

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

POSGRADO EN PEDAGOGÍA

VIOLENCIA ENTRE NIÑOS EN EL NIVEL BÁSICO

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE

DOCTORA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:

RAQUEL CELIA CHAGAS DORREY

TUTOR: DR. ALFREDO JOSÉ FURLAN MALAMUD



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

ÍNDICE

I. INTRODUCCIÓN	1
II. MARCO TEÓRICO	17
El fenómeno de la violencia	18
La violencia como un fenómeno social actual	20
La violencia desde la perspectiva de género	24
La violencia como un fenómeno individual	26
La socialización en el niño y su relación con la agresividad	30
Violencia en la escuela	36
La escuela como institución y sus grupos	40
Relación entre pares	42
Tipos de violencia entre pares	44
Juego y violencia	47
III. ENFOQUE METODOLÓGICO	53
Procedimiento	54
IV. LA ESCUELA Y SUS ACTORES	72
Descripción de la escuela	73
Los padres de familia	77
El Director y los maestros	80
El Director	81
Los maestros	83
Los alumnos	89
El recreo	90
V. LOS ALUMNOS Y LA VIOLENCIA ENTRE PARES	93
Percepción del clima escolar	96
Relación con los compañeros	97
Relaciones violentas	98
Tipos de violencia que reciben los alumnos	100
Tipos de violencia que ejercen los alumnos	103
Complejidad de las relaciones violentas	106

Violencia recíproca	108
Bullying	110
Agresor-víctima	113
Violencia recíproca-asimétrica	115
Los espectadores	117
Relación con el maestro	120
Relación maestro-alumnos en el grupo de segundo grado	124
Relación maestro-alumnos en el grupo de cuarto grado	128
Relación maestro-alumnos en el grupo de sexto grado	131
VI. EL CASO DE UN GRUPO CON RELACIONES	
VIOLENTAS RECÍPROCAS	135
La violencia desde la historia individual de los alumnos	137
Caso Eris (niña de 7 años)	137
Caso Santiago (niño de 8 años)	139
Caso Tobías (niño de 8 años)	141
Caso David (niño de 8 años)	142
Caso Diego (niño de 8 años)	144
Aspectos comunes de las historias individuales	145
El taller	149
Comentarios sobre el Taller	153
La violencia desde lo grupal	155
Aspectos fenomenológicos del grupo	155
Aspectos psicodinámicos del grupo	159
El fenómeno de la violencia y su relación con la alteridad	167
VII. EL DIRECTOR Y LOS MAESTROS FRENTE A	
LA VIOLENCIA ENTRE NIÑOS	171
El Director frente a la violencia entre los alumnos	173
Los maestros y la violencia	176
Los talleres de reflexión sobre la violencia	191
Categorización de la posición de los maestros frente a la violencia	207
La negación	208

El reconocimiento	209
a) Justificación	210
b) Evitación	210
c) Derivación	212
d) Paralización	214
e) Intervención	215
Explicaciones de los profesores sobre el origen de la violencia	220
Vínculos afectivos	221
a) Comprometidos de manera positiva	222
b) No comprometidos	223
c) Comprometidos de manera negativa	224
VIII. CONCLUSIONES	226
BIBLIOGRAFÍA	241
ANEXO	252

I. INTRODUCCIÓN

La existencia de la violencia en la sociedad no es un tema nuevo, pero la preocupación por ella aparece más recientemente, fundamentalmente relacionada con el aumento de índices delictivos y de la sensación de inseguridad. Simultáneamente parecen ir en aumento las manifestaciones violentas en jóvenes y niños, que inevitablemente se expresan en el ámbito escolar, donde pasan una buena parte de su día interactuando con sus pares.

No hace mucho tiempo, la violencia respetaba el ámbito escolar, los alumnos ejercían la violencia física entre ellos, pero lo hacían citándose afuera, al terminar el horario de los cursos. Ahora que la agresión entre pares se vive abiertamente dentro de la institución educativa hay menos excusas para ocuparse de ella. Algo semejante ocurre con la función de los medios de comunicación, ya que al documentar y publicitar en exceso la diversidad de actos violentos cotidianos nos obligan a tomar una postura ante lo destructivo de las relaciones humanas.

Un trabajo de la Organización Panamericana de la Salud (OPS, 2002) sobre la violencia en el mundo, informa que, en el año 2002, cada minuto era asesinada una persona en el planeta y que en su mayoría se trataba de jóvenes.

En países como Estados Unidos, en 1997 las armas de fuego fueron la tercera causa del fallecimiento entre los niños de diez y catorce años de edad, y la

segunda para los jóvenes de quince a veinticuatro. En ese mismo año, la cifra de mortalidad estadounidense por arma de fuego entre los niños de catorce años o menos, era veinte veces superior a la mortalidad agregada de veinticinco países industrializados por la misma causa (Voors, 2005). ¿Cuál puede ser la función de la escuela ante semejante panorama?

No se puede ignorar que el aprendizaje en los niños se inicia en la familia, es ella la que forma e informa a los pequeños. Cuando este primer aprendizaje lleva implícita la violencia, ya sea física o psíquica, se imprimirá en el sujeto una experiencia que tendrá efectos en su “segundo hogar”, es decir en la escuela. No parece suficiente que la institución escolar se limite a controlar a los niños agresivos y a defender a los que padecen las agresiones de otros, contrarrestar las cargas familiares y sociales en relación a la violencia es una tarea tan ambiciosa como necesaria.

Actualmente la escuela establece una diferencia entre niños violentos y niños víctimas y las soluciones que practica ante esa oposición no suelen ser del todo efectivas. Cuando el alumno es violento, la escuela utiliza diversos medios de castigo tales como reportes, expulsiones temporales o permanentes, o en los casos en que se le da la oportunidad de permanecer en la escuela, queda estigmatizado y aunque su conducta mejore funcionará como el chivo expiatorio de cualquier conflicto en el que esté o no involucrado. En los casos en que la escuela opta por la expulsión, lo hace como una forma de afirmar que en la institución no hay violencia, como si ésta fuera una especie de isla en el mundo.

Entonces, la alternativa para los alumnos “problema” es, en última instancia, cambiar de escuela y así sucesivamente, trasladando el problema de una institución a otra.

En los casos de los alumnos víctimas de la violencia de otros, generalmente la escuela actúa defendiéndolos cuando las marcas son evidentes, pero cuando no lo son, es decir, cuando los golpes del acoso o la humillación no dejan marcas visibles, la escuela las minimiza o niega.

La escuela como institución social es un lugar privilegiado en la producción de símbolos y valores sociales y también para resignificar experiencias a partir de los nuevos aprendizajes. Asimismo el maestro puede ser una figura significativa que permita que los niños puedan identificarse con él y construir modelos alternativos de relaciones y vínculos, planteando así la posibilidad de contrarrestar y modificar los que se ofrecen en el hogar, dando al niño una nueva oportunidad de situarse en el mundo. Para lograr este fin es necesario que la escuela acepte el problema de la violencia entre pares en lugar de evitarlo, a partir de lo cual puede abocarse a la tarea de conocerlo, ya que ésta es la única posibilidad de implementar en un futuro medidas adecuadas para corregirlo.

Las aportaciones que han hecho la psicología y el psicoanálisis acerca del desarrollo y la constitución de la personalidad y de los procesos de socialización, son alentadoras, ya que nos advierten que las vicisitudes que atañen a estos aspectos y que se manifiestan en muchas ocasiones como problemas de conducta

y de interacción con los demás, tienen mayor posibilidad de solucionarse cuando más pequeño es el niño, cuando aún no se han alcanzado ni la rigidez ni la estereotipia que complican cambiar esos patrones negativos de conducta.

La escuela debería proveer un ámbito de convivencia seguro para que el proceso educativo tenga la oportunidad de llevarse a cabo en las mejores condiciones, sin embargo los estudios sistemáticos y de corte cualitativo acerca de la violencia, aunque escasos y recientes, dan cuenta de la variedad de heridas sufridas por los alumnos en la convivencia con sus pares.

El pionero en el estudio de la violencia entre escolares ha sido Dan Olweus (1993), quien realizó estudios en los Países Escandinavos. En su texto, el autor hace referencia a un acontecimiento sucedido en Noruega, que motivó en ese país la puesta en marcha de una campaña nacional con el fin de ocuparse de los problemas de agresores y víctimas en las escuelas de educación primaria y secundaria. El hecho en cuestión fue la publicación de un artículo periodístico que informaba que trece niños de entre 10 y 14 años de edad se habían suicidado como consecuencia del grave acoso al que fueron sometidos por sus compañeros.

En la investigación realizada por Olweus, se insiste en que el término bullying (acoso, o agresión intimidatoria) debe usarse cuando existe un desequilibrio de fuerzas (relación de poder asimétrica), es decir cuando la víctima tiene dificultad para defenderse y está expuesto, de forma repetida y durante cierto tiempo a la acción del o los agresores. Se considera acoso cuando existe por parte del

agresor la intención de causar daño, herir o incomodar a otro, ya sea por medio de palabras, violencia física, gestos o exclusión deliberada de un grupo.

En la investigación de Olweus la muestra se constituyó con el 15% del alumnado total de las escuelas de educación primaria y secundaria de Noruega. El autor concluyó que uno de cada siete alumnos estaba implicado en problemas de agresión, de los cuales el 9% eran víctimas y el 7% agresores. Además, entre otros resultados del mismo estudio, surgió que los varones estaban más asiduamente involucrados en situaciones de violencia que las mujeres; que para cerca del 40% de los agredidos en el nivel básico y 60% de las víctimas de educación secundaria los profesores habían intentado ponerle fin a la situación “alguna vez” o “casi nunca” y que el 65% de los alumnos víctimas de nivel primario aseguró que su maestro no había hablado con ellos sobre el problema.

El estudio de Olweus, además de ser pionero, tuvo resultados interesantes y desmitificadores. No encontró, por ejemplo, pruebas de que las bajas calificaciones fueran causa de la conducta agresiva. Asimismo no se comprobó que existiera una relación entre la gravedad de los problemas de agresores y víctimas y el tamaño de la escuela o del grupo.

Otro estudio al respecto se hizo en Madrid a partir de 10 escuelas de diferentes niveles socio-económicos. En este caso se registró la presencia de miedo en el 16,5% de los alumnos y de agresiones en el 17%. El lugar más temido resultó ser el recreo. Otro dato relevante del estudio es que uno de cada cuatro alumnos

agredidos suele callar ese tipo de situaciones (Roland, 1989, citado por Bringiotti, 2000).

En otros lugares de España se realizaron estudios parciales sobre la violencia escolar y se implementaron programas con el fin de enfrentar el problema, por ejemplo el SAVE (Sevilla Anti Violencia Escolar), que aportó conocimiento y experiencia para desarrollar el proyecto a nivel regional, el ANDAVE (Andalucía Anti Violencia Escolar), (Ortega Ruiz, 1999). Este último, vigente de 1997 al 2001, fue suspendido antes de poder ser evaluado en forma general.

En Valencia la Consellería de Cultura, Educación y Ciencia creó un programa para el Fomento de la Convivencia en los Centros Educativos en 1998, para mejorar el clima escolar y la calidad de la educación. El estudio se planteó como objetivo, entre otros, conocer la incidencia de la violencia física y psíquica en el entorno escolar e implementar medidas preventivas. Los resultados que arrojó la investigación, sobre una muestra de 5.034 alumnos de entre 12 y 18 años, con relación a la violencia entre pares fueron los siguientes: 40,6% presencié acciones violentas contra compañeros/as por parte de grupos o pandillas; la violencia ejercida por un solo agresor en forma de insultos tuvo una frecuencia del 56,6%, en forma de burlas del 56,1%, en forma de ignorar o excluir 39,4%, en forma de amenazas 35,6%, en forma de rumores malintencionados 33,3%, obligando a otro 14,5%, con agresión física 43,5% y con agresión sexual 5,5% (Nagore Senent y Gómez Casañ, 2002).

Algunos autores reconocen el papel del contexto social y familiar en la situación de violencia entre pares, pero afirman que la escuela debe inculcar valores, en especial en relación a la convivencia (Fernández García, 1998) y que gran parte de las conductas violentas son el resultado de no saber resolver los conflictos de otra manera (Johnson y Johnson, 1999). Esto indica que es necesario ampliar los saberes que imparte la escuela, particularmente los que se refieren a estrategias para resolver problemas pacíficamente.

En cuanto a estrategias de intervención, el primer modelo sobre maltrato entre iguales fue el creado por Olweus en 1993, en la Universidad de Bergen, Noruega y consistió en la elaboración de materiales curriculares y folletos informativos para padres, profesores y niños, que se distribuían en todos los centros de enseñanza del país. En Inglaterra se creó el modelo Sheffield que consiste en un conjunto de medidas educativas de prevención y en la atención individual con métodos de ayuda entre iguales, ya sea con el método de alumno consejero o mediador. Este modelo fue utilizado luego en España, Italia, Escocia, Irlanda, Holanda y Alemania (Fernández García y Andrés Gómez, 2002).

En México hay muy pocas cifras que den cuenta del maltrato entre pares ya que las investigaciones en este campo son incipientes. Luz María Velásquez Reyes (2002) realizó un estudio con 274 estudiantes de seis preparatorias ubicadas en seis municipios del Estado de México y encontró 199 relatos en que los alumnos narraron haber sido acosados en algún momento de su vida estudiantil.

El 19 de julio del 2005, en el periódico La Jornada apareció un artículo señalando que en los pasados 5 años en las escuelas primarias del país se han presentado 800 quejas por agresión física entre estudiantes (Enciso, 2005).

En el mismo periódico, el 25 de julio del 2005, se hace referencia a las cifras alarmantes que ha alcanzado la violencia entre alumnos en las escuelas del país. La Secretaría de Educación Pública informa que en el Distrito Federal el maltrato físico, emocional y de abuso sexual, pasó de doce casos en el ciclo escolar 1999-2000 a 482 denuncias en el ciclo escolar 2003-2004, es decir, aumentó 3,917% en cuatro años. Del total de denuncias recibidas en la escuela se incluyen un 25% por maltrato físico, 14% por abuso sexual y 13% por maltrato emocional. La Comisión Nacional de Derechos Humanos recibe una queja diaria relacionada con maltrato de alumnos por sus maestros. De 1990 a 2005 se han recibido 2,933 quejas por violaciones de derechos humanos de los alumnos de educación básica de las cuales 90% corresponden a escuelas públicas (Ballinas, 2005). Sin embargo en esta información no se especifica si los datos se refieren a que ha aumentado la frecuencia de la violencia o bien la toma de conciencia de la misma, que permite denunciarla.

Recientemente el Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo, realizó una investigación denominada: "Convivencia escolar: un estudio en México y su comparación internacional", que se llevó a cabo en cuatro estados del país (Distrito Federal, Estado de México, Nuevo León, Zacatecas), sobre una población de 4,500 estudiantes de 12 a 16 años de escuelas públicas y privadas. Entre los

resultados obtenidos el 42% de los alumnos afirma que existe un trato desigual de los profesores hacia ellos y el 55% opina que los conflictos en sus escuelas se resuelven más bien con castigos y sanciones y en menor medida por medio del diálogo (Aviles, 2006).

En cuanto al tipo de problemas más frecuentes, la misma investigación encontró que el 54% de los estudiantes ha sido víctima de algún robo o destrozo de sus pertenencias, el 63% ha sido alguna vez insultado o ridiculizado, el 27% ha sufrido maltrato físico, el 23% ha padecido amenazas o chantajes. La evaluación estableció que el 32.2% de los alumnos considera que muchos conflictos permanecen ocultos para el docente y el 18% piensa que hay autoritarismo por parte de sus maestros. Además, el 42.4% de los jóvenes considera que no se toman en cuenta sus opiniones para resolver los problemas escolares. En cuanto a la causa de los problemas en la escuela, el 52% piensa que esto obedece a los compañeros conflictivos (Poy Solano, 2006).

El mismo estudio arrojó como resultado que el 31,4% de los alumnos de secundaria no valora el material de la escuela y no les importa destruirlo; 26.1% consideró que el estar aislado no es un gran problema y en cuanto a la discriminación, el 14.7% apuntó que “algunos se lo tienen ganado” (Aviles, 2006).

Por otro lado, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, publicó los resultados de un estudio realizado durante los años 2005 y 2006 en escuelas primarias y secundarias de México, sobre disciplina, violencia y consumo de

sustancias nocivas a la salud (INEE, 2007). El enfoque de la investigación es en gran parte cuantitativo, sobre todo en lo que respecta a la educación básica. Las encuestas fueron aplicadas en 2,770 primarias y 2,397 secundarias del país. Entre sus resultados, sobresale que 2 de cada 10 alumnos de primaria aceptaron haber participado en situaciones de violencia física. Las amenazas a compañeros, los daños materiales dirigidos a las instalaciones escolares y el robo de dinero y objetos entre pares, tienen porcentajes más altos en primaria que en secundaria. Sin embargo, las edades de los alumnos de primaria consideradas en los resultados abarcan desde los 11 a los 14 años.

Este estudio puso de manifiesto la relación existente entre la violencia expresada por el alumno en la escuela y la falta de comunicación y el nivel de conflictividad al interior de su familia. Al referirse a la variación del índice de violencia ejercida por los alumnos, según las diferentes modalidades educativas, el estudio concluye que es necesario realizar investigaciones que profundicen sobre los procesos de interacción entre pares, entre docentes, y entre alumnos y maestros en diferentes contextos.

Si bien existen investigaciones en otros países sobre el tema de violencia entre pares, consideramos que en México es necesario investigar este problema para detectar las características particulares que adquiere en nuestro medio. De esta manera podremos definir las tipologías de relaciones violentas específicas a las que nos enfrentamos y los factores que favorecen situaciones violentas en el ámbito escolar en el nivel básico de educación.

Tomando en cuenta lo evidente de la violencia como problemática escolar es llamativa la escasez de investigaciones sobre el tema. Probablemente lo tardío de su abordaje se deba a que es un asunto que tanto los niños, los padres y los maestros tienden a callar, así como en general se tiende a silenciar lo que resulta doloroso, aunque eso no dicho lleve más tarde o más temprano a producir síntomas. No resulta sencillo profundizar sobre temáticas que prefieren ser negadas.

Desde que Olweus realizó sus primeros estudios en los países escandinavos, el problema de violencia entre pares en la escuela ha adquirido formas más graves y tiene mayor relevancia que hace 10 o 15 años (Olweus, 1993).

En Estados Unidos la Liga de Ciudades informa que entre 1990 y 1994 en el 33% de las ciudades miembros hubo un aumento significativo de la violencia escolar y que en 1993-1994 la violencia en las escuelas aumentó en un 55% y en un 41% en las ciudades de 100.000 habitantes o más (Johnson y Johnson, 1999).

En México si bien no se dispone de estadísticas sobre el agravamiento de la violencia escolar, sabemos que la violencia intrafamiliar sigue siendo importante, que feminicidios, narcocidios, la falta de expectativas económicas y las pobres políticas laborales, son entre otros, factores que transforman la disposición social a la violencia, lo cual debe estar incidiendo en la manera en que los infantes se relacionan entre ellos. Es importante empezar a investigar el tema de la violencia entre pares en la escuela primaria en nuestro país, ya que conocer más a fondo

un problema permite detectarlo e implementar medidas de intervención y prevención.

Como ejemplo de lo que la opinión pública mexicana dicta sobre el tema bastan algunas notas del programa “Diálogos en Confianza”, transmitido por el canal 11 de televisión, el 22 de enero del 2004, en el se trató el tema de “niñas y niños agresivos”. En el estudio estaban presentes dos paidopsiquiatras, además de educadores, padres de familia, niños y público en general. Resulta muy llamativo que gran número de los comentarios de padres y de las consultas hechas por llamadas telefónicas al programa, relacionaban el aumento de la agresión en sus hijos con el ingreso a la escuela. También parece digno de destacar el que las respuestas de los profesionales de la salud ubicaban casi exclusivamente las causas de tales conductas violentas en relación a los problemas del hogar, o por causas de origen orgánico. Otra situación de consenso entre los padres, que resaltó la conductora, respecto a cómo aconsejar a los hijos que reaccionen cuando otro niño los agrede sistemáticamente en la escuela era: “aprende a defenderte, devuelve los golpes”. Es decir la ley del Talión “ojo por ojo, diente por diente”, dando por hecho que en la escuela nadie se va a hacer cargo de hacer algo por modificar ese tipo de maltrato y fomentando además, la identificación con el agresor.

Esta investigación pretende contribuir a la reflexión sobre la violencia entre pares a partir de los datos recogidos en una escuela primaria pública mexicana. Nuestro interés se centra en el nivel básico de educación porque, reiteramos, es necesario

atender el problema de la violencia desde edades tempranas, cuando es más fácil intervenir para provocar cambios en la construcción de la personalidad del sujeto y en la forma que éste se relaciona con los demás.

La escuela es el primer espacio público institucionalizado en el que se insertan los niños, en el que están por varias horas del día y en el cual permanecen años. Allí los pequeños sujetos construyen su identidad personal y social y esa construcción puede verse seriamente alterada por la violencia. Investigando sobre esta problemática esperamos que los primeros beneficiados sean los niños, contribuyendo a que tengan en la escuela un lugar seguro, de rutinas fortalecedoras de su personalidad. En segundo lugar pretendemos que los maestros y autoridades cuenten con mejores elementos para implementar acciones más eficaces y oportunas frente al problema. Cambiando la actitud evasiva de la escuela frente a la violencia entre pares, podemos esperar en el futuro una sociedad en que las palabras sustituyan a la acción violenta, o al menos permitan reflexionar sobre ella cuando haya ocurrido.

La violencia ligada a las instituciones puede considerarse como un síntoma de que algo que se necesita está ausente. Tanto en el orden privado como en el público es necesario que exista un límite a los deseos particulares de cada uno de los actores, ya que éste promueve el acceso de cada uno a la condición de sujeto, en la medida en que posibilita su participación en los procesos de creación de cultura (Ulloa, 1995). A esto se refiere Sigmund Freud (1930) cuando escribe sobre el malestar inherente a la cultura, en la medida en que ella impone límites que

promueven la renuncia a la satisfacción exclusiva de deseos individuales, límites necesarios para la creación, el mantenimiento de la cultura y la constitución ética del sujeto.

Es fundamental que la escuela se revitalice, que refuerce o imponga desde su espacio el valor del diálogo, de la creatividad, del respeto al prójimo y de la libertad (López Herrerías, 2001). La escuela deberá ser uno de los lugares de resistencia contra la alienación del hombre contemporáneo y contra el individualismo egoísta, uno de los lugares donde se reconstruyan y reparen vínculos, donde se practique y aliente la justicia (Barreiro, 1998). En estas épocas en que resulta sorprendente e inadmisibles que el hombre tome como estrategia la guerra para asegurar la paz, es conveniente que busquemos alternativas no violentas para lograr una mejor convivencia entre los humanos, en la que se pueda aceptar al otro en sus diferencias.

Es por ello que esta investigación se ha planteado como problema responder a la siguiente pregunta: ¿Qué características adquiere la violencia entre niños en una escuela primaria?

Se profundizó en el conocimiento de la problemática de la violencia entre pares orientando los objetivos de la investigación a: 1) Describir las características de las manifestaciones de violencia entre pares en una escuela primaria pública mexicana. 2) Indagar algunas de las causas de la violencia en los actores del

hecho. 3) Indagar acerca de las representaciones sociales que tienen los maestros respecto al problema de la violencia entre niños y su reacción frente a ella.

Debido a la complejidad del problema que nos ocupa, en este estudio se optó como estrategia el utilizar preguntas de investigación, con el fin de obtener respuestas abiertas respecto al problema que nos planteamos inicialmente, es decir, sin partir de supuestos que orientaran desde un principio nuestra búsqueda de información, sino con una mirada que dejara espacio para el asombro. Algunas de las preguntas que movilizaron nuestra inquietud investigadora fueron las siguientes: ¿Qué factores favorecen la manifestación de relaciones violentas entre los niños en el contexto escolar? ¿Cómo repercute la violencia entre niños en los compañeros espectadores del hecho? ¿Cuál es la relación que existe entre el vínculo maestro-alumnos y la presencia de relaciones violentas entre pares en los grupos áulicos? ¿Cómo afecta la violencia entre los niños al maestro y a otras autoridades? ¿Cuál es la representación social que tienen los profesores sobre la violencia entre niños y cómo se posicionan frente a ella?

A partir de esta posición frente al problema que nos ocupa, los contenidos de esta tesis quedan estructurados de la siguiente manera: En el capítulo II se exponen los fundamentos que sustentan este trabajo de investigación respecto del problema de la violencia, incluyendo lo que se refiere al desarrollo del niño en relación a la agresividad y la manifestación de ésta en el vínculo entre pares.

En el capítulo III se describe el enfoque metodológico que guió nuestra investigación, así como nuestros cuestionamientos y las vicisitudes que se nos fueron presentando durante la obtención de datos y su categorización. Una descripción de las características de la escuela y sus actores, se podrá encontrar en el capítulo IV.

El capítulo V trata sobre las opiniones de los alumnos en cuanto al vínculo que mantienen entre ellos y se examinan el tipo de relaciones violentas encontradas. En el capítulo VI se analiza la forma en que interactúan los integrantes de un grupo de alumnos particular que establece relaciones de violencia recíproca.

La manera en que los maestros y el Director de la escuela reaccionan frente a la violencia entre sus alumnos, se podrá encontrar descrita en el capítulo VII.

Finalmente se encuentran nuestras conclusiones, en las que tratamos de dar respuesta a los interrogantes que guiaron nuestra investigación.

II. MARCO TEÓRICO

La violencia es un fenómeno que se constituye multicausalmente, tanto por aspectos sociales como por individuales, en consecuencia se utilizaron marcos teóricos que dieran cuenta de esta complejidad.

Esta investigación se basó en una mirada de tipo multirreferencial (Ardoino, 1981) que consiste en estudiar un mismo objeto a través de la perspectiva de distintas disciplinas para confrontar los resultados obtenidos. Se consideraron fundamentalmente aspectos psicológicos, pedagógicos y sociológicos para crear una mirada plural sobre la violencia entre pares.

Para entender la violencia como un fenómeno social se hará referencia a la teoría de las representaciones sociales propuesta por Serge Moscovici (1979), centrando la atención en los significados de la situación y de los interlocutores. Desde este punto de vista se consideran las reglas que determinan el pensamiento social estableciendo un sentido común, en individuos y grupos, sobre contenidos, significados e interpretaciones que éstos producen en torno a un objeto socialmente valorado y polemizado. Se analizan los sistemas de valores, nociones y prácticas relativas a objetos y aspectos del entorno social que influyen sobre el marco de vida de los sujetos, orientan su percepción de las situaciones e intervienen en la elaboración de sus respuestas. Las representaciones sociales dan cuenta de un conocimiento que permite la apropiación de la realidad construida y reconstruida socialmente en un momento histórico determinado.

Para el análisis de los procesos psíquicos, este estudio se basó en algunos de los aportes de la teoría psicoanalítica, en el entendido de que el psicoanálisis aplicado permite descubrir los efectos del inconsciente en un ámbito determinado y realizar transposiciones a otros campos (Anzieu, 1993).

El fenómeno de la violencia

La raíz etimológica de la palabra violencia proviene del latín “vis” (fuerza física, potencia, energía, poder) y se refiere a la fuerza orientada y selectiva contra algo o alguien.

En nuestro caso, consideraremos a la violencia como un fenómeno que se manifiesta en la interacción de las conductas de sujetos relacionados, donde uno o ambos ejercen una fuerza sobre el otro con una intención de daño y un efecto vivenciado como tal (Edwards y Pintus, 2004).

Existen diversas perspectivas respecto a la relación que existe entre violencia y agresión, algunas veces son consideradas como sinónimos, otras veces como comportamientos cualitativamente diferentes, teniendo la violencia un matiz más destructivo que la agresión. Nosotros optamos, desde la perspectiva psicoanalítica, por no hacer diferencia entre los términos. Más adelante abundaremos sobre el tema.

La problemática de la violencia ha intentado definirse desde distintos puntos de vista: biológico, psicológico, social, económico, religioso, político, etc. Muchas veces estas explicaciones resultan contradictorias entre sí, oscilan desde entenderla como una acción instintiva característica de la especie humana, hasta considerarla como un mal social, una enfermedad o un crimen.

Aquí daremos cuenta de la violencia como la dirección hacia el exterior de la pulsión de muerte, una de las dos pulsiones fundamentales del psiquismo humano, es decir, como un factor que no puede ser erradicado pero que no debería primar como forma de relación con los otros. La violencia en sentido estricto tiene un significado negativo, es principio de destructividad, agresividad y opresión. La civilización y la cultura se fundan en un principio opuesto que tiende a limitar los impulsos agresivos individuales en aras de la convivencia, aunque no se consiga de manera absoluta.

Para abordar la violencia entre pares se pondrá énfasis en la intención de causar daño, herir o incomodar a otro, ya sea por medio de palabras, violencia física, gestos, o exclusión deliberada de un grupo.

La violencia como un fenómeno social actual

La modernidad basó sus esperanzas en la certeza de que el hombre alcanzaría la felicidad gracias a las respuestas que le brindaría la razón y a las ventajas que se obtendrían de la tecnología. Sin embargo al constatarse que la destrucción y la violencia de las dos grandes guerras del siglo XX eran facilitadas por el supuesto “progreso”, las promesas de la modernidad se vinieron abajo y con ellas las certezas absolutas. Al poner en tela de juicio las creencias modernas se trastocaron incluso formas de relacionarse entre los sujetos, quedando al respecto grandes dudas sobre lo que debería estar permitido o quedar prohibido. Los cambios en el imaginario social tienen consecuencias vinculares, así por ejemplo, si mutan las características que adquiere el sufrimiento, también lo harán las formas de reaccionar ante el mismo.

La importancia del comportamiento violento en nuestra sociedad se pone en evidencia en el hecho de que se premia cada vez más al exitoso, al fuerte y a quien impone su individualismo, privilegiando relaciones de rivalidad y competencia entre los seres humanos. Simultáneamente se erosiona el sentimiento de pertenencia a grupos, los vínculos son superficiales e implican escaso compromiso recíproco, deteriorándose la tendencia a la estabilidad de las relaciones, por lo que el cuidado por el otro ya no parece ser necesario y ha tomado su lugar un desmedido interés por el sí mismo que desconoce al otro en su alteridad (Rojas y Sternbach, 1994).

Al respecto Eric Hobsbawm (1995), se refiere a la barbarie de nuestra época como la adaptación del hombre a vivir en sociedad sin reglas de civilización y sin regulación moral en las relaciones humanas.

El consumismo neoliberal ha aumentado la polarización social, constituyéndose como un factor de crecimiento de la violencia debido a la sensación permanente de falta de aquellos que no pueden acceder a los bienes de consumo, la violencia es así alimentada por la desigualdad y la exhibición de lo que puede el dinero, se genera entonces la agresión contra los otros y sus posesiones (Imberti, 2001).

Otro de los factores a los que se atribuye el crecimiento o el aumento de la violencia es el auge de programas infantiles y juegos de video cargados de agresión, sin embargo, los resultados obtenidos en las investigaciones al respecto presentan resultados contradictorios. Lo que casi no se toma en cuenta es la influencia que los medios de comunicación tienen en el imaginario social al convertir la violencia real en un hecho natural y cotidiano, como ocurre por ejemplo con los noticieros que, con la justificación de la libertad de prensa, transmiten de manera directa imágenes y situaciones cargadas de un gran contenido de violencia, como guerras, escenas de crímenes y hechos violentos. La banalidad y reiteración con que son tratados hechos siniestros consiguen anestesiar e insensibilizar a los sujetos frente al dolor ajeno.

Georges Balandier (2003) considera que es difícil afirmar que este periodo es más violento que otros, sin embargo aparece con claridad como una época en la que

se toma conciencia de la violencia con preocupación desde distintas prácticas. En este momento ni la sociedad ni la ciencia conforman unidades fijas y permanentes, el orden y el desorden actúan juntos percibiéndose este último como inmanejable. La violencia está en el escenario actual y esto aumenta su visibilidad, se ve, se experimenta en la calle, en los lugares públicos y en la vida privada, invade las conciencias y el imaginario individual.

El neoliberalismo ha afectado a instituciones que alguna vez fueron estables, formales y rígidas en su constitución, como es el caso de la familia. Además de existir nuevas configuraciones familiares, lo cierto es que por cuestiones económicas, los niños no cuentan con adultos que se hagan cargo de ellos y se ven obligados a pasar mucho tiempo solos. Los cambios en la estructura y la disposición del tiempo familiar han influido para que las figuras parentales abandonen su lugar de autoridad, provocando que funciones que antes desempeñaban los padres, como poner límites a los impulsos agresivos, imponer normas, ejercitar a los niños en la responsabilidad y en el compromiso y guiarlos hacia la resolución de conflictos, hayan quedado tácitamente a cargo de la escuela.

Los lugares que ocupaban padres e hijos han sufrido cambios en cuanto a su significado tradicional y la familia se ha desdibujado como agente educador y trasmisor de valores. El orden familiar se rompe cuando la familia falla en la transmisión de valores y no alcanza a permitirle al hijo ubicarse frente a la ley. Esta función simbolizante y estructurante es trasladada a la escuela, con la

expectativa de que los maestros tomen la función de representantes de la ley y eviten que la violencia esté por encima de las normas de convivencia social.

Los padres de la actualidad responden en no pocas ocasiones de manera infantil ante las exigencias de su rol, oscilando entre la permisividad y el autoritarismo. Los hijos, que ya no están constantemente bajo la mirada parental, se sienten abandonados y a la deriva respecto a quién acudir en busca de protección y desconcertados respecto a los límites en lo que se refiere a la convivencia con los demás. Podemos decir que hay una tendencia al maltrato por omisión en nuestras sociedades que genera un alto grado de frustración y violencia en los hijos, quienes la manifiestan directamente o adoptando, a manera de compensación, un prematuro estilo independiente, estimulado por sus padres.

Lo que se espera del hijo de esta época es que sea autónomo, eficaz agresivamente, un tanto rebelde y competitivo, lo que aunado a la pérdida de autoridad de los padres, genera a un niño “inmanejable” a la vez que expuesto a la educación que emana de los medios de comunicación.

En esta tesis no se abordarán los factores familiares vinculados con la violencia en los niños, nos centraremos en la agresión en el ámbito escolar y en el vínculo de la agresión entre pares, ya que consideramos que la escuela supone una instancia cotidiana alternativa al aislamiento del hogar y por lo tanto se constituye como un lugar privilegiado para crear otros modelos de relaciones que puedan tener una influencia beneficiosa en los niños.

Pensamos que sobrevalorar los efectos de los vínculos primarios en la construcción del sujeto deja de lado la posibilidad de elección de nuevas identificaciones y valores que pueden hacer vacilar benéficamente identificaciones negativas plasmadas en el ambiente familiar, es por ello que una función trascendente de la escuela es ofrecer un espacio en donde los niños puedan reconocer sus emociones y reflexionar acerca de ellas a fin, incluso, de neutralizar las posibles influencias negativas familiares.

La violencia desde la perspectiva de género

La violencia tiene relación con la forma en que los sujetos se posicionan según la pertenencia a cada género, ya que la cultura considera ciertas actitudes agresivas como legítimas según la jerarquía de un género sobre otro.

Actualmente la teoría de género se considera como un enfoque referencial interpretativo, que se incluye como uno de los marcos constructivistas de gran utilidad para ser aplicados en el campo de la investigación cualitativa (Alvarez-Gayou Jurgenson, 2003)

Una de las afirmaciones que sostiene la perspectiva de género se refiere a que los límites sociales impuestos por éste no son uniformes, sino que varían tanto históricamente como de cultura en cultura, sin embargo se encuentran presentes inevitablemente en todo sistema social, siendo tramitados por las diversas

instituciones, generalmente de una manera más implícita que explícita. Lo femenino y lo masculino se presentan en las realidades sociales como polos opuestos, con niveles jerárquicos diferentes, lo que implica desigualdades avaladas desde lo social (Conway, Bourque y Scout, en Lamas, 1996).

Desde esta perspectiva entendemos que la identidad se construye a partir de rígidas características de personalidad atribuidas a cada género, obligando tanto a niñas como a varones a reprimir aquellos rasgos o características de personalidad que no se consideran propios de cada sexo (Rubin, en Lamas, 1996).

La escuela, como toda institución, participa de la transmisión de las representaciones sociales que contribuyen a la construcción de la identidad de género en los niños y niñas, reforzando o deconstruyendo las características impuestas desde el ámbito familiar.

De acuerdo a Ellen Jordan (1999), la identidad de género se construye tempranamente, cerca de los dos años de edad, sin embargo, al ingresar a la escuela los pequeños aún no disponen de una completa claridad sobre las características de género que corresponde a cada uno de los sexos según la perspectiva de los adultos. Tal situación ambigua favorece la posibilidad de que los educadores intervengan, ya sea de manera favorable o negativa, respondiendo a sus inquietudes respecto a lo que “debe ser” un niño o una niña.

En los ambientes, ya sea el hogar o la escuela, en los que manifiestamente se desapruere la conducta agresiva, pero secretamente se avale el intercambio de golpes como forma de expresión masculina para enfrentar los conflictos, nos encontraremos inevitablemente con situaciones de interacciones entre pares marcadas por la violencia física.

Esperamos, en total acuerdo con Jordan (1999), que los docentes puedan transmitir, tanto a sus alumnas como a sus alumnos, que la identidad de género no implica el ejercicio de determinadas actitudes o conductas y el rechazo de otras, sino que lo relevante en cuanto a las relaciones interpersonales es que las conductas que ameritan ser rechazadas son aquellas que pueden dañar al otro tanto física como anímicamente, lesionando su autoestima.

La violencia como un fenómeno individual

Compartimos entre otros, el enfoque freudiano, que concibe a la violencia como una de las pulsiones constitutivas del ser humano, a la que se renuncia mediante la represión, lo que constituye una de las bases de la construcción de la civilización (Romans, 2000).

En 1920, en su célebre artículo: *Más allá del principio del placer*, Freud (1975) desarrolla su segunda teoría de las pulsiones, en la que plantea que las pulsiones humanas pertenecen a dos categorías: las pulsiones de vida y las pulsiones de

muerte; entendiendo que las primeras tienden a conservar y a unir también son denominadas pulsiones sexuales. En cambio, las pulsiones de muerte, de acuerdo a sus planteamientos teóricos, se dirigen hacia el exterior para ejercerse contra el mundo y los demás seres vivos; la agresividad es una de sus manifestaciones. Las pulsiones agresivas se refieren a una tendencia a atacar, es decir, la fuerza que orienta al sujeto hacia un fin destructivo.

Jean Laplanche y Jean Pontalis (1996) definen la violencia como: “Fuerza brutal de los seres animados o cosas. Coacción ejercida sobre una persona mediante la fuerza o la intimidación (...) Tendencia o conjunto de tendencias que se actualizan en conductas reales o fantasmáticas, dirigidas a dañar a otro, a destruirlo, a contrariarlo, a humillarlo, etc. La agresión puede adoptar modalidades distintas de la acción motriz violenta y destructiva; no hay conducta, tanto negativa (rechazo de ayuda, por ejemplo) como positiva, tanto simbólica (por ejemplo ironía) como efectivamente realizada, que no pueda funcionar como agresión”.

Para algunos autores psicoanalíticos como Freud y Klein la agresividad constituye una fuerza endógena, pulsional, innata.

Para Melanie Klein (1994), desde el nacimiento del niño se oponen las pulsiones de vida y de muerte. La agresividad desempeña un papel importante en su teoría, a través de las diferentes posiciones psíquicas que describe; en un primer momento el bebé proyecta su agresividad hacia el exterior sobre un objeto primario: el pecho de la madre, objeto de amor y de odio. A su vez ese objeto

primario se torna amenazante y persecutorio. El bebé se siente amenazado por su propia agresividad, que se vuelve contra él. La evolución de la agresividad a través de las diferentes posiciones psíquicas es lo que permitirá la estructuración del psiquismo.

Arturo Silva (2003) destaca que la agresión es simplemente una conducta que lesiona a otros, es decir, está centrada en el criterio de daño o lesión a otras personas. Jorge Corsi (1994) agrega que para que una conducta se defina como agresiva debe cumplir con el requisito de la intencionalidad, es decir, la intención por parte del agresor de ocasionar un daño.

Un aspecto que resulta polémico es el de la frecuencia, magnitud e impacto que tienen para el individuo las situaciones en las que se producen interacciones violentas o agresivas. Dependiendo de la perspectiva de donde se mire, ya sea desde el lugar del espectador (que en nuestro caso puede ser el maestro o el compañero de escuela, o el mismo investigador), o desde el lugar de los participantes, es decir desde los propios actores en sus papeles de víctima o victimario o en interacciones de violencia recíproca, se interpretarán los hechos y se responderá a la violencia. Tal respuesta dependerá también de la forma particular en que el individuo ha naturalizado la violencia y a las lógicas o racionalidades que lo atraviesan desde su estatus y rol, escolar, familiar o social y en última instancia de su historia.

Entendemos por naturalización aquello que se reconoce como habitual y que inmediatamente pasa a ser vivido como natural. Cuando una situación se repite reiteradamente es suficiente como para que se entienda como natural, posible y esperable.

En nuestro trabajo vamos a utilizar como sinónimos los conceptos de agresividad y violencia considerando que desde la perspectiva psicoanalítica que forma parte de nuestro marco teórico no se plantea la diferenciación entre ambos términos, ya que en última instancia, la magnitud del daño que ocasiona cada sujeto dependerá de los diques o controles que éste tenga de acuerdo a la estructura de su personalidad. Tomaremos distancia entonces de las perspectivas que afirman que la agresividad es un componente natural y la violencia en cambio, un comportamiento cruel y socialmente destructivo, ya que la valoración de las intensidades de la violencia es controversial cuando intenta objetivarse.

Distinguiremos a la violencia de la indisciplina, ya que la última implica un conflicto del sujeto en relación a las reglas. Consideramos que un niño tiene una problemática vinculada con la violencia cuando esta forma de comportamiento se convierte en un patrón repetitivo, permanente, constante y constituye una característica importante en su forma de establecer vínculos con los otros, ya sea adultos y/o pares. El problema de la violencia nos preocupa fundamentalmente por el tipo de relaciones que genera. La manera de manejar los impulsos agresivos por parte del individuo responde a un proceso evolutivo de estructuración de su psiquismo, en donde se conjugan los factores constitucionales del individuo, la

dinámica de la estructura familiar, las particularidades de la crianza y los aspectos del ambiente sociocultural y económico, entre otros.

La socialización en el niño y su relación con la agresividad

El concepto de infancia tal como lo entendemos hoy, es decir, como un ciclo de vida diferenciado de la adolescencia y la adultez, es producto de la modernidad, momento histórico en que diversas disciplinas comenzaron a ocuparse de descifrar este periodo de la vida.

El psicoanálisis nos ha enseñado que el hijo existe desde mucho antes de nacer, como proyecto y deseo en cada uno de sus padres. Aún antes de que los padres se conozcan, existe un espacio que el futuro niño va a ocupar, un lugar predestinado para él que a veces se hace evidente en el nombre elegido; es así como llega al mundo un Salvador, una Victoria, una Socorro, una Dolores o una Esperanza, con una clara misión que cumplir. Otras veces el nombre no expresa tan claramente el deseo inconsciente de los progenitores, pero su elección puede traducir una intención, como cuando se asigna un nombre que ya ha tenido un significado, el de un hermano muerto por ejemplo, marcando el destino del hijo con un deseo de sustitución, de reemplazo frente a la imposibilidad de resignarse a una pérdida.

El humano recién nacido es altamente vulnerable, depende no sólo del alimento para sobrevivir sino también del sostén afectivo de la madre para constituirse y existir. La mirada de la madre signará la manera en que el pequeño se verá a sí mismo en el futuro. La piel acariciada marcará los límites del niño, evitando que después se confunda con otros. Los brazos maternos lo sostendrán para que luego él pueda sostenerse y los cuidados que la madre le proporcione le permitirán al hijo cuidarse más adelante. El vínculo corporal-emocional del niño con la madre se prolonga en una fantasía de unidad después del nacimiento. De algún modo todos los humanos somos prematuros, nacemos psíquicamente, es decir con deseo propio, mucho después del nacimiento biológico.

El desprendimiento del hijo de la madre es progresivo y necesario para asegurar que pueda convertirse en un sujeto independiente y es en este momento en el que la función paterna va a adquirir una importancia fundamental, contribuyendo a la separación y ordenando así las posiciones que cada uno ocupa en la familia. El hijo se identificará con el padre y posteriormente deberá independizarse del deseo de ambos padres para acceder al suyo propio. De acuerdo a los avatares de la separación se condicionará el lazo social del niño, ya que en este proceso se internalizan las normas que le permitirán al sujeto civilizarse y marcarán su vínculo social.

La conciencia moral y el sentimiento de culpa conforman una estructura psíquica (Superyó) que será la heredera de los primeros límites que los padres le impusieron al niño y se encargará de regular sus impulsos, evitando que se

cometan transgresiones. El sentimiento de culpa responde a que, a pesar de acatar las prohibiciones, en el sujeto permanece el deseo de satisfacer de manera inmediata los impulsos que provoca el semejante, a cualquier costo.

El Ideal de Yo y el Superyó son las instancias psíquicas que tienen mayor influencia de lo social, se ocupan de incorporar valores e identificaciones con personas significativas para el sujeto más allá de la infancia y hasta el final de la adolescencia.

Cabe aclarar que si bien la teoría psicoanalítica parte del “desarrollo normal” del niño, considera que lo frecuente es que se encuentren síntomas y diversas psicopatologías de acuerdo a las circunstancias en que transcurrió la historia infantil. Puede suceder, por ejemplo, que el hijo no sea esperado, que nazca como un extraño no reconocido por sus padres, especialmente si llega al mundo con un problema orgánico, quedando marcado, en ocasiones, por un rechazo inicial que perturbará tanto al niño como a sus padres. O puede ser que aún siendo sano físicamente, no cumpla con las expectativas cifradas en él, cargará entonces con un primer rechazo que implicará ser muy poco para el otro. Si esta posición afectiva no se revierte lo suficiente, lastimará la imagen de sí mismo y puede exteriorizarse en un comportamiento hostil.

En otros casos el niño puede quedar atrapado en el deseo materno, desconociendo la participación del padre y la ley impuesta por él. De este modo el

hijo no podrá reconocer la existencia de una ley que regule su conducta y la de los otros, lo que lo llevará a una falta de la noción de realidad.

Cuando la imposición de normas por parte del adulto ha sido deficitaria, desde una posición débil o confusa, el niño actuará como si no conociera las regulaciones sociales, transgrediendo e imponiendo su propia ley en su relación con los otros.

Dentro del proceso de socialización el afecto, apoyo y control parental resultan fundamentales para la construcción del psiquismo del niño. Si el niño dispone de un ambiente familiar satisfactorio desde la temprana infancia, se le facilitarán las relaciones con los compañeros de la escuela. Precisamente cuando el niño ingresa a la escuela y se amplía su esfera de relaciones, se ponen en evidencia las carencias y/o excesos con que se ha estructurado, pues allí pondrá en juego su habilidad para participar con los otros en el plano de la comunicación.

Los niños implicados en la trama relacional escolar adquieren no sólo un aprendizaje académico, de acuerdo a los fines escolares, sino también experiencias importantes de socialización que tienden a contribuir a su constitución como sujetos; se convierten en sujetos producidos.

Entre los factores que influyen en la integración social de los niños en el aula, debemos considerar: a) Factores relativos al alumno en cuanto a sus habilidades sociales; b) Factores relativos al profesor, creando un clima favorable para el establecimiento de interacciones positivas entre los niños; y c) Factores relativos a

los compañeros, considerando la facilidad de identificación y comunicación con iguales.

Si durante el proceso de socialización los contextos familiares y escolares son favorables, el niño va aprendiendo a desarrollar y modular sus emociones e impulsos, como son el enojo y la agresión.

En cuanto a la agresividad en el desarrollo evolutivo del niño, Fuensanta Cerezo (1997) considera que los comportamientos agresivos y rabietas cumplen diferentes objetivos según la edad. Tempranamente el niño reacciona frente a la frustración con conductas agresivas que expresan su enojo y alcanzan su punto culminante hacia el año y medio. A partir de entonces disminuyen las crisis de enojo incontrolado. En los niños menores de seis años la hostilidad puede funcionar como una forma de llamar la atención y reducir la tensión interna creada por su indefensión frente al mundo. A partir de los dos años aparecen rabietas ocasionadas por conflictos con la autoridad, cuyo fin es el control del objeto frustrante, tanto en la relación con los adultos como con los iguales.

Entre los tres y cuatro años las manifestaciones agresivas se agravan y constituyen una forma de interacción casi habitual, relacionándose con la autoafirmación y el negativismo propios de esta etapa. A partir de los cuatro años, la hostilidad se orienta en general hacia los padres, cuando le ponen límites a sus deseos, aunque la agresión en este momento puede desplazarse hacia un hermano o "chivo expiatorio". A esta edad la agresividad se expresa más

verbalmente, es también la época de las fantasías agresivas y los sueños de angustia y agresión. Al final del quinto año el niño consigue empezar a inhibir los impulsos agresivos en función de que ya ha introyectado las primeras normas que regulan su comportamiento en cuanto a lo que está permitido y lo que está prohibido.

De acuerdo a Christian Zaczyk (2002) las manifestaciones más claras y abiertas de la agresión humana empiezan a aparecer entre los dos y los seis años y su duración y frecuencia se incrementa después de los cuatro años. Este mismo autor hace referencia a investigaciones que confirman que un embarazo no deseado, el rechazo precoz de un niño a la edad de un año, el internamiento del niño en una institución y la tentativa de aborto durante el embarazo, llevan a estos niños repudiados a recargar la marca de la agresividad.

En la mayoría de los casos las conductas agresivas directas van desapareciendo gradualmente a partir de la escolaridad primaria. Sin embargo en algunos casos de niños deprimidos la agresión puede aparecer como una conducta que trata de enmascarar la tristeza. Cuando las violencias infantiles no desaparecen sino que se exacerban durante esta etapa de la infancia, pueden constituirse como un factor fiable de predicción de delincuencia en la adolescencia o de otras manifestaciones psicopatológicas graves en las que se dificulta discriminar realidad y fantasía.

Cuando el ambiente familiar está alterado y el niño se ve confrontado precozmente con la violencia o no cuenta con límites a sus impulsos por parte de sus padres, se dificulta que el pequeño pueda estructurar su personalidad armónicamente y desarrollar su capacidad de adaptación al medio.

Violencia en la escuela

Hemos preferido referirnos a la “violencia en la escuela”, en lugar de llamarla “violencia escolar”, ya que coincidimos con Fernando Osorio (2006) en que la violencia que aparece en el ámbito escolar es producto de la irrupción de la violencia social en la escuela. Consideramos a la violencia en la socialización como el acto de agresión que tiene lugar en el encuentro con el otro, con el semejante, situación en la que se puede detectar el nivel de control de los impulsos logrado en un sujeto.

La encrucijada en la que se encuentra la escuela hoy se refiere a cómo educar en un ámbito en el que la violencia se hace presente.

En los inicios del siglo XIX la escuela de la modernidad era un espacio con reglas rígidas indiscutibles y acatadas ampliamente por la familia. El lugar del niño era un lugar devaluado, su palabra no era escuchada. El único discurso que sí tenía peso era el del maestro, quien podía castigar o humillar públicamente sin que nadie se lo cuestionara. En el siglo XX la posición del adulto frente al niño se transformó, su

poder autoritario fue disminuyendo y los derechos del niño empezaron a ser reconocidos. Todos estos cambios trajeron aparejadas una serie de inseguridades o dudas respecto a cómo educar a los niños en ámbitos familiares y escolares.

La desorientación de los adultos repercute en la conducta de los niños, quienes no tienen límites claros ni en la familia ni en la escuela, ya que los maestros mismos no saben cómo manejarse frente a las relaciones violentas entre alumnos y en ocasiones las niegan ignorándolas o confunden violencia con indisciplina e incivildades. Al respecto, Alfredo Furlan (2005) afirma que cuando la violencia encuadra todo tipo de situación que perturba la organización escolar, se disminuye la capacidad de trabajo pedagógico, por tanto deben distinguirse conductas como el “relajo” en clase, del consumo de drogas o el robo.

La escuela pasó de una actitud controladora respecto a los alumnos, que dificultaba el desarrollo de la autonomía, a una situación de confusión, donde el control a través de los castigos ya no es posible. Los maestros cuentan con una historia propia, basada en paradigmas educativos anteriores de tipo autoritario y con la exigencia de adoptar nuevos paradigmas, para los cuales a veces no están preparados. Furlan (2005) también destaca la débil presencia en México de propuestas pedagógicas sobre disciplina y violencia en la escuela, así como en los programas de formación para maestros de educación básica.

Todas estas contradicciones que atraviesan los adultos educadores producen efectos en los educandos en cuanto a verlos como figuras de autoridad. En la

medida en que la escuela es para los niños un espacio de convivencia necesaria y obligada es inevitable que surjan conflictos, pero en tanto la figura actual del maestro ha perdido prestigio para enfrentarlos o resolverlos, éstos se escenifican lejos de su mirada, en pasillos, patios o baños y de esa manera resulta invisible incluso para sus propios actores, que consideran a la violencia casi como una forma natural de relacionarse entre sus pares, en donde el maltrato a veces se ejerce y otras se recibe.

El acoso e intimidación (bullying) y la situación de la víctima en la escuela ha sido el fenómeno de violencia más estudiado. Según Olweus (1998), un alumno se convierte en víctima cuando está expuesto, de forma repetida y durante cierto tiempo, a acciones agresivas físicas, verbales o simbólicas que lleva a cabo una o varias personas. Esta definición excluye las acciones negativas ocasionales, así como a las situaciones en que dos alumnos de edad y fuerza similar entran en un conflicto violento compartiendo la responsabilidad del acto. Para usar el término bullying debe existir un desequilibrio de fuerzas, un abuso de poder en donde la víctima tiene dificultad en defenderse. El maltrato entre iguales desde este punto de vista supone una relación de dominación-sumisión entre el agresor y la víctima. Si bien el bullying es un fenómeno ampliamente estudiado, durante esta investigación se pudo observar que no es la única forma de relación violenta entre pares.

Ante problemas tan serios como el bullying, la permisividad e indiferencia respecto a las conductas violentas en la escuela parece relacionarse con la dificultad de las

autoridades educativas para enfrentarlas y resolverlas, así como la poca consideración que se tiene hacia la voz de los alumnos, tanto en las escuelas como en las investigaciones realizadas hasta la fecha (Furlan, 2004). Sin embargo, este fenómeno ha merecido atención en los últimos años debido a que está íntimamente relacionado con problemáticas de comportamientos antisociales en adolescentes y posteriormente en adultos.

Para tratar de comprender el problema de la violencia en la escuela, coincidimos con Isabel Fernández García (1998) sobre considerar una doble influencia en el fenómeno de violencia en este ámbito:

- 1) Los agentes exógenos, como la sociedad o comunidad en la que se encuentra inserta la institución escolar, el papel de los medios de comunicación y el factor familiar.
- 2) Los agentes endógenos, entre los que distinguen discrepancias entre las formas de distribución de los espacios, la organización de los tiempos, de pautas de comportamiento, la escasa atención individual del alumno en grupos masivos y las asimetrías entre los roles del profesor y el estudiante.

La escuela como institución y sus grupos

La escuela de la que nos ocupamos está, como toda organización, atravesada por lo que Leonardo Schvarstein (1992) llama “instituciones”, es decir todos aquellos cuerpos normativos, jurídico-culturales constituidos por ideas, valores, creencias y leyes que determinan tanto los roles como otros aspectos de las interacciones sociales. En las organizaciones existen grupos con diversas vinculaciones entre los individuos que los conforman, con tareas específicas y con diferentes lugares jerárquicos y geográficos. Es en esos vínculos en los que puede aparecer la violencia como un modo privilegiado de relación.

El concepto de grupo para Enrique Pichon-Rivière (1975), remite a un conjunto restringido de personas ligadas por constantes de tiempo y espacio y articuladas por su mutua representación interna, que se proponen en forma explícita o implícita una tarea que constituye su finalidad, interactuando a través de complejos mecanismos de asunción y adjudicación de roles. Así por ejemplo, en la escuela los roles son prescritos a nivel de díadas institucionales maestro-alumno, producto de una construcción histórica institucionalmente determinada; sincrónicamente se construyen posiciones particulares al interior del grupo de pares que vuelven complejos los vínculos grupales.

Los roles prescritos que se asumen en el grupo se relacionan con los propósitos de la organización y están constituidos por pautas de conducta estables conformadas en un marco de reglas, también estables, que determinan la naturaleza de la interacción. El rol es de carácter estático, requiere de comportamientos estables tendientes a la consecución de un fin, pero su desempeño tiene un carácter dinámico, implica un ajuste situacional que permita flexibilidad y variedad de respuestas, lo cual marca la dialéctica que se da entre la estabilidad y el cambio (Schvarstein, 1992).

Volviendo a la díada maestro-alumno, ésta constituye un modelo estable de interacción que prescribe las conductas admisibles para cada uno en su interacción, signada por la asimetría que enmarca a estos roles en todas las escuelas. El hilo de esta trama es el poder (Schvarstein, 1992): uno enseña y el otro es enseñado, uno manda y el otro obedece, uno sabe, el otro desconoce, etc.

Para René Kaës (2006), los grupos se mantienen cohesionados por aspectos positivos (contrato narcisista), como sobrevalorar la formación académica de una institución escolar, y por aspectos negativos silenciados de común acuerdo (pacto denegativo), tal como sucede con el ocultamiento de la violencia dentro de la institución.

Además, existen por un lado aspectos fenomenológicos del grupo, como fallas en la comunicación grupal, las características del liderazgo que se ejerce en su interior, las relaciones de poder y autoridad y los determinantes de la cohesión grupal; y por otro aspectos psicodinámicos de las relaciones grupales, que incluyen procesos inconscientes como fantasías compartidas (sobre el origen y la función del grupo entre otros) y mecanismos defensivos (identificación proyectiva, regresión, omnipotencia, etcétera). La particular configuración de los aspectos fenomenológicos y psicodinámicos son los que darán identidad a cada grupo.

Relación entre pares

La influencia del grupo de pares es significativa en diversos aspectos: 1) el aprendizaje de actitudes, valores e información respecto al mundo que rodea al niño; 2) la adquisición y el desarrollo de la habilidad para percibir las situaciones desde el punto de vista del otro; 3) la formación de la identidad personal del niño; 4) la adquisición de habilidades sociales; 5) el control de los impulsos agresivos; 6) la posibilidad de disponer de importantes fuentes de apoyo a través del establecimiento de relaciones profundas y significativas con sus compañeros. En la escuela el aprendizaje no sólo es positivo, también se puede favorecer la enseñanza de conductas disruptivas y formas inapropiadas de resolver los conflictos basadas en la rivalidad y la competencia.

Para Lawrence Kohlberg (1980), la perspectiva social o capacidad para asumir el rol de otro es una habilidad social que se desarrolla gradualmente desde la edad de seis años a lo largo de seis estadios y es un factor decisivo en el crecimiento del juicio moral. La evolución del pensamiento lógico del niño se relaciona con el desarrollo del juicio moral, en este progreso requiere del conflicto cognitivo, que consiste en un desequilibrio que provoca contradicción interna en la estructura del razonamiento moral del niño, obligándolo a cambiar de un estadio inferior a un estadio superior de razonamiento, por lo que puede afirmarse que el propósito de la educación, más que transmitir información moral, es estimular al educando hacia el siguiente estadio de desarrollo del juicio moral. Al educar, la escuela somete al niño al conflicto cognitivo, obligándolo como consecuencia a la evolución de la conducta moral y la creación de un ambiente de convivencia democrático.

Sin embargo, como sostiene Ana María Salmerón (2000), el ambiente democrático escolar tiene la utilidad de crear condiciones para el ejercicio no sólo de virtudes intelectuales sino también de virtudes de carácter. Para esta autora, a diferencia de Kohlberg, adquiere importancia en cuanto a la formación de la conducta ética, no sólo la evolución del pensamiento y la razón, sino también de los sentimientos, intereses, deseos, motivaciones y actuaciones de quienes participan en el proceso educativo.

Las relaciones interpersonales entre niños facilitan procesos identificatorios que contribuyen a la formación de la percepción del niño sobre sí mismo, de acuerdo a

las imágenes que recibe de los otros. El grupo de iguales favorece el sentimiento de pertenencia a un “nosotros” frente a “otros”, así como también la percepción de aspectos positivos y negativos de su personalidad, es decir contribuye a conformar su autoestima. Las relaciones positivas entre compañeros constituyen un motivador tanto para el aprendizaje como para las habilidades sociales.

Para David y Roger Johnson (1999), el grupo de pares puede desarrollar relaciones confiables y de sostén que suplan las carencias afectivas sufridas por los niños en su ambiente familiar. Las relaciones positivas entre pares son la clave de la salud psicológica, el desarrollo cognitivo y social, y de las actitudes y valores prosociales.

Tipos de violencia entre pares

La violencia se expresa de diversas formas, para Corsi (1994) las formas que adopta pueden ser motoras, verbales, gestuales, posturales, etc.

En esta investigación vamos a considerar como violencia física a conductas como empujones, pellizcos, golpes, patadas y lesiones, es decir, todos aquellos casos en los que el daño se ejerce en el cuerpo. Consideraremos violencia verbal a los gritos, insultos, amenazas, burlas, acusaciones, poner apodosos devaluatorios u ofensivos. La violencia social incluye todas aquellas conductas que crean un perjuicio al status social de una persona, como discriminar, aislar, excluir, criticar,

ridiculizar en público, crear rumores en contra de alguien, entre otras. La violencia material incluirá actos tales como robar, ocultar, maltratar, destruir y dañar las pertenencias de otros. Todos estos ejemplos han sido estudiados por Olweus (1998) a partir del fenómeno del bullying.

Generalmente las investigaciones de violencia entre pares en la escuela han destacado las relaciones de violencia asimétrica (intimidador-víctima) acentuando la necesidad de la defensa de la víctima. Al respecto, las investigaciones de Rosario Ortega Ruiz (1999) señalan variados tipos de víctimas: 1) víctimas provocadoras (son las que menciona también Olweus); 2) víctimas bien integradas académicamente, con buen rendimiento, y que por ese motivo provocan envidia y celos entre sus compañeros; 3) víctimas sin experiencia previa de confrontación agresiva, que son niños sobreprotegidos en la familia que se sienten inseguros y débiles fuera de ella; 4) víctimas con alguna característica física o psíquica que lo haga ver diferente a los demás y 5) víctima-agresor, que son aquellos niños que luego de una larga experiencia de victimización, se convierten en agresores.

Sin embargo, a partir de lo observado durante esta investigación, entendemos que no se puede dejar de lado la importancia que tienen las relaciones de violencia recíproca, en las que no existe la polarización fija víctima-victimario, ya que este tipo de vínculo entre pares implica la validación de un código agresivo en el modo de relacionarse. Olweus (1993) reconoce la existencia de lo que denomina “víctimas paradójicas”, que son aquellos sujetos provocativos, socialmente torpes, que si bien tienen un comportamiento agresivo, terminan recibiendo agresión. Sin

embargo, en sus investigaciones este autor no atiende el fenómeno de la violencia recíproca, en donde no se establece una relación desnivelada de poder, sino una de tipo simétrico y los participantes no presentan necesariamente las características de personalidad de las víctimas paradójicas, sino que se alternan el lugar de perdedor o vencedor.

Es por ello que en lo que se refiere a la relación que los alumnos mantienen con los compañeros cuando hay conflicto, se ha elegido para este estudio la clasificación de “relación violenta asimétrica” cuando la posición que ocupa el alumno está polarizada como víctima y agresor, y “relación de violencia recíproca” cuando la agresión es mutua.

El estilo de vínculo agresivo entre pares no puede reducirse a la polarización entre víctimas y victimarios. El mismo niño puede participar en relaciones donde la violencia es recíproca y simultáneamente encontrarse en posición de víctima o victimario frente a otros compañeros. Es fundamental entender que las relaciones entre niños son dinámicas, al igual que las relaciones entre adultos.

Juego y violencia

Nos parece necesario cuestionarnos la relación entre juego y violencia en la infancia porque responden a dos formas diferentes de interactuar con el otro que dejarán su huella en los vínculos futuros, los que podrán estar marcados por la construcción creativa o por el sometimiento, la devaluación y el daño.

Si consideramos al juego del niño como una actividad fundamentalmente placentera, cercana a la sublimación y producto de la capacidad simbólica, es necesario preguntarnos acerca de la relación que existe entre el juego y la violencia en los niños, ya que en ocasiones los actos violentos de los niños son denominados como “juego” por ellos mismos.

Cuando un niño tiene un comportamiento agresivo con sus compañeros y muestra intención de dañar, no podemos decir que esté jugando ya que no está simulando ni representando una escena en la fantasía, sino poniendo en acto lo pulsional agresivo, manifestación de la pulsión de muerte dirigida al exterior, cuyo fin es la destrucción del objeto.

La actividad lúdica corresponde generalmente a la imagen que se tiene de la infancia, en la que se ponen en juego ilusiones, sueños y fantasías. El juego es el modo privilegiado para expresarse de los pequeños, por lo que la imposibilidad para jugar nos informa de que algo muy grave está sucediendo, en lugar de

expresión nos topamos con el silencio, silencio mortífero. La inhibición en el juego atañe a la esencia misma de la construcción del sujeto.

Es necesario remontarnos a los orígenes del niño para ubicar el inicio de la función lúdica y para revelar su importancia como actividad creativa.

Los primeros juegos parten de la exploración del cuerpo de la madre y pasan a la del propio cuerpo, a pesar de que esta propiedad no sea aún vivida como tal por el niño. En este jugar con el cuerpo, crea su cuerpo, cuerpo extendido que incluye a la madre en una superficie de continuidad que más adelante permitirá la creación del espacio. Es importante que la madre pueda sostener al bebé en este proceso aportándole una ilusión de omnipotencia que le haga sentir que es él quien crea la realidad exterior. En este tránsito entre la dependencia y la independencia, entre yo y no-yo, se ubica el “objeto transicional”, que posibilita la aparición del espacio de ilusión en el que se desplegará el juego. El objeto transicional es aquel al que el niño se aficiona y que puede adquirir la forma de osito de peluche, mantita, sonido o canción, que tiene como característica ser un puente entre lo interno y lo externo. Enlace que representa al mundo interno para el exterior y al mismo tiempo la realidad para sí mismo, dejando una huella, un espacio potencial, un área de ilusión en la que se desarrollarán el juego, la creatividad, la actividad onírica y posteriormente las experiencias artísticas y la creación científica (Winnicott, 1990).

A través del juego el niño dramatiza, representa y escenifica su fantasía, por medio de esta forma de expresión utiliza elementos en una nueva y original configuración, dando cuenta de su creatividad. Mediante el juego el niño intenta elaborar situaciones traumáticas, puede simbolizar una pérdida y dar representación a la ausencia; puede además, descargar activamente sobre los juguetes el dolor sufrido pasivamente. Este espacio de la representación, implícito en el juego y en el dibujo, empieza a existir por medio de las dimensiones del cuerpo propio.

El dibujo en el niño es un juego gráfico. También las fantasías son objetivadas en el grafismo, por eso el cuerpo se representa como primer tema del dibujo, ya que está en el principio de la creación del espacio y de la representación. Sin embargo no todos los juegos y dibujos son creativos en un sentido estético, a veces llevan la marca de lo que no se pudo crear. De hecho existen juegos que no implican elaboración sino descarga de lo que no se pudo elaborar, por ejemplo el juego del niño psicótico, que en ocasiones expresa la angustia de aniquilación. En niños gravemente perturbados los dibujos del cuerpo exhiben un contorno cortado, abierto y discontinuo, que pone en evidencia la falla del límite dentro-fuera.

Una de las características de la actividad lúdica es que proporciona placer al niño, sin embargo cuando la violencia entra en juego se acaba el jugar como actividad placentera y se inscribe más allá del principio del placer y bajo el dominio de la compulsión repetitiva.

Es justamente en su artículo “Más allá del principio del placer”, en el que Freud (1975) plantea su segunda teoría de las pulsiones, donde incluye la pulsión de muerte a partir de lo que observa particularmente en las neurosis traumáticas, en las que se manifiesta una repetición insistente del hecho displacentero en el sueño, como un intento fallido de elaboración.

En el mismo texto se detalla el juego que realiza un niño de dieciocho meses de edad con un carretel, conocido también como el juego de fort-da. El juego consiste en que el niño arroja un carretel acompañándolo con el sonido *o-o-o*, que Freud interpreta como deformación de la palabra fort que significa “lejos”, “se fue”. La segunda parte del juego se refiere a la reaparición del carretel gracias a un cordel, acompañado de un alegre *da* (“aquí está”).

Freud interpreta este juego como el esfuerzo del niño para elaborar la ausencia de la madre, donde la desaparición-reaparición del objeto está ligada a la intención de dominar la insatisfacción generada por su ausencia. Se identifica así el gesto de arrojar el objeto como una venganza contra la madre y el recuperarlo, como un dominio de la situación traumática, transformando en activo lo sufrido pasivamente; ahora será el niño el que avienta a la madre lejos y no ella la que lo abandona. Simultáneamente, en esta actividad lúdica el niño crea espacialmente lugares que marcan su posición en un “aquí” y un “afuera”. El lenguaje que acompaña al juego señala el triunfo sobre la ausencia del objeto, la palabra hace subsistir el objeto ausente y remite al proceso de elaboración de duelo. El carretel no es la madre, pero la simboliza. El proceso de formación de símbolos puede

llevar tanto a la formación de síntomas como a la formación de sustitutos potencialmente creativos que permiten el desarrollo de la fantasía.

Jacques Lacan (1984), sitúa la agresividad en la relación entre el yo y el semejante y la vincula con la fase del espejo, ya que la completud de la imagen especular es amenazada por la desintegración y la fragmentación que el niño percibe en su falta de maduración psicomotriz en su cuerpo real. La identificación especular es una identificación narcisista, construida en base a imágenes externas y sostenida por la mirada de la madre. Cuando los niños sufren maltrato físico, se perjudica la función de separación del otro, ya que la separación será equivalente a destrucción y por lo tanto será negada, imposibilitando elaborar duelos. En estos casos la mirada de la madre no ha contribuido a una unificación lograda del cuerpo, por lo que con frecuencia aparece la violencia dirigida a sus pares ya que dañando al otro proyectan en él la imagen de "cuerpo fragmentado". Asimismo, los golpes que los niños dan y reciben constituyen un equivalente de lo no simbolizado que trata de inscribirse en el cuerpo con dolor, y el identificarse con el agresor es una defensa contra la angustia que moviliza esta posición de pasividad frente al adulto violento.

Es frecuente que los niños en general jueguen a la guerra, a los buenos y los malos, a los policías y ladrones, y que mientras lo hacen finjan que se disparan o matan y simulen que sienten dolor como actores que representan una escena en el teatro. Cuando los niños ejercen la violencia interactúan como los artistas después de que cae el telón, cuando ya los personajes desaparecieron. Sus

heridas dejan cicatrices verdaderas a pesar de que la agresión ejercida y recibida sea minimizada.

El juego espontáneo es un componente esencial del desarrollo intelectual y social del niño, así como de su desarrollo creativo y personal (Smith, 1992).

Juego y creatividad están indisolublemente unidos, incluso en la adultez podemos rastrear en el trabajo placentero o la obra de arte, la marca que dejó un juego logrado. No podemos hablar de juego cuando la intención es el daño al otro considerado como enemigo. Podríamos decir entonces, que la violencia entre pares, además de los efectos que tiene en el proceso de socialización, también bloquea la expresión creativa de los niños y de los futuros adultos.

III. ENFOQUE METODOLÓGICO

Nuestra propuesta de investigación nos llevó a ubicarnos en la vida cotidiana de una escuela, recogiendo las opiniones de los actores, observando sus conductas y escuchando sus discursos, desde una mirada pedagógica que intentó enlazar lo teórico con nuestra propia vivencia en el trabajo de campo para hallar algunas respuestas a los interrogantes que plantea la violencia entre niños en el nivel básico de educación. El trabajo de campo se extendió en un periodo de dos años, correspondientes a los ciclos escolares lectivos 2003-2004 y 2004-2005.

Este estudio se llevó a cabo en el contexto de una organización educativa pública de nivel primario del Estado de Morelos. Las fuentes de información fueron primarias, ya que se consideró a los actores directos del fenómeno investigado.

Una de las técnicas utilizadas fue la entrevista (individual y grupal) de investigación social, en profundidad, recomendada para el estudio de la interacción entre constituciones psicológicas personales y conductas sociales específicas, como violencia, agresividad, etc. (Alonso, 1988). La entrevista abierta implica un proceso de interacción específico y controlado en el que el interlocutor construye una imagen de su personalidad seleccionando materiales biográficos y proyectivos relacionados con su representación social (Goffman, 1973).

Los sujetos de estudio de esta investigación fueron individuos y grupos de niños y maestros de dicha escuela primaria. En el caso de los maestros se trabajó con el

total de la población, a la que se entrevistó en forma individual y colectiva. También fue entrevistado el Director de la institución en forma individual y con el conjunto de maestros.

Aclaremos que para la presentación de los resultados se han alterado los nombres de todos los actores involucrados. Además, el nombre de la escuela se omitirá a fin de no afectar de alguna manera a las personas involucradas.

Procedimiento

En los meses de julio y agosto del 2003 se estableció contacto con diversas autoridades del Instituto de Educación Básica del Estado de Morelos (IEBEM), a fin de solicitar que se nos asignara una escuela primaria para llevar a cabo el trabajo de campo de la investigación. En el mes de septiembre finalmente se logró la asignación de una escuela, ubicada en una zona conurbada del Estado de Morelos.

Después de conseguir una entrevista inicial con el Director del plantel, se realizó la primera entrevista con el grupo de profesores de la escuela a fin de tener una primera aproximación a los conflictos de violencia entre niños en los diferentes grados.

Los profesores identificaron algunos casos de niños, de los distintos grados escolares, que presentaban conductas agresivas entre ellos. Uno de los grupos que presentó mayor incidencia de relaciones violentas entre pares fue uno de segundo grado, por lo que se tomó como estrategia de abordaje realizar una entrevista individual con el profesor del grupo para recabar más datos sobre sus alumnos conflictivos. A partir de la información que recibimos en esta reunión pudimos identificar la existencia de un fenómeno de violencia particular en el que estaba involucrado un pequeño grupo de niños del salón. En un primer momento consideramos necesario abordar este fenómeno de manera individual, realizando evaluaciones diagnósticas que permitieran conocer algunas de las motivaciones inconscientes de los niños implicados en estas relaciones agresivas.

Para estas evaluaciones llevamos a cabo entrevistas con los padres de estos alumnos a fin de integrar los datos de su historia de vida. Se utilizaron además instrumentos proyectivos tales como hora de juego, test gráficos y test verbales, con el objeto de entender las motivaciones más profundas de las conductas violentas de estos sujetos. Se llevaron a cabo también nuevas entrevistas con su profesor para que proporcionara más información acerca de las características de las interacciones de estos alumnos con sus compañeros, así como datos que considerara relevantes respecto a su comportamiento en el aula.

Si bien el conocimiento de los casos individuales de los alumnos nos proporcionaba un panorama del fenómeno de la violencia entre pares en un grupo pequeño, decidimos ampliar nuestra visión tratando de visualizar esta

problemática en un contexto escolar más amplio, por lo que optamos por recabar información acerca de las opiniones y actitudes de los alumnos respecto al fenómeno de la violencia entre pares en distintos grados escolares. Para tal fin se elaboraron dos guías de entrevista, una semiestructurada y otra estructurada en forma de cuestionario cerrado, para comparar las respuestas de los niños en ambos instrumentos. Se eligió una muestra de tres grupos para la aplicación de las guías de entrevista, conformada por: un grupo de 2º, uno de 4º y uno de 6º, a fin de contar con datos correspondientes a las distintas edades. Se agregó a la población mencionada el grupo de segundo grado en el que estaban incluidos los alumnos problemáticos a los que nos referimos anteriormente, pues pensamos que era conveniente conocer sus opiniones y las de sus compañeros de aula respecto al tema.

La aplicación de las guías se hizo con dos meses de diferencia para averiguar si se encontraban modificaciones en las respuestas. Se llevaron a cabo en forma individual y anónima, ubicando a los sujetos numéricamente. En la guía semiestructurada se indagó la relación entre compañeros para detectar: víctimas, victimarios, tipo de relación entre pares, acoso, formas de acoso, frecuencia, participación y reacción de los actores ante la situación de violencia. Se exploraron también los efectos de la violencia en el niño, la actitud y la respuesta de los espectadores del hecho y las expectativas de la relación entre pares. La última parte de la guía de entrevista semiestructurada se centró en la relación de los niños con el maestro, a fin de detectar cómo percibían la actitud y respuesta del

profesor frente a las situaciones de violencia, así como las medidas disciplinarias utilizadas por el maestro y el tipo de relación que éste establecía con los alumnos.

El diseño de la guía de entrevista semiestructurada para la detección de casos de violencia entre pares fue elegido en esta investigación porque se consideró como una herramienta adecuada para obtener de forma rápida datos útiles para la identificación de tendencias entre gran número de personas y apta para el tipo de investigación de estudio de caso (Knobel y Lankshear, 2003). La guía incluía 17 preguntas que indagaban la relación de los alumnos con sus compañeros (9 preguntas) y de los alumnos con su maestro (8 preguntas). En el proceso de aplicación de las entrevistas con los alumnos se trataba de explorar también situaciones específicas que los niños pudieran proporcionarnos y que ejemplificaran sus respuestas.

El grupo de las nueve preguntas referidas a las relaciones con los compañeros buscaba obtener información acerca de qué tipo de relaciones violentas ocurrían, su frecuencia, quiénes eran sus actores, cómo afectaba a los implicados y si existía la necesidad y esperanza de modificar esta situación conflictiva.

Considerando que en la problemática de la violencia entre pares está en juego la posición subjetiva de cada uno de los actores, ya sea como espectadores o partícipes del acto, coincidimos con Francois Dubet y Danilo Martuccelli (1998) cuando hacen hincapié en la tendencia que hay en el grupo de pares a buscar unidad e integración, primando la socialización sobre la subjetivación y

apareciendo ésta última sólo a partir del rechazo de los otros, en tanto el sujeto se siente diferente. Sin embargo es importante analizar qué tipo de subjetivación emerge a partir del rechazo constituido como violencia, que puede llevar al individuo a adquirir una posición inferiorizada o de impunidad, dependiendo de que se ubique el en papel de víctima o victimario.

Retomando los aspectos técnicos de la guía, queremos destacar que el contenido de las últimas ocho preguntas pretendía obtener información sobre la calidad de la relación del alumno con el maestro, así como la percepción de los niños respecto a la autoridad, el sentido de justicia y el estilo de comunicación del docente. Este grupo de preguntas tenía la intención de contar con información que nos permitiera establecer puntos de comparación con los resultados obtenidos en Francia en la investigación llevada a cabo por Dubet y Martuccelli (1998), quienes plantean que la escuela primaria está bajo la impronta del maestro y dominada por el deseo de los escolares de identificarse con él, percibido como todopoderoso y omnipotentemente justo.

Con el fin de precisar las opiniones de los niños respecto a la forma de relacionarse con sus compañeros de grupo, se elaboró la guía de entrevista estructurada, para poder corroborar y cruzar información sobre la relación entre pares y el vínculo con el maestro. Esta entrevista tuvo la forma de cuestionario cerrado con múltiples opciones de respuesta y consistió en 20 preguntas en las que se exploraron nuevamente los temas relacionados con el modo de relación y la forma de resolver sus diferencias con sus compañeros, las actitudes y

respuestas que cada alumno adoptaba frente a la violencia como espectador y como partícipe de los conflictos. Se exploró también la relación de cada niño con su profesor y se indagó acerca de las posibles experiencias de maltrato por parte de sus maestros, así como su opinión sobre este hecho.

Al aplicar las entrevistas estructuradas y semiestructuradas notamos que existieron diferencias en la forma en que los alumnos contestaban, dependiendo del grado al que pertenecían. Los más pequeños tenían mayor dificultad para expresarse verbalmente, tendiendo a dar respuestas monosilábicas, por lo que fue necesario motivarlos para que se expresaran en los ejemplos de modo de que se pudieran rescatar las experiencias vivenciales de los niños en torno a los hechos explorados. Una situación interesante que pudo observarse es que los alumnos de segundo grado expresaban sus opiniones tímidamente, en forma casi inaudible, tratando de no establecer contacto visual con la entrevistadora y volteando ocasionalmente la cabeza para asegurarse que no había nadie detrás de ellos; fueron pocos los que se mostraron seguros y confiados.

Los alumnos de cuarto y sexto año mostraban una forma más desenvuelta de relacionarse, estableciendo un diálogo fluido y claro, aportando ejemplos de manera espontánea. A la inversa de los más pequeños, sólo algunos se mostraban tímidos y reservados.

Curiosamente los chicos que pertenecían al pequeño grupo identificado como problemático adoptaron en las entrevistas una actitud de confianza y familiaridad,

quizá porque ya conocían a la entrevistadora a partir de la evaluación psicológica que se les había realizado previamente. Asombrosamente, contestando a las guías de entrevista, estos niños negaron estar involucrados en relaciones violentas.

Se pudieron observar los beneficios de realizar las entrevistas individuales con los niños, pues se obtuvo un nivel de información que no se hubiera logrado en el caso de aplicarse sólo los cuestionarios, o si se hubieran planteado de manera exclusiva preguntas que condujeran a respuestas cerradas, ya que en este caso nos hubiéramos aproximado sólo a un nivel aparente de los hechos, eclipsando el sentido particular que cada niño podía darle a lo expresado. Al entrevistar a los niños y escucharlos con atención, se les dio oportunidad de expresar las ideas que sustentaban sus respuestas. Por ejemplo, en el caso de una niña de segundo grado que calificaba la relación con su maestra como mala, se pudo comprender que esta respuesta obedecía a que la maestra trataba a todos los alumnos por igual y la niña pretendía recibir de su profesora un trato más cariñoso que el recibido por sus compañeros, es decir, la maestra resultaba ser mala porque no la quería más que a los demás, lo que constituía una muestra clara de una posición narcisista de la pequeña, por cierto, hija única de sus padres.

Una de las dificultades que se presentaron al momento de organizar los datos de las respuestas fue que algunos niños mostraron contradicciones en las opiniones vertidas en la entrevista semiestructurada, frente a las expresadas en la entrevista estructurada que se les aplicó más tarde.

A partir del contacto cotidiano que tuvimos con los niños en diversas situaciones (observación directa, entrevistas y talleres), pudimos percatarnos de que los pequeños sustentan sus opiniones basados en sus experiencias inmediatas, presentando la dificultad de integrar los distintos momentos de sus vivencias para hacer una evaluación general de sus vínculos. Por ejemplo, pueden calificar como buena la relación con su maestro si ese día recibieron un trato positivo por parte de él, es decir, si se sintieron tomados en cuenta, escuchados, tratados de manera justa, estimulados, etc., en suma, basan su criterio en función de lo inmediato aunque en otros momentos la situación hubiese sido diferente, del mismo modo que dicen que sus padres son malos en el momento en que son regañados.

Se presentaron también diversos obstáculos en el procesamiento de los datos, ya que fue necesario realizar una selección de las preguntas que aportaron detalles significativos, excluyendo aquellas que resultaron triviales para la investigación en tanto no se pudieron establecer relaciones constantes y significativas con el problema estudiado. Por ejemplo, tomando en cuenta los estudios de Olweus (1993) en los que se menciona que los niños con problemas de relaciones violentas pueden tener dificultades para aceptar a los niños que son catalogados de “buenos” por sus calificaciones o conducta, tendiendo a agredirlos por ese motivo, en esta investigación planteamos algunas preguntas que dieran cuenta de esa situación, sin embargo las respuestas no fueron conclusivas.

Para el tratamiento de la información recabada se realizó un proyecto de cruce de datos generales de todos los alumnos, incluyendo una selección de la información

obtenida de la guía de entrevista semiestructurada y de la estructurada, con el fin de utilizar esta información para intentar establecer una tipología de las relaciones violentas de los grados escolares entrevistados.

Se diseñó un cuadro de doble entrada para cada grupo, en el que de manera horizontal se transcribieron las preguntas de ambas guías de entrevistas. Las preguntas se organizaron en 17 aspectos, referidos a: cómo perciben los alumnos el clima escolar en la actualidad y en relación a otros años; cómo se “lleva” cada uno con sus compañeros; cómo percibe la relación con ellos en situaciones de conflicto; qué tipo de agresión considera más grave; cómo reacciona cuando se enoja; por qué piensa que es objeto de maltrato; por qué motivos llegó a maltratar a otros alumnos; qué tipo de agresiones recibió de sus compañeros y con qué frecuencia; qué tipo de agresiones dirigió a sus compañeros y con qué frecuencia; su aceptación o negación respecto a ser él quien inicia los conflictos violentos; cuáles son sus reacciones al ser agredido; cómo le afecta emocionalmente la agresión recibida; si llegaría a maltratar a un compañero y por qué; si ha sido cómplice o espectador en situaciones de violencia. En relación al maestro: qué le parece que un maestro maltrate a sus alumnos; si ya ha recibido regaños de su maestro por agredir, si el maestro lo agredió alguna vez y de qué forma y cómo califica su relación con él, explicando la razón. Se agregó además una columna para incluir observaciones significativas respecto a cada sujeto. Cada uno de los temas constaba de diferentes opciones de respuesta, que dieron lugar a 71 columnas.

De manera vertical fueron anotadas las respuestas de cada sujeto, agrupándolos por género para observar si se encontraban diferencias entre ellos.

Una vez volcados los datos de las guías de entrevistas en los cuadros de doble entrada, nos enfrentamos a la ardua y compleja tarea de procesar la información para precisar las características de los tipos de relaciones violentas reportadas en cada uno de los grupos escolares estudiados y definir categorías.

Se calcularon porcentajes de las respuestas tomando en cuenta al grupo en su totalidad y a la división por géneros. Los datos obtenidos por esta vía de análisis se pueden consultar en el anexo. Por ejemplo en lo que se refiere al clima escolar en el grupo de cuarto grado, de 37 alumnos, 23 reportaron sentirse bien en la escuela, 12 se sintieron a veces bien y a veces mal, y uno mal. En este caso no hubo diferencias significativas en cuanto al género. En este caso la mayoría de los niños perciben el clima escolar como positivo, pero los resultados fueron a su vez relacionados con los porcentajes de la variedad de situaciones de violencia entre pares, sorprendiendo el hecho de que la mayoría reportaba relaciones violentas en el grupo.

En un segundo momento llevamos a cabo el análisis de las respuestas en una lectura horizontal, es decir sujeto por sujeto, con el fin de establecer interrelaciones entre las diferentes respuestas dadas en las entrevistas, para comprender en su contexto particular la posición de cada sujeto en relación al conflicto de violencia entre pares, así como la percepción de los vínculos con sus

compañeros y maestro. Así fue como pudieron establecerse las categorías referentes a los tipos de relaciones violentas encontradas en la población estudiada.

La dificultad que tuvimos en el establecimiento de categorías de los tipos de relaciones violentas nos hizo percatarnos de la complejidad del fenómeno estudiado, debido a la enorme posibilidad de combinación de situaciones que presentaron los sujetos al ejercer roles de víctimas y victimarios. Por ejemplo, un sujeto puede reportar ser víctima de violencia material, pero responde con un tipo de agresión física. Otros sujetos tienden a ser agresores verbales pero se convierten en víctimas de agresión física. En suma podemos observar que no se puede llegar a establecer conclusiones simplistas respecto a las posiciones de víctimas o victimarios, como lo hacen algunos estudios sobre el tema, ni se pueden establecer tipologías precisas y polarizadas en lo que se refiere a la violencia entre niños.

Otra de las fuentes de información que sirvieron a esta investigación fue de tipo grupal, ya que con el fin observar de manera directa la forma en que se relacionaban los niños del subgrupo de segundo grado identificado con problemas de relaciones violentas, se pensó como estrategia realizar un taller que abordara el problema de violencia entre pares, el cual se llevó a cabo cuando estos niños ya estaban en tercer grado.

El objetivo del taller era permitir que los alumnos reflexionaran acerca de lo que significaba la violencia y las formas en que ésta podía manifestarse, con el fin de desnaturalizarla. Asimismo se pretendía que identificaran y exploraran nuevas formas de contacto y comunicación en la convivencia escolar. Las sesiones, dirigidas por dos coordinadoras, fueron cinco en total; la duración de cada una fue de aproximadamente una hora y además del subgrupo conflictivo participaron seis niños más del mismo grado, elegidos al azar.

Los temas que se trataron en el taller fueron: “Tolerar las diferencias”, “Tipos de violencia y su reconocimiento”, “La violencia no se combate con violencia” y “La solidaridad como un ejercicio para la paz”. Entre las actividades grupales propuestas en el taller estuvieron: la técnica de completar frases; contar historias para que se reflexionara sobre las consecuencias de la violencia; dibujar situaciones violentas y reflexionar acerca de ellas y la realización de actividades en colaboración para favorecer la convivencia escolar.

Se llevó a cabo, paralelamente, el mismo taller con niños de otro grupo de tercer grado elegidos al azar, a fin de poder establecer una comparación con niños de la misma edad reportados sin problemas de violencia. Si bien contamos con la información del desarrollo de este taller, no será objeto de análisis en esta investigación ya que nos enfocaremos a describir la problemática de relaciones violentas recíprocas de un grupo específico. Sin embargo, es digno de destacar que los resultados obtenidos en este último taller fueron significativamente diferentes, cumpliéndose todos los objetivos programados.

Considerando que el análisis del problema de la violencia entre los niños se ubica dentro del contexto escolar, en el que se encuentra privilegiada la relación con el docente, consideramos que era necesario contar con información de parte de los maestros para ampliar nuestra perspectiva del fenómeno. Para la recolección de datos de los profesores se diseñó una guía de entrevista semiestructurada, que fue aplicada al Director así como a los 16 maestros que constituían el total de la planta.

La guía de entrevista de los profesores constaba de 22 ítems que tenían como propósito indagar sus opiniones sobre: las características de su centro de trabajo, las de los alumnos de la escuela y las de su grupo en particular. También se exploró lo referente a su relación con los alumnos, así como los aspectos que consideraban relevantes en la formación del alumnado. Se trataron de identificar las dificultades que tenían los profesores con la disciplina de los estudiantes, así como los problemas con la autoridad y la agresión. Se averiguó la opinión y posición de los maestros frente a los problemas de violencia entre los niños, su frecuencia y su forma de reaccionar y actuar frente a ella. Otro tema que consideramos importante sondear fue la opinión que los docentes tenían acerca de las causas de la violencia en los niños y cómo pensaban que influía el ambiente escolar en su producción. Además se investigaron los posibles conflictos entre los docentes y de éstos con el Director, así como las dificultades que han tenido con los padres de familia en relación al tema investigado.

A partir de la realización de las entrevistas con los docentes se aclararon algunos de los problemas existentes entre ellos así como los subgrupos en los que se habían dividido en base a sus enemistades y afinidades. Conocimos las opiniones de los distintos bandos respecto a lo que consideraban el origen de sus dificultades así como las críticas a las posiciones de sus contrincantes. Fue curioso observar cómo para cada uno de los subgrupos en conflicto, éste podría llegar a resolverse sólo si la otra parte modificaba su comportamiento y sus actitudes.

Algo que también llamó nuestra atención fue que en estos encuentros todos los docentes mantuvieron una relación de simpatía y complicidad con las entrevistadoras, tratando de proporcionar la mayor información posible así como intentando convencernos que ellos eran los que tenían “la razón”, como si el conflicto se dirimiera entre “los buenos” y “los malos”, quedando al margen el subgrupo de “los neutrales”, que prefería no opinar. Las críticas que se hacían mutuamente los subgrupos oponentes versaban sobre diversos temas, desde la didáctica que utilizaban, el estilo personal de ejercer la función docente, la responsabilidad frente al trabajo, la relación con los alumnos, la forma de vestirse, hasta situaciones relacionadas con la moral y las buenas costumbres personales dentro y fuera del contexto escolar.

Cada una de las entrevistas con los maestros se prolongó más de lo esperado, lo cual hizo que nos percatáramos de su necesidad de ser escuchados y de lo solitario que les resultaba su trabajo, ya que tenían pocas oportunidades de tener

verdaderos encuentros con sus compañeros, los cuales llegaban a estar signados por la situación conflictiva.

Otra característica que descubrimos del trabajo docente fue que disponen de poco tiempo libre, ya que en esta escuela son ellos los que deben impartir todas las clases complementarias, como educación física, trabajos manuales, actividades artísticas, además de tener cierta participación en el trabajo administrativo, ya que el Director no cuenta con asistente ni secretaria. El recreo es su único momento de descanso, por lo que no están en condiciones de ocuparse de lo que sucede en él. Otro aspecto relacionado con el tiempo tiene que ver con el avance en sus programas académicos, que no está relacionado necesariamente con el aprovechamiento y ritmo de los estudiantes sino con las exigencias de la SEP.

A partir de la relación que se estableció entre los docentes y las entrevistadoras pudimos percatarnos de que éstos necesitaban encontrar un espacio que les permitiera relacionarse de una manera más relajada que la que comúnmente trataban de guardar con sus compañeros y alumnos, ya que por lo regular se sentían obligados a ubicarse en la posición de maestros, es decir, dejando claro su rol de autoridad, así como una apariencia de seguridad y suficiencia.

La relación con nosotras estuvo caracterizada por un cierto nivel de idealización, nos veían como las “investigadoras extranjeras” poseedoras de un supuesto saber que les prometía obtener respuestas a sus problemas con los niños violentos (esta confusión se debió a que mi nacionalidad de origen es argentina y aún conservo

algo de mi acento natal). Esta posición en la que fuimos colocadas se nos hizo evidente cuando nos enteramos, en las entrