

Violencia, subjetividades y acción colectiva de jóvenes estudiantes del Valle de México

Leticia Pogliaghi

*Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación,
Universidad Nacional Autónoma de México*

lepog@unam.mx

I. Introducción

La multiplicidad de manifestaciones de violencia, sujetos involucrados, cotidianeidad en que se presentan, omnipresencia y efectos que tienen en las vidas de las personas jóvenes nos permiten sostener que las violencias son parte de *ser joven* en espacios como el del México actual. Sin embargo, la diversidad de sujetos, experiencias y condiciones diversas que pueden incluirse bajo las categorías *juventud* y *ser joven* nos lleva a pensar que los fenómenos sociales —como el de la violencia— no afectan a todas y todos por igual.

En este entendido, este capítulo propone analizar de qué manera se presenta la experiencia de la violencia en un sector juvenil particular, el de jóvenes estudiantes de nivel medio superior universitario del Valle de México. En particular, se da cuenta de qué tipos de violencias y de qué manera les afectan, cómo las están significando, practicando y resistiendo, es decir, cómo se configura la experiencia de la violencia, considerando que esta no se presenta de manera unívoca para todo el estudiantado, sino que adquiere configuraciones particulares según sus condiciones juveniles, de género, socioeconómicas, residenciales y educativas, entre otras.

En tanto nuestro interés es comprender las transformaciones en las subjetividades de las y los jóvenes estudiantes a partir de su experiencia de la violencia, consideramos a las y los jóvenes no como objeto, sino como sujetos de investigación que cuentan con capacidad de subjetivación y agencia. Partimos de recuperar su voz, sus sentires y sus pareceres procurando colocar como elementos centrales de indagación el tiempo y los eventos vinculados a la violencia que acontecen en el espacio escolar y en otros que se vinculan con su experiencia estudiantil y a partir de los cuales reflexionar. Para ello, en esta investigación seguimos una perspectiva meto-

dológica de orden cualitativa a través de un estudio de caso anclado en los cinco planteles del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM),¹ ubicados todos ellos en la Zona Metropolitana del Valle de México. Temporalmente, el estudio se ubica en el periodo que comprende de enero de 2018 a abril de 2020.

En esta línea, y respecto a la problemática de la violencia, resulta central el reconocer cómo las y los jóvenes estudiantes la entienden; cómo sienten que sus manifestaciones impactan en sus actividades cotidianas —particularmente, en las que desarrollan en su vida escolar— y en sus emociones; cómo las expresiones de violencia y los significados que les atribuyen condicionan algunas de sus prácticas, y permiten revelar la complejidad del problema, su carácter social y que no existe una única manera de experimentarla y posicionarse frente a ellas y a las y los demás.

Es decir, la violencia no solo se trata de un fenómeno multifactorial y heterogéneo en su expresión, sino que, en la vivencia —la unidad que condensa lo que el sujeto experimenta con las características situacionales, donde este “recibe del exterior (discursos, imágenes, signos, interacciones) y se los apropia de muy diversa manera, exteriorizando la comprensión de lo recibido según el pautado cultural en el que se encuentra, pero ya con un matiz subjetivo y transformador” (Guzmán Gómez y Saucedo Ramos, 2015: 1029)— de los involucrados, directa, indirecta o potencialmente, también se vuelve diferencial, situacional y particular.

Para cumplir con nuestro objetivo, realizamos un recorte espacial para reflexionar sobre la problemática. Nos concentramos en las subjetividades y acciones de las y los jóvenes estudiantes del plantel Azcapotzalco del CCH de la UNAM.

La información empírica proviene de veinticuatro entrevistas a profundidad y un grupo de discusión con jóvenes estudiantes varones y mujeres de los tres años de estudio de los turnos matutino y vespertino del plantel

1 La UNAM es la institución de educación superior más grande e importante de México, de carácter público, autónomo y laico. Son sus tareas sustantivas la docencia, la investigación y la difusión de la cultura. Imparte educación en el nivel superior, en el medio superior y en secundaria. En el nivel medio superior anclamos nuestro estudio. En este nivel, en la modalidad presencial, se divide en dos subsistemas: la Escuela Nacional Preparatoria y el Colegio de Ciencias y Humanidades. El primero cuenta con nueve planteles y cincuenta mil setecientos setenta estudiantes para el ciclo escolar 2019-2020. El segundo se compone de cinco planteles y cincuenta y ocho mil quinientos veinticinco de estudiantes para el mismo ciclo. Si bien la Universidad tiene presencia nacional, los planteles de bachillerato se ubican todos en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México.

de bachillerato mencionado y de observaciones no participantes realizadas en el plantel y en las acciones colectivas que los involucraron. A los fines de este capítulo, se citan algunos de los testimonios y de las notas de diario de campo realizadas. Además, se realizaron entrevistas a profundidad y grupos de discusión con estudiantes de los otros cuatro planteles del CCH y semiestructuradas a personas adultas de la institución —docentes y autoridades—, que no serán citadas en este capítulo, pero cuyos contenidos son tomados en cuenta para las reflexiones que aquí vertemos. La codificación y sistematización de la información la realizamos apoyándonos en el *software* Nvivo 12 Plus y la analizamos siguiendo el Análisis Cualitativo de Contenido (Mayring, 2000; Satu y Kyngäs, 2008).

II. De las violencias en los espacios escolares a la movilización colectiva estudiantil

Un acto que una sociedad en un momento histórico particular puede considerarlo como una expresión de violencia, en otro momento, en otra sociedad, tiempo o espacio, puede no ser apreciado de ese modo. Algo similar ocurre con la definición de *violencia*, la cual puede cambiar en función del espacio y tiempo en que se construya, pero, además, de quién y desde qué posición de poder, disciplinar y política la elabora. En ese entendido, podemos comprender por qué no existe un acuerdo entre la comunidad científica, ni en la sociedad actual en general, sobre su definición.

Podemos sostener entonces que la concepción de qué es y qué no es violencia es una construcción subjetiva y, como tal, anclada cultural y socialmente; por tanto, depende del espacio, las percepciones, los conocimientos, las interpretaciones y las vivencias de los sujetos que, directa o indirectamente, se encuentran involucrados con ella. Pero, además, no a todas las personas les afecta de igual manera, y esto puede obedecer a la manera en cada una interpreta la situación, a qué significado le otorgan a la violencia en general y a la efectivamente recibida en particular (Di Napoli y Pogliaghi, 2019).

