometimiento, un componente del proceso es activo: someter o sujetar a alguien; y

otro, pasivo: someterse a alguien. Judith Butler (1997) utiliza los términos de sujeción y subjetivación (que es proceso del devenir sujeto), correspondientemente. Otra opinión en la que se aprecia la complejidad del fenómeno del *ciberbullying* es la creencia falsa de que sólo los hombres son los acosadores. En esta situación se observa una posible ambivalencia que se podría traducir, quizás, en el hecho de que las mujeres son más vulnerables a la violencia, pero en algunos casos son más susceptibles de ser acosadoras.

El anonimato es la pieza clave del ciberamor y del cibersexo. La gran mayoría de los cibernautas guardan con un celo inquisitorial su intimidad real, al menos en sus primeros contactos. Incluso un «anfitrión» de un canal de dominación, al que se supondría una postura de superioridad y seguridad, se repliega agresivamente si se le pregunta por sus pautas de comportamiento sexual «extravirtual» (Búrdalo, 2000: 144).

La literatura científica revela que existe una clara diferencia en la forma en la que los estudiantes participan en los episodios de violencia escolar según su género (Harris y Petrie, 2006; Serrano, 2006; Olweus, 2006; Ortega y Del Rey, 2008; Lucio, 2012). Se ha determinado que los estereotipos establecidos culturalmente, tanto para los hombres como para las mujeres, tienen una gran influencia en las situaciones de bullying, pues

[...] si un alumno se identifica más con el estereotipo tradicional femenino (tendencia a la sumisión) se situará con más posibilidad como víctima en la escuela. Mientras que si un alumno se identifica más con el estereotipo tradicional masculino “macho” (construido socialmente), entonces será más fácil que desempeñe el rol de bully [Mendoza, 2013: 230].

Esta situación se produce independientemente del hecho de que el autor del acto violento, sea hombre o mujer.

En conclusión, los jóvenes, sin importar su condición sexual, son asiduos consumidores de violencia virtual. Si bien esto pudiera parecer un hecho sin importancia, ya que se trata solamente de observar, y en muchos casos, de situaciones *simuladas*, puede ser la puerta para pasar del simple gozo de mirar, al gozo de actuar. Sobre todo, estamos hablando de una edad delicada en la conformación de una identidad, en donde las influencias de todo tipo son cruciales, al definir sus características de personalidad adulta. Sin una guía, es fácil perderse en el mar de la violencia, en donde la línea que impide pasar de espectador a agresor es muy tenue.

## FUENTES CONSULTADAS

*Bibliografía*

- Arias, V. (2015), *Imaginario social de violencia en adolescentes de la preparatoria Oficial No. 3 de Lerma, Estado de México, en relación a los medios audiovisuales*, Toluca, México, Universidad Autónoma del Estado de México, tesis de Licenciatura en Psicología.
- Barthes, R. (1979), "Retórica de la imagen" en R. Barthes, *La semiología*, Buenos Aires, Anagrama-Tiempo contemporáneo.
- Bataille, G. (2000), *Las lágrimas de Eros*, Barcelona, Tusquets.
- Bigott Suzzarini, B. (2007), "Consumo cultural y educación", *Revista de Investigación*, vol. 31, núm. 61, pp. 85-120.
- Búrdalo, B. (2000), *Amor y sexo en internet*, Madrid, Biblioteca Nueva.
- Butler, J. (1997), *Mecanismos psíquicos del poder. Teorías sobre la sujeción*, Valencia, Cátedra.
- \_\_\_\_\_ (2007), *El género en disputa: El feminismo y la subversión de la identidad*, Barcelona, Paidós.
- Cartay, R. (2002), "La muerte", *Fermentum. Revista Venezolana de Sociología y Antropología*, vol. 12, núm. 34, mayo-agosto, pp. 447-470.
- Castoriadis, C. (2013), *La institución imaginaria de la sociedad*, Barcelona, Tusquets.
- Connell, R. (2015), *Masculinidades*, México, Programa Universitario de Estudios de Género/UNAM.
- Chartier, R. (2007), *Escuchar a los muertos con los ojos*, Madrid, Katz Editores.
- Debray, R. (1994), *Vida y muerte de la imagen*, México, Paidós.
- Döpp, H.-J. (2006), *Arte erótico*, Madrid, Ediciones Del Aguazul.
- Dubois, P. (2014), *El acto fotográfico y otros ensayos*, Buenos Aires, La marca editora.
- Ford, A. (1999), *La Marca de la Bestia*, Buenos Aires, Norma.
- Foucault, M. (2001), *Historia de la sexualidad*, Vol. I, México, Siglo XXI.
- Garrido, M. (2002), "La fascinación por la violencia televisiva", *Comunicación*, vol. 1, núm. 1, pp. 131-147.
- Gianini, E. (2001), "'Pistolas para el niño, muñecas para la niña'. La influencia de los condicionamientos sociales en la formación del rol femenino, en los primeros años de vida", *Educere*, vol. 5, núm. 13, abril-junio, pp. 87-92.
- Gömbriich, E. H. (2003), *Los usos de las imágenes. Estudios sobre la función social del arte y la comunicación visual*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Greimas, A. y J. Fontanille (2002), *Semiótica de las pasiones*, México, Siglo XXI.

- Gubern, R. (2011), *El eros electrónico*, México, Taurus.
- \_\_\_\_ (2003), *Del bisonte a la realidad virtual; la escena y el laberinto*, Barcelona, Anagrama.
- Harris, S. y G. Petrie (2006), *El acoso en la escuela. Los agresores, las víctimas y los espectadores*, Madrid, Paidós.
- Le Breton, D. L. (2007), *Adiós al cuerpo. Una teoría del cuerpo en el extremo contemporáneo*, México, La cifra editorial.
- Lucio, L. L. (2012), *Bullying en prepas: una mirada al fenómeno desde la axiología y la docencia*, México, Trillas.
- Marzano, M. (2010), *La muerte como espectáculo. Estudio sobre "la realidad-horror"*, México, Tusquets.
- Mead, M. (2013), *Sexo y temperamento en tres sociedades primitivas*, Barcelona, Paidós.
- Mendoza, B. (2013), "Programa anti-bullying para mejorar la convivencia escolar" en F. J. Pedroza Cabrera y S. J. Aguilera Rubalcava (eds.), *La Construcción de identidades Agresoras: el acoso escolar en México*, México, Conaculta (vol. 31, Colección Intersecciones), pp. 229-252.
- Molinares, V. y C. Maradiaga (2007), "Imaginario y conflicto, determinadores en la construcción de lo real", *Revista de Derecho*, núm. 27, julio, pp. 166-183.
- Montes, M. A. (2016), "De la semiótica de las pasiones a las emociones como efectos: la dimensión afectiva vista desde una mirada pragmatista", *Linguagem em (Dis)curso — LemD, Tubarão, SC*, vol. 16, núm. 1, enero-abril, pp. 181-201.
- Morales-Reynoso, T., C. Serrano-Barquín, A. Santos y D. Miranda (2013), *Ciberbullying, acoso escolar cibernético y delitos invisibles. Experiencias Psicopedagógicas*, Toluca, Universidad Autónoma del Estado de México.
- Núñez, G. (1999), *Sexo entre varones, poder y resistencia en el campo sexual*, México, El Colegio de Sonora- Programa Universitario de Estudios de Género/UNAM.
- Olweus, D. (2006), *Conductas de acoso y amenazas entre escolares*, México, Alfaomega.
- Ortega, R. y R. Del Rey (2008), *La violencia escolar. Estrategias de prevención*, Barcelona, Garó.
- Peirce, Ch. S. (1998), *El hombre, un signo*, Barcelona, Crítica.
- Prado, J. (1995), "Aprender a narrar con el cómic", *Comunicar. Grupo Andaluz para la Educación en Medios de Comunicación*, núm. 5, octubre, pp. 73-79.
- Rincón, M. G. (2011), *Bullying. Acoso escolar. Consecuencias. Responsabilidades. Pistas de solución*, México, Trillas.
- Roca, L., F. Morales, C. Hernández y A. Green (2014), *Tejedores de imágenes*, México, Instituto Mora-Conacyt-Conaculta-Fonca.

- Saal, F. (1981), "Algunas consecuencias políticas de la diferencia psíquica de los sexos" en N. A. Braunstein (ed.), *A medio siglo de "El malestar en la cultura" de Sigmund Freud*, México-Buenos Aires, Siglo XXI, pp. 137-168.
- Sanabria, C. (2008), "La mirada *voyeur*: construcción y fenomenología", *Revista de Ciencias Sociales*, vol. 1, núm. 119, pp. 163-172.
- Serrano, A. (2006), *Acoso y violencia en la escuela. Cómo detectar, prevenir y resolver el bullying*, Barcelona, Ariel.
- Serrano-Barquín, C., F. Salmerón-Sánchez, S. Rocha-Reza y L. Villegas-López (2011), "De la mirada y la seducción", *Revista Límite*, vol. 6, núm. 24, julio-diciembre, pp. 69-82.
- Serrano-Barquín, H., P. Zarza-Delgado, C. Serrano-Barquín y J. Iduarte (2011), "Códigos visuales de género y configuraciones sexuales evidenciadas en la fotografía", *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, niñez y juventud*, vol. 9, núm. 2, julio-diciembre, pp. 769-782.
- Tuñón, J. (2006), "Torciéndole el cuello al filme: de la pantalla a la historia" en D. Narváz (ed.), *Historia y Cine*, México, Universidad Autónoma de Zacatecas, pp. 41-53.
- Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMéx) (2016), *Encuesta sobre el consumo de violencia en Internet*, Toluca, Facultad de Ciencias de la Conducta/UAEMéx (documento interno).
- Vigotsky, L. (2002), *La imaginación y el arte en la infancia*, México, Ediciones Coyoacán.
- Recursos electrónicos*
- Giménez-Gatto, F. (2008), "Pospornografía", *Estudios visuales*, núm. 5, enero, pp. 96-105; documento pdf disponible en: <[http://estudiosvisuales.net/revista/pdf/num5/gimenez\\_gatto.pdf](http://estudiosvisuales.net/revista/pdf/num5/gimenez_gatto.pdf)> (consulta: 23/9/2016).

**Cecilia Susana Benquía**

*cecilia.benquia@unlp.edu.ar*

**Resumen.** Este artículo de la autora describe los fundamentos teóricos y metodológicos de la investigación en Psicología Educativa, así como los principales enfoques de esta disciplina. Se describe la importancia de la investigación en Psicología Educativa y se detallan los principales enfoques de esta disciplina. Se describe la importancia de la investigación en Psicología Educativa y se detallan los principales enfoques de esta disciplina. Se describe la importancia de la investigación en Psicología Educativa y se detallan los principales enfoques de esta disciplina.

*Así nos llevamos. La convivencia escolar en el Estado de México*, se terminó de imprimir en el mes de julio de 2018 en los talleres de Jiménez Servicios Editoriales/Hugo Jiménez Peñaloza, Cooperativa de Producción, núm. 9-A, Col. México Nuevo, Atizapán de Zaragoza 52966, México, con teléfono (55) 41 67 96 20; E-mail: <jimenezedit@yahoo.com.mx>.

La presente edición, sobre papel cultural de 90 g para los interiores y cartulina sulfatada de 10 pts. para el forro, constó de 300 ejemplares más sobrantes para reposición.

**Texto Marilín Perrené**

Es licenciada en Psicología por la Facultad de Humanidades de la UNLP. Es docente de la asignatura de Psicología Educativa en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Ciencias de la Educación de Santiago de Compostela, España. Ha trabajado durante una década en la línea de investigación en Innovación Educativa, tratando con diferentes proyectos, publicaciones dentro de revistas especializadas, relacionadas con el área de Psicología Educativa, *Ciberbullying: violencia y violencia virtual*. Actualmente se desempeña como líder del Cuerpo Académico de Psicología y Educación, y forma parte del área de Psicología Educativa de la Universidad de Ciencias de la Educación de Santiago de Compostela, España.

**Héctor Federico Benquía Benquía**

Es psicólogo y docente de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. Actualmente se desempeña como docente de la asignatura de Psicología Educativa en la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. Ha trabajado durante una década en la línea de investigación en Innovación Educativa, tratando con diferentes proyectos, publicaciones dentro de revistas especializadas, relacionadas con el área de Psicología Educativa, *Ciberbullying: violencia y violencia virtual*. Actualmente se desempeña como líder del Cuerpo Académico de Psicología y Educación, y forma parte del área de Psicología Educativa de la Universidad de Ciencias de la Educación de Santiago de Compostela, España.

**L**a convivencia escolar incluye tanto pautas positivas y armónicas de socialización, como episodios conflictivos, incluyendo la violencia escolar. Transformar los episodios negativos a positivos es fundamental ya que la violencia y el bullying, afectan negativamente en el bienestar físico y psicológico de los alumnos, su rendimiento académico y en casos extremos aumenta el riesgo de comportamientos antisociales e incluso criminales.

En este libro se reúnen investigaciones de varios académicos, que exploran la convivencia escolar y la violencia en el nivel básico, medio superior y superior del Estado de México. Además de describir este fenómeno, se estudian características relacionadas con una convivencia escolar armónica. Se hace también una evaluación crítica de esfuerzos para reducir la violencia y mejorar la convivencia escolar en el Estado de México, tales como la formación inicial docente en materia de convivencia escolar y la implementación de políticas públicas. En cada capítulo se da luz sobre distintos aspectos de este complejo fenómeno desde diversas disciplinas y usando distintas metodologías.

Los esfuerzos que lleven a una convivencia escolar armónica en las escuelas del Estado de México y el país, son fundamentales para lograr el bienestar psicológico de los alumnos. Asimismo, son urgentes para garantizar el logro educativo y por ende la productividad futura del país. Una disminución en la violencia en las escuelas y el fomento a la tolerancia entre las personas es también esencial para la disminución de la violencia que cada vez se vive con mayor intensidad en nuestro país e instaurar una sociedad más pacífica y democrática.



ISBN 978-607-8509-33-1