De allí, entendemos la violencia como relacional, social, cultural y situacionalmente construida (Imberti, 2006). Y, por tanto, un acto que en una sociedad, en un momento histórico particular, puede ser considerado una forma de violencia, en otro momento, en otra sociedad, en otro espacio, puede no ser considerado de ese modo. Algo similar ocurre con la definición propia de la violencia. La misma cambia en función del espacio

y tiempo en que se construya, pero, además, de quién lo haga y de sus intereses.

Si entendemos la subjetividad como el proceso a través del cual los sujetos dan significado y si este, siguiendo a Ludwig Wittgenstein (1988), se entiende por su uso en el lenguaje, es decir, en interacción con otros (Bajtín, 1976) y en determinadas situaciones concretas, y lo que buscamos es encontrar por qué hay un cambio en las subjetividades, deberíamos ver qué significaciones —o, más precisamente, qué procesos de significación— se modificaron, entre quiénes y en qué situaciones. En ese sentido, creemos que la concepción de qué es y qué no es violencia es una cuestión subjetiva y es representada socialmente; por tanto, depende del espacio, las percepciones, los conocimientos, las interpretaciones y las experiencias de los sujetos en torno a la misma. Analíticamente, implica el reconocimiento de la violencia no en abstracto, sino en las formas concretas en que se configura a partir de la articulación de elementos contextuales con otros emocionales y cognitivos propios de los sujetos, ello en un espacio-tiempo concreto.

Aun cuando la violencia pueda ser significada, vivida y actuada —en el sentido de su resistencia o acción contra— de manera particular por cada sujeto, los significados se construyen a partir de códigos compartidos. Es decir, no están definidos pero sí condicionados por sus contextos sociales, culturales e históricos de construcción.

La violencia, como tantos otros fenómenos sociales, se manifiesta en la mayor parte de los espacios de socialización de las personas, especialmente en países como México, donde su carácter es estructural y cultural (Galtung, 1990). Se trata de un proceso que se ha ido instalando en las últimas décadas y que afecta de manera diferencial a los sujetos según sus condiciones y situaciones, pero que, sin duda, penetra en las vidas de cada habitante de nuestro país y les brinda un marco de referencia para las significaciones que construyen.

Los espacios escolares no escapan a estos procesos y, en tanto lugares de socialización y sociabilidad central para las y los jóvenes con quienes trabajamos, comprender la violencia que se vive en ellos se presenta como problema de indagación fundamental. Ir a la escuela —y desarrollar otras actividades escolares y no escolares vinculadas a esta— es su actividad principal, en el sentido de que es la que más tiempo ocupa en sus días y donde establecen vínculos con pares y otros sujetos adultos.

Ahora bien, si entendemos la violencia como una forma de relación social y de vínculo entre los sujetos y la escuela, un espacio de sociabili-

dad, donde se generan lazos de compañerismo, de amistad, de encuentro, de intercambio, de asociatividad y de comunidad, también esos procesos pueden estar atravesados por dinámicas de violencia o generarse otros propiamente violentos.

En ese contexto, y en el entendido de que existe cierta normalización de la violencia ante su presencia cotidiana en los espacios escolares como en otros de la vida del estudiantado, nos pusimos como objetivo en este capítulo dar cuenta de ante qué situaciones de violencia nos encontramos y de qué manera se producen cambios en las subjetividades. El objeto no es analizar las manifestaciones de violencia *per se*, sino los procesos de construcción de nuevas subjetividades de las y los jóvenes estudiantes luego de haber vivido en persona o indirectamente particulares expresiones de violencia. Procuramos, además, reflexionar sobre cómo los eventos violentos y los significados asociados a ellos movilizan a la acción individual, grupal y colectiva estudiantil. En definitiva, cómo la violencia y la movilización llevan a los sujetos a una rearticulación de códigos para la construcción de nuevos significados y agencia.

Es reconocido que en los espacios escolares la presencia de la violencia es algo cotidiano. Los estudios sobre violencia, jóvenes y escuela de las últimas décadas en México han mostrado, visibilizado y profundizado en el análisis de las formas de violencia interpersonal que se da entre las y los estudiantes y en los efectos que tienen sobre sus experiencias y vivencias cotidianas. En particular, resaltan la manifestación de agresiones físicas y emocionales entre estudiantes (Furlán Malamud y Spitzer Schwartz, 2013), que pueden darse de formas diversas, tales como el hostigamiento, la intimidación o el acoso, ya sea cara a cara o a través de la utilización de redes sociodigitales y dispositivos electrónicos.

Estas manifestaciones son usuales y reconocidas en mayor o menor medida por los distintos actores escolares, pero decía Edward P. Thompson (2000) que “una forma de descubrir normas tácitas es examinar los episodios o situaciones atípicos. Un motín da luz sobre las normas de los años tranquilos, y una repentina infracción de la deferencia nos permite entender mejor los hábitos de la deferencia que han sido infringidos” (22). La ocurrencia de un evento de violencia espectacular, no frecuente en la vida universitaria, y los efectos visibles que tuvo, así como las significaciones que originó, nos permite comprender *el antes* y *el después*, habilita a que salgan a la superficie aspectos de la experiencia normalizados y ocultos y que estos sean problematizados. Por ello, tomaremos un evento particular

y espectacular acontecido en la Universidad no para estudiarlo en sí, sino como una situación a partir de la cual analizar las transformaciones de las subjetividades de las y los jóvenes estudiantiles.

En septiembre de 2018 acontecieron una serie de hechos violentos perpetuados por grupos de choque en las instalaciones universitarias,² tanto en un plantel de bachillerato como en la Ciudad Universitaria de la UNAM, ambos ubicados en la Ciudad de México, que despertaron la indignación del estudiantado directamente agredido y del resto de la comunidad universitaria, y, con ello, una movilización estudiantil que llevó a asambleas, paros y tomas de instalaciones por varios días.

El 3 de septiembre de 2018, estudiantes del CCH Plantel Azcapotzalco organizaron una movilización en la Ciudad de México que comprendía una marcha desde la estación del Metrobús La Bombilla hasta la Torre de Rectoría de la UNAM y un mitin en dicho lugar para exigir el cumplimiento de su pliego petitorio. Días antes había comenzado un paro estudiantil en el plantel a raíz de una serie de eventos que generaron inconformidad en el estudiantado, incluyendo cuestiones vinculadas a la violencia y la inseguridad. Lo relatan así:

Aquí empezó todo el movimiento por lo de la directora Guadalupe porque había quitado nuestros murales que ya tenían muchísimos años siendo parte de aquí, eran patrimonio y, pues entonces, ella los quitó. Y fue cuando empezó el movimiento aquí en Azcapo y bueno, ya de ahí fueron como otras cosas como el presupuesto o la negligencia. [...] [Se exigía] restablecer los murales, también en parte fue la seguridad, se pidieron los botones de pánico y que no hubiera represalias para todos los que estaban en el movimiento, ¿no? Porque siempre como todo, pues te ubican y ya te ven y pues de ahí se agarran... (Paulina, 6.º semestre, CCH-A, abril de 2019)

Pues se hizo un pliego petitorio de 17 puntos, pero ahora sí que el que siento que es el más importante era el de la seguridad dentro y fuera del plantel, otro que también se vio mucho es la de los porros, que se destruyan ese tipo de organizaciones. (Gerardo, 4.º semestre, CCH-A, mayo de 2019)

Además, se les demandaba a las autoridades universitarias la destitución de la directora del plantel, la instalación de equipamiento de se-

2 Los grupos de choque denominados *grupos porriles* están “conformados en su mayoría por jóvenes, muchos de ellos estudiantes de las mismas instituciones en las que operan, que se dedican en el tiempo cotidiano a amedrentar a la población estudiantil por medio de ‘pequeños robos’, insultos, amenazas, ‘taloneos’, acoso, violencia física y hasta con su actitud intimidatoria, a cambio de cierto control de la escuela, de los espacios y de beneficios de diversa índole” (Pogliaghi *et al.*, 2020: 70).

guridad, la rendición de cuentas por el cobro de cuotas de inscripción y la asignación de docentes a grupos que no tenían uno a cargo. Entre las demandas, algunas de carácter académico, otras culturales, otras de seguridad y otra de protección, resaltaba el pedido de la eliminación de la violencia porfiriana.

A estos motivos de movilización, se sumó el 3 de septiembre el reclamo por un feminicidio de una estudiante del CCH Plantel Oriente, que días antes se había hecho público que había aparecido muerta y calcinada en una carretera en el Estado de México. El secuestro de la joven había acontecido en el trayecto de la salida de la escuela a su domicilio.

La marcha fue acompañada por estudiantes de otros planteles de CCH, de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) y del nivel superior. A lo largo del recorrido, las y los estudiantes fueron gritando consignas y canciones entre las que resaltaron “el Goya” de la UNAM, que concluía siempre con el grito “sin porros”, otros gritos contra porros y el conteo de 1 a 43 con el cierre de “Vivos se los llevaron, vivos los queremos”. Una vez en las puertas principales de la Rectoría, representantes estudiantiles del CCH Azcapotzalco leyeron su pliego petitorio y dijeron algunas palabras. Luego, familiares de jóvenes estudiantes asesinadas por feminicidio y de un estudiante universitario asesinado en 2011 tomaron la palabra. Mientras esto transcurría, llegó un grupo de jóvenes —y no tan jóvenes— compuestos por miembros de grupos porfirios de diferentes planteles de bachillerato identificados por sus *jetséis*. Recuerda otra estudiante:

Quando estábamos ahí se escuchó un petardo primero y nosotros nos quedamos, así como de “tal vez fue, pues, la naturaleza o algo así”. Entonces como que ya empezaron a hacer grupos más pequeños y de repente se escuchó otro petardo [...]. El güey que traía la molocha estaba corriendo y los demás venían atrás, entonces los que estábamos ahí en el mitin hicimos una cadena humana y ahí nos pusimos esperando a que ellos vinieran para que no afectaran a la comunidad, subimos hasta que empezaron a aventar los petardos ahora sí, y fue cuando todos empezaron a correr, pero nosotros lo que hacíamos era decirles como que... “¡No se vayan!” porque ellos nada más quieren deshacer la asamblea y quieren que no hagamos nada y éste... ya cuando aventaron la molocha lo único que hicimos fue dispersarnos y ya ahí quedó todo. (Amelia, 4.º semestre, CCH-A, abril de 2019)

Todo ello llevó a que se cumpliera lo que el grupo de choque parecía buscar: romper la movilización. Pero, además, hubo varios heridos: algunos debieron ser hospitalizados por varios días y uno de ellos perdió parte de una oreja y recibió una cuchillada que puso en riesgo su vida.

La reacción contra el ataque de los porros en la puerta de Rectoría fue simbólicamente muy fuerte por la magnitud de la violencia manifestada, por quienes fueron los agresores y por haber atentado contra una movilización pacífica cuyas demandas eran legítimas. Pero no debemos dejar de mencionar que, en los planteles de la ENP, CCH y algunas Facultades de Estudios Superiores (FES), como Acatlán, Aragón y Cuautitlán, la presencia de estos grupos y sus acciones violentas contra estudiantes y otros miembros de las comunidades escolares son frecuentes.

A estos hechos se sucedieron asambleas en distintas escuelas y facultades, tomas, llamado a paro y convocatoria a una marcha para dos días después que resultó multitudinaria y convocó no solo a estudiantes de la UNAM, sino también de otras escuelas de bachillerato e instituciones de educación superior. Los carteles, banderas y mantas resaltaban la condena hacia la violencia dos días antes y la vivida de manera cotidiana en los espacios escolares. Los cantos, al igual que el día 3 de septiembre de 2018, recalcan la condición de estudiantes y de jóvenes de quienes estaban participando y la condena hacia la violencia porril; una vez más, sumándole el “sin porros” al Goya o al grito de “el que no brinca es porro” y los frecuentes conteos por los cuarenta y tres estudiantes desaparecidos de Ayotzinapa y el consiguiente “Vivos se los llevaron, vivos los queremos”. La consigna fue “Fuera porros de la UNAM”.

En las semanas siguientes se sucedieron otros paros y asambleas locales, interuniversitarias e interesuelas y de facultades de la UNAM. De ellas surgieron una serie de pliegos petitorios destinados a las autoridades de las facultades y escuelas, universitarias y federales, donde la problemática de la violencia porril fue central, pero a la que se sumaron otras demandas vinculadas a la violencia y la inseguridad en general, la violencia de género, la democratización de la Universidad y la educación pública y gratuita.

III. La violencia y la movilización como factores de transformación de las subjetividades

Más allá de la movilización y las demandas, es posible, luego de su ocurrencia, identificar en las y los estudiantes cambios en sus subjetividades. Los hechos violentos que desencadenaron la acción colectiva de septiembre y meses posteriores de 2018 y la acción colectiva *per se* llevaron a un proceso de subjetivación particular en el que profundizaremos en este apartado. En efecto, tanto la violencia vivida como la participación más o menos activa

en la acción colectiva desencadenaron en cambios en las subjetividades de las y los estudiantes. Problemáticas que previamente pasaban inadvertidas, no se mencionaban en las entrevistas y en los grupos de discusión o, si aparecían, eran ocasionales en 2019 pasaron a ser frecuentes, a aparecer de manera espontánea o ante el mismo reactivo de pregunta y a ser mencionadas de manera prioritaria.

Reconocimiento de la violencia vinculada a la inseguridad como problemática grave en la escuela

Un primer núcleo de situaciones son las vinculadas a la inseguridad y violencia que se viven de manera cotidiana, que hacen que las y los jóvenes, por un lado, reconozcan como violentas situaciones que antes no consideraban como tales o, por el otro, que resignifiquen la violencia, incluso colocándola como el problema más grave que se vive en la escuela, probablemente, porque esas son las problemáticas que les son más cercanas y que viven de manera cotidiana, pero también porque son materia de preocupación y de difusión permanente a través de los medios de comunicación en la época actual. Como sostenía E. P. Thompson (2000), “las ideas y los valores están situados en un contexto material, y las necesidades materiales están situadas en un contexto de normas y expectativas” (11).

Una estudiante, a la pregunta de cuáles son los principales problemas que se viven en el plantel, responde de la siguiente manera: “Pues yo creo que más que nada la inseguridad que se ha vivido últimamente. Por ejemplo, que ha habido muchos asaltos y cosas así por aquí cerca por los rumbos... Y bueno, un poco de autoritarismo por parte de las autoridades, siempre como en todo, ¿no? Se quieren imponer sobre lo que opina la demás comunidad...” (Paulina, 6.º semestre, CCH-A, abril de 2019). Sin embargo, en general, a pesar de considerar la importancia de estas problemáticas, manifiestan percibirse relativamente seguros dentro de las instalaciones educativas y los problemas se vinculan más a las violencias y delitos que viven y sienten en los desplazamientos del hogar a la escuela y otras actividades que suceden por el hecho de asistir a la misma, como comer en la calle, reunirse con pares en parques, plazas, bares o en la calle, ir a fiestas, etcétera; es decir, está asociado a su vida escolar, aunque no propiamente a lo que acontece en su estancia dentro de aquella, excepto en casos que resultan espectaculares, como los que tratamos previamente y que retomamos más adelante, vinculados a la violencia porril. Los ataques

que estos grupos realizan no suelen ser cotidianos, pero, dado el impacto que tienen por el nivel de agresividad que entrañan, se vuelven la referencia obligada al momento de pensar en la violencia en la escuela.

El hecho de que, de manera general, se considere la violencia como un fenómeno negativo, en el contexto actual, a veces puede cambiar y no siempre ser repudiable. Por el contrario, utilizarla puede ser una manera más de enfrentarla:

Cuando entré al CCH la violencia me parecía una cuestión muy extrema que no se debía de ocupar en ningún momento, pero ya conforme he estado aquí y me he deconstruido políticamente se podría decir, la violencia ahora no me parece tan mala porque pues el Estado ha creado la violencia, ¿no? Y ella ha ejercido esa propia violencia, entonces si ellos ejercen esa violencia nosotros cómo podemos defendernos, creo que desde mi punto de vista la violencia está bien si se utiliza en... Sí, sobre el Estado y de las personas que nos reprimen o sea violencia justificada. (Amelia, 4.º semestre, CCH-A, abril de 2019)

La relación entre violencia e inseguridad y su importancia en la valoración de las problemáticas que viven las y los jóvenes no debería sorprendernos. Esto ya fue detectado, por ejemplo, en estudios sobre las violencias urbanas latinoamericanas (Briceño-León, 2002) donde lo que resalta es su vínculo con la criminalidad y el impacto que su presencia tiene en el sentimiento de inseguridad (Kessler, 2009). Lo que vale la pena resaltar aquí es que tanto el sentimiento de la criminalidad como de la inseguridad se introducen dentro de la escuela. Aun cuando, por ejemplo, no se sea víctima de robo dentro de la escuela, pero sí al ir o venir de ella, el delito pasa a formar parte de la experiencia escolar. La escuela no termina o empieza en sus muros, y lo que acontece fuera —vinculado de algún modo a ella— pasa a integrarse a la misma y, por tanto, al significado que ella y las problemáticas que la aquejan construyen. Si a eso le sumamos que la escuela no es ese espacio construido idealmente como puro y ajeno a problemáticas sociales más amplias, sino que en ella se presentan también esas violencias o delitos externos —aunque no necesariamente de manera recurrente—, y la presencia de estos fenómenos en los diversos espacios de socialización de las y los jóvenes, eso explicaría el porqué de la ponderación que le dan como problemática grave.

La condena a la violencia de género en el espacio escolar

La violencia de género experimentada en la Universidad había sido uno de los temas de demanda en la movilización de 2018. La participación de las

mujeres, y, en particular, de colectivas, fue importante en ese proceso, incluso se dieron acciones particulares de carácter separatista. Por supuesto, no era la primera vez que se daban en el ámbito universitario demandas contra la violencia e igualdad de género, pero sí lo era para algunas de las jóvenes estudiantes de bachillerato. La magnitud de la demanda y la visibilización de la problemática facilitaron que quedaran sedimentos que no se borrarían cuando concluyó la movilización. En especial, permaneció la consideración tanto del acoso y el hostigamiento sexual,³ en particular, como del sexismo, en general como repudiables.

Al respecto, comenta una estudiante: “Pues se han escuchado como muchos casos de acoso entre los profes, a mí no me ha tocado, yo no he tenido una mala experiencia con ningún profesor, pero sí he escuchado de amigas que han sido acosadas por sus profesores y cosas así...” (Paulina, 6.º semestre, CCH-A, abril de 2019). Y este reconocimiento está llevando a que en el plantel se quiera conformar un colectivo feminista con un cubículo propio dedicado a estas cuestiones:

Se quiere hacer, precisamente, también un cubículo feminista porque se han dado varios casos, unos de acoso sexual, otros... Hay mucho abuso aquí en el plantel, abuso sexual, no sé si se han dado casos de abuso sexual entre los profesores, pero sí se va a hacer una colectiva precisamente por tantos casos que hay. (Amelia, 4.º semestre, CCH-A, abril de 2019)

Pero una cuestión importante es que fue la misma movilización la que permitió que, por un lado, este colectivo se articulara y, por otro, que estudiantes que no sabían que estos hechos acontecían o que no prestaban atención a los mismos tomaran conciencia de ellos. Un joven lo hace patente: “Antes del paro yo no sabía nada de la violencia de género hasta que empezaron a poner los tendederos después del paro y me di cuenta de que varias compañeras, que quizás yo conocía, estaban viviendo violencia de género por parte de sus maestros o sus profesores” (Ignacio, 4.º semestre, CCH-A, abril de 2019). Y, además de denuncias individuales siguiendo los canales establecidos en el protocolo de género —que, por cierto, son

3 La Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia (2015) define en su artículo 13 que “el hostigamiento sexual es el ejercicio del poder, en una relación de subordinación real de la víctima frente al agresor en los ámbitos laboral y/o escolar. Se expresa en conductas verbales, físicas o ambas, relacionadas con la sexualidad de connotación lasciva. El acoso sexual es una forma de violencia en la que, si bien no existe la subordinación, hay un ejercicio abusivo de poder que conlleva a un estado de indefensión y de riesgo para la víctima, independientemente de que se realice en uno o varios eventos” (Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos, 2015: 5).

limitadas—, se gestionaron *tendederos* dentro del plantel y espacios de denuncias en redes sociales en internet donde las estudiantes exponían las situaciones de acoso sexual vividas.

Visibilización y repudio a la violencia porril

Un tercer núcleo es la violencia ejercida por los grupos de choque sobre las y los estudiantes y las instalaciones escolares.

Si bien antes de septiembre del año pasado en algunas entrevistas se mencionaba su presencia en la escuela, a partir de dicha fecha ningún y ninguna joven deja de hacer una mención especial sobre ella. Por ejemplo, una estudiante a la que se le preguntó qué era lo que no le gustaba de su escuela, aun sin haber comenzado a hablar de problemáticas de violencia, responde: “Las cosas malas que tiene la escuela es que tiene mucha inseguridad y también mucha impunidad, por ejemplo, con los grupos porrilles...” (Amelia, 4.º semestre, CCH-A, abril de 2019).

En las entrevistas, se les solicitó a las y los estudiantes que relataran alguna situación que hubieran vivido o presenciado de violencia en la escuela, y llama la atención que, en el plantel donde se inició el conflicto, la mayoría refirieron a un ataque porril que aconteció durante una asamblea durante el paro del mes de septiembre. Lo explicitan así:

Lo último que vi fue en la última movilización estudiantil, cuando llegaron los porros aquí a la escuela a una asamblea, a un chavo lo descalabraron y bueno se paró ahí la asamblea, y el chavo estaba sangrando de su cabeza, creo que es lo más que me ha tocado ver así. [...] Estábamos en la asamblea y empezaron a decir que venían los porros y empezaron como a gritar y eso. Y, bueno, varios chicos fueron como a ver a las entradas y se escuchaba que aventaron botellas y cosas así, y luego de repente llegó ese chico corriendo y dijo, pues, que la responsabilidad era de los directivos. [...] Lo vieron que se estaba ahí, pues, que estaba sangrando su cabeza porque la tenía abierta. (Paulina, 6.º semestre, CCH-A, abril de 2019)

Cuando se estaba llevando a cabo lo del paro, el ataque de los porros hacia los estudiantes, yo estuve cuando sucedió, hasta hoy, es lo único que he vivido de violencia [...]. Estábamos intentando sacar la dirección del plantel y llegaron los porros y empezaron a violentar a alumnos, después de eso se llevó una riña entre estudiantes defendiendo el plantel y los porros querían entrar a la escuela; aventaron petardos, piedras y botellas de vidrio, fue lo que sucedió ese día. (Ariel, 4.º semestre, CCH-A, abril de 2019)

Vale mencionar en este punto la asociación directa que realizan las y los estudiantes entre grupos de choque, violencia y delincuencia, como

en el caso de una estudiante que, al describir a los porros, menciona: “Se caracterizan por ser criminales, ¿verdad? Por oprimir de alguna manera a los estudiantes [...], se han dado casos de asalto” (Amelia, 4.º semestre, CCH-A abril de 2019).

Y también aparecieron en los testimonios referencias a la violencia cotidiana ejercida por los porros. Relata una joven:

Hace poco tuve una diferencia con una chica que es porra. Ahora sí que quería abusar porque supuestamente se dice que se le tiene que tener respeto o algo por el estilo a los porros para que no te metas en problemas. Y, pues la verdad, no estoy de acuerdo. Y entonces llegó un momento en el que estaba esperando unas copias y había muchísima fila y ella se metió, ahora sí que bien vale madres, yo sí le reclamé y sí le dije que se formara; el chiste es que, pues, la obligaron a formarse y demás, y después de ese día como que me busca y me la hace de... Ahora sí que quiere pegarme, pero no accedo [...]. Y en el paro que hicieron hace poco [...] ella estaba en la puerta y en ese momento, cuando todos estaban amontonados, me aventó contra la pared y me pegó en la espalda, entonces, o sea, unos amigos me jalaban para que no me regresara y también sus amigos de ella la separaron, porque sí me agarró, o sea, literalmente me aventó, me agarró por la espalda. (Julia, 6.º semestre, CCH-A abril de 2019)

Estas son situaciones que de manera individual son difíciles de afrontar y que generan indignación, enojo, pero también miedo e impotencia: “Sentí un poco de impotencia al no poder hacer nada, por no poder hacer más para defender el plantel... Y mucha tristeza, porque no pensé que ese día la violencia en el CCH llegaría a tal grado de ponerse violentos por defender sus ideales...” (Ariel, 4.º semestre, CCH-A abril de 2019). De allí que, ante el reconocimiento de la gravedad y las emociones que generan, junto a la dificultad de enfrentarlas solas, pueda surgir la inquietud de hacerlo de manera colectiva.

Valoración sobre la responsabilidad de las autoridades en la atención a la problemática de la violencia

Por último, el cuarto punto sobre el que quisiéramos reflexionar, en tanto influye en las construcciones subjetivas de las y los jóvenes, tiene que ver con la actitud de las autoridades ante las problemáticas que se viven en la escuela, en particular, las vinculadas con las violencias, que van del autoritarismo a la indiferencia, lo cual genera inconformidad. Ya veíamos en el relato de Paulina que identificaba como problema de gran importancia el autoritarismo por parte de las autoridades del plantel, además de la inac-

ción contra hechos violentos. Lo manifiesta así: “[La escuela] casi nunca hace nada. Es como te digo, nunca están cuando los necesitas y nunca intervienen en ese tipo de cosas [se refiere a riñas y roces de palabras entre grupos de estudiantes]” (Paulina, 6.º semestre, CCH-A, abril de 2019).

Amelia también muestra su inconformidad con las autoridades:

Los directivos, desde mi punto de vista, son muy corruptos, por ejemplo, se han dado muchos casos también de que hay gente muy desconectada aquí dentro del plantel, y no tengo nada en contra de que consuman drogas ni alcohol, pero siento que en algún caso de congestión alcohólica se debería hacer algo por los alumnos y los directivos no hacen nada; igual con los porros, se supone que pone que aquí en el plantel ya no se podía dejar entrar a ningún miembro de los grupos porriles y, pues siguen aquí, ¿no? (Amelia, 4.º semestre, CCH-A, abril de 2019)

Aunque la mayoría reconoce que, a partir de la movilización que logró el cambio de dirección del plantel, el nuevo director ha avanzado en el cumplimiento de algunas de las peticiones del estudiantado y mostrado una actitud de mayor apertura y diálogo, lo que ha llevado a que la situación mejore. Sin embargo, también manifiestan el descontento por que, aun cuando se haya echado a estudiantes identificados en los ataques de septiembre, algunos de ellos siguen presentes en el plantel y que otros que no fueron expulsados igualmente permanezcan allí.

Subjetivación en el proceso de acción colectiva

En otro orden, resulta importante el impacto que tiene sobre los sujetos el haber sido parte de una movilización y el sentir que, a partir de su participación y acción, pudieron y pueden ocurrir cambios. Esto es especialmente relevante en la mayoría de los casos entrevistados, porque estas y estos jóvenes tenían por primera vez participación en una acción colectiva. Dice una joven que, aunque formó parte de la movilización, no fue de las más activas ni estuvo involucrada en todo el proceso:

Pues me gustó la experiencia porque nunca había estado en algún movimiento y mis demás compañeros con los que estaba, pues, sí, porque han sido activistas y cosas así. Yo, pues no, nunca había experimentado algo así, pero, pues, está padre porque, pues, te das cuenta de muchas cosas que a lo mejor otros CCHeros no tienen esa percepción, ¿no? Por ejemplo, como los que dicen: “Ay, no, es que nada más quieren paro porque no quieren tener clase”. Pero, pues, a veces te das cuenta y que las cosas, no sé, son así por sus cosas turbias que ahí tienen. (Paulina, 6.º semestre, CCH-A, abril de 2019)

Otra estudiante cuenta cómo cambió ella y su percepción de lo que es una movilización y de la comunidad:

Personalmente, pues, yo era una persona poco tolerante y antes esos movimientos no los veía bien, pero, pues, poco a poco, adentrándome, vaya, te das cuenta de que no todo es malo como la gente o como los medios te lo pintan, al contrario, siempre tienen buenas intenciones y más que nada porque somos estudiantes, ¿no? No es como que vamos a pedir cosas negativas, ¿no? Al contrario, cosas que beneficien a la comunidad, entonces yo creo que fue personalmente el ser más tolerante, como estudiantado, bueno, como comunidad estudiantil sería a unírnos más, porque ya vimos que unidos pueden contar todos, ¿no? (Abril, 6.º semestre, CCH-A, abril de 2019)

Otra estudiante que, aun siendo partícipe de un colectivo estudiantil, reconoce la importancia en la formación política y la construcción de lazos entre los miembros al involucrase en la movilización:

Aprendes mucho de un movimiento estudiantil, porque, por ejemplo, cuando no había comida, por ejemplo, ese tipo de aspectos, ya sabes, como darle de comer a una mayoría y cómo, no sé, cómo estructurar todo eso, por ejemplo, también hacer que tus ideas funcionen y expresarlas bien... Y también creas como un lazo fraternal con todos ellos, bueno, también te construyes políticamente claramente, o sea, yo, cuando estuve en el movimiento, no sabía, o sea, sí sabía porque siempre he tenido una postura liberal, pero ya con todo esto y lo que ha pasado ahora sé mucho más de lo que sabía que cuando empezó el movimiento. (Amelia, 4.º semestre, CCH-A, abril de 2019)

Entonces, participar en las acciones colectivas transforma subjetividades tanto de activistas como de sujetos que previamente no habían participado de este tipo de acciones en particular, las que permiten la convivencia con las otras y los otros, como los paros y las tomas de planteles, que, por sus dinámicas, permiten “una sociabilidad asociativa que combina aprendizajes políticos (como elaborar un comunicado u organizar una asamblea para la toma de decisiones, etcétera) y dinámicas recreativas (como pasar el día y la noche en la facultad)” (Carli, 2012: 197).

Incluso otra estudiante reconoce que el proceso le permitió generar identidad, entendida esta como sentido de pertenencia, con la institución. Menciona que “muchos estudiantes nos sentimos como más parte de la escuela ayudando un poco, aunque otros tantos no, pero, pues sí...” (Mónica, 4.º semestre, CCH-A, abril de 2019). Y otro más también resaltó este punto como el principal legado que dejó la movilización: “Pues empezaron como que [las y los estudiantes a] agarrar cierta identidad, la generación se empezó a dar... Se empezaron a preocupar más por los

problemas que aquejaban no solo a la escuela, sino como tal al país, pues sí generaron como que más participación por parte de los estudiantes” (Daniel, 6.º semestre, CCH-A, abril de 2019). Aunque no para todas y todos los estudiantes, la valoración de la movilización es positiva. Una estudiante que participó inicialmente en las asambleas y que se sintió afectada por los paros al no poder concluir como esperaba su sexto año de estudios comenta:

Socialmente creo que nos dio otro nivel de superioridad y no me gustó mucho eso, porque hay muchos alumnos que ya se les hace bien fácil decir “¿saben qué? un paro”, y ya lo toman a broma, y eso me molestó mucho. O sea, sí apoyo que se hagan huelgas y cosas por el estilo, pero no de esa manera, ahorita como que como hubo ese movimiento como que ya todo el mundo como que tiene el derecho y sabe mover masas para levantar un movimiento que puede ser muy tonto. Entonces eso fue lo único que me molestó de este movimiento que provocó socialmente... (Julia, 6.º semestre, CCH-A, abril de 2019)

No obstante, en general, aun cuando no se haya participado en las acciones colectivas, hay un reconocimiento de la importancia de la movilización:

Para mí, como yo no estuve tan cerca de este movimiento, este último paro sí me dejó una enseñanza, que yo creía que esto de los paros no era como un mito, sino que ocurría [...]. Un paro es algo serio en el CCH. Yo creo que también nos dejó a todos en mi generación la enseñanza de que también se tiene que luchar por lo que se pide, y al final en algunos casos se logra... Y en el plantel yo creo que el poder tener, o sea, sí luchar por algo que falta, por algo que no está bien y finalmente sí se obtienen resultados. (Mario, 6.º semestre, CCH-A, abril de 2019)

De lo dicho hasta aquí, podemos ver que, más allá de la valoración, la movilización y la acción colectiva no pasan intrascendentes para el estudiantado. Si recuperamos cuáles son las problemáticas y conflictos que hoy están identificando como prioritarios las y los jóvenes, son aquellos que justamente fueron visibilizados por la movilización estudiantil. Una vez más, la violencia sigue siendo el elemento central y articulador de las conflictividades, el descontento y la indignación de las y los estudiantes. Por otro lado, la acción colectiva y el participar de un colectivo tuvo un impacto en cómo las y los jóvenes se ven y se entienden hoy como sujetos. En ese sentido, a pesar de que la movilización se diluyó y tuvo un reflujo en poco tiempo, dejó sedimentos, sobre todo, en las subjetividades de las y los jóvenes. No es objeto de este capítulo, pero es importante mencionar que, un año más tarde, emergió en la Universidad una nueva movilización

colectiva también vinculada a la violencia, pero en esta ocasión la de género, que tuvo vínculos estrechos con la de 2008.

IV. Reflexiones finales

En este capítulo, buscamos dar cuenta de cómo los eventos violentos y los sentidos asociados a ellos movilizan a la acción individual, grupal y colectiva estudiantil; cómo un evento espectacular dispara la indignación no solo por este, sino por una serie de situaciones cotidianas consideradas injustas, en las que las diferentes violencias tienen lugar central, y cómo la violencia y la movilización llevan a los sujetos a una rearticulación de códigos para la construcción de nuevos significados y sentidos y de agencia.

Estudiar las expresiones de violencia que vive el estudiantado, los significados y las acciones que los sujetos construyen vinculadas a ellas, nos muestra que, aun cuando conviven con aquellas de manera cotidiana tanto en las escuelas como en otros espacios de socialización, la percepción que de ellas tienen y las transformaciones de las subjetividades, en particular las colectivas, que llevan a la movilización ocurren solo en momentos particulares y no porque las manifestaciones sean nuevas, sino porque se llega a un punto de ruptura fundamentado en el hartazgo que se combina con un clima de época en el que esas nuevas subjetividades y movilizaciones encuentran un anclaje próspero para desarrollarse.

Mirado desde otro ángulo, explorar las transformaciones de las subjetividades y las acciones nos da luz para identificar las problemáticas y males-tares estudiantiles, pero también los elementos estructurales y situacionales conflictivos en una sociedad en un momento y tiempo dados. Si bien estas estructuras reproducen la violencia al marginar a personas y comunidades, constriñendo sus capacidades de agencia, atentando a su dignidad y sustentando inequidades (Rylko-Bauer y Fermer, 2016), y condicionan las vivencias y experiencias juveniles, hemos visto en los testimonios y reflexiones vertidos en este capítulo que, aunque muchas veces sea normalizada, y como tal pudiera ser indiferente para los sujetos (Bourgois, 2009), para el estudiantado del CCH-A la violencia no pasa inadvertida. Por el contrario, tiene efectos profundos en sus subjetividades.

De las entrevistas procuramos recuperar los significados concretos sobre la violencia y la movilización estudiantil que las y los jóvenes estudiantes están construyendo y cómo lo vivido ha ido llevando de alguna manera a una transformación de sus subjetividades. En el caso de estudio,

hubo un cambio en lo que pasó a comprenderse como violencia y a darle una relevancia que previamente no se le asignaba. Situaciones que antes podían pasar inadvertidas o no expresadas verbalmente por normalizadas (Bourgois, 2009) —como la presencia y la violencia de grupos porriles o el acoso sexual— aparecen luego en los discursos de las y los jóvenes de manera recurrente.

Sumado a ello, esas transformaciones subjetivas condujeron a la acción; se trataría de una lógica-en-uso, donde los sujetos, a partir de los significados que construyen, configuran sus prácticas. Pero el proceso no termina allí, sino que la propia experiencia de participación, más o menos activa en la organización colectiva, también lleva a que, en la interacción con el resto de los miembros del colectivo y en oposición a otros sujetos —ya sean los grupos de choque o las autoridades—, se elaboren otros significados —como, por ejemplo, el del activismo político o la identidad—.

En este marco de ideas, los códigos de la violencia y la movilización y las vivencias directas o indirectas de esos hechos sociales se vuelven los catalizadores, por un lado, de la transformación subjetiva y, por el otro, de la acción colectiva de estas y estos estudiantes. El reconocimiento o no de las violencias en el espacio escolar, el malestar o la inconformidad que producen y la acción colectiva contra ellas no son permanentes. Más bien, se hacen presentes en momentos clave que dependen de la gravedad del efecto sobre las personas, del espacio en que ocurren y de la valoración que hacen las y los estudiantes, por un lado, de su posición como posibles sujetos transformadores y, por el otro, de la posición de las autoridades como necesarias interventoras en el cambio de las condiciones institucionales.

Respecto de la acción colectiva estudiantil, la manifestación de violencias cotidianas no es razón suficiente para que surja; si así fuera, esta debiera haberlo hecho mucho antes. Sumado a lo anterior, aparecen dos razones más. La primera, que esos hechos sean violentos en un sentido extremo, en el que se atenta contra la vida de las personas. Si pensamos la cantidad de derechos y de condiciones mínimas de vida que no se cumplen a diario y no movilizan a las y los estudiantes, la dimensión violenta se vuelve central para explicar la movilización. La segunda es que las víctimas sean estudiantes, *pares*, alguien con quien las y los jóvenes se identifiquen. Basta con pensar los casos de los cuarenta y tres estudiantes desaparecidos

de Ayotzinapa en 2014,⁴ el feminicidio de Lesvy Berlín Rivera Osorio en 2017⁵ y el ataque porril al que venimos haciendo mención en 2018.

Es cierto que en los últimos años emergió la acción colectiva estudiantil por razones no vinculadas a la violencia; por ejemplo, en septiembre de 2017 no pocas y pocos estudiantes se movilaron por el sismo. Pero la raíz es diferente, no era por una demanda propia por cambiar un estado de situación que les afecta de manera más o menos directa —de hecho, no había una demanda como tal— en su experiencia estudiantil, sino que desplegaron una serie de acciones para apoyar y ayudar a quienes habían sido damnificados; en ese sentido, el motivo de aquellas fue la solidaridad. Por supuesto, emergían emociones comunes a las presentes en otras movilizaciones, como el enojo o la tristeza, pero sus características fueron diferentes, no hubo una demanda de cambio de situación, no se aglutinaron para la modificación del estado de cosas. Eran acciones para responder a problemas inmediatos que se habían sucedido por un fenómeno natural.

Las movilizaciones motivadas por hechos violentos tienen demandas concretas como el fin de la violencia, la justicia para las víctimas y familiares, la aparición con vida de desaparecidos, el esclarecimiento de los hechos y el castigo a los culpables. Pero, en el caso de la UNAM, esas demandas iniciales son el detonante para que surjan otras, muchas de las cuales también se vinculan con la violencia: pedido de mayor seguridad en los planteles escolares, intermediaciones y trayectos; alto a la violencia de género —en particular, al acoso sexual— en las instituciones escolares, y no criminalización de la protesta, entre otras.

La repercusión que tuvieron los hechos del 3 de septiembre de 2018 visibiliza un problema estructural presente en la mayoría de los planteles del nivel medio superior de la UNAM y algunas FES, el del porrismo. Por otro lado, muestra que, a pesar de que a veces se sostenga que se ha naturalizado o normalizado la violencia, esta sigue siendo motivo de indignación y preocupación tanto para estudiantes como para académicos. Sin duda,

4 En septiembre de 2014, un grupo de cuarenta y tres estudiantes de la Escuela Normal Rural Isidro Burgos de Ayotzinapa, que se dirigían a la Ciudad de México para manifestar por el aniversario de la masacre de Tlatelolco, fueron desaparecidos de manera forzosa en el estado de Guerrero, luego de haber sido perseguidos y agredidos. El número de víctimas es aún mayor, dado que hubo personas víctimas heridas y muertas por armas de fuego.

5 Lesvy Berlín Rivera Osorio fue estrangulada con un cable de una cabina telefónica por quien fuera su pareja. Su cuerpo fue hallado en las instalaciones de la Ciudad Universitaria de la UNAM.

quienes han mostrado su hastío y han estado a la vanguardia han sido las y los estudiantes. El “Fuera porros de la UNAM” como lema muestra la indignación y se ha convertido simbólicamente en el elemento unificador de la movilización.

Pero lo relevante es que, hasta que no ocurre literalmente en *nuestra* Ciudad Universitaria, no se había reaccionado cuando en los planteles de la ENP, del CCH y algunas FES estos grupos de choque amenazan, talonean, golpean, ocupan el espacio de manera cotidiana, incluso días antes habían atacado el paro del CCH Azcapotzalco. En todo caso, lo sucedido permitió en estudiantes, académicos —aunque, en este caso, fue en menor medida— y autoridades un cambio en la manera de entender qué es la Universidad y cuáles son sus límites. En efecto, a partir de lo sucedido, se volvieron frecuentes las referencias a estos espacios escolares, el reconocimiento de los problemas que allí se presentan y la demanda de atención en particular que requieren, y, sobre todo, se volvió central en las construcciones subjetivas de las y los jóvenes que los viven de manera cotidiana.

Referencias bibliográficas

- Bajtín, Mijaíl (1976), *El signo ideológico y la filosofía del lenguaje*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- Bourgois, Philippe (2009), “Treinta años de retrospectiva etnográfica sobre la violencia en las Américas”, en Julián López García, Santiago Bastos y Manuela Camus (eds.), *Guatemala. Violencias desbordadas*. Córdoba, Universidad de Córdoba, pp. 27-62.
- Briceno-León, Roberto (2002), “La nueva violencia urbana de América Latina”, en *Sociologías*, vol. 4, n.º 8, pp. 34-51. <<https://doi.org/10.1590/S1517-45222002000200003>>.
- Carli, Sandra (2012), *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos (2015), “Ley general de acceso de las mujeres a una vida libre de violencia”, en *Diario Oficial de la Federación*, 17 de diciembre.
- Di Napoli, Pablo Nahuel y Leticia Pogliaghi (2019), “Significados de la violencia desde la perspectiva de estudiantes mexicanos y argentinos”, en *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, vol. 53. <[https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2019\)0053-015](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2019)0053-015)>.
- Furlán Malamud, Alfredo y Terry Spitzer Schwartz (2013), *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011*. Ciudad de México, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior/Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Galtung, John (1990), “Cultural Violence”, en *Journal of Peace Research*, vol. 27, n.º 3, pp. 291-305.

- Guzmán Gómez, Carlota y Claudia Saucedo Ramos (2015), “Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela y a los estudios. Abordajes desde las perspectivas de alumnos y estudiantes”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 20, n.º 67, pp. 1019-1054.
- Imberti, Julieta (2006), “Miradores sobre la violencia”, en Julieta Imberti (ed.), *Violencia y escuela*, 2.ª reimp. Buenos Aires, Paidós.
- Kessler, Gabriel (2009), *El sentimiento de inseguridad. Sociología del temor al delito*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Mayring, Philipp (2000), “Qualitative Content Analysis”, en *Forum: Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, vol. 1, n.º 2. <<https://doi.org/10.17169/fqs-1.2.1089>>.
- Pogliaghi, Leticia, Marcela Meneses Reyes y Jahel López (2020), “Movilización estudiantil contra la violencia en la Universidad Nacional Autónoma de México (2018)”, en *Revista de la Educación Superior*, vol. 49, n.º 193, pp. 65-82.
- Rylko-Bauer, Barbara y Paul Fermer (2016), “Structural Violence, Poverty, and Social Suffering”, en David Brady y Linda M. Burton (eds.), *The Oxford Handbook of the Social Science of Poverty*. New York, Oxford University Press, pp. 47-74.
- Satu, Elo y Helvi Kyngäs (2008), “The Qualitative Content Analysis Process”, en *The Journal of Advanced Nursing*, vol. 62, n.º 1, pp. 107-115. <<https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x>>.
- Thompson, Edward P. (2000), *Agenda para una historia radical*. Barcelona, Crítica.
- Wittgenstein, Ludwig (1988), *Investigaciones filosóficas*. Barcelona, Crítica.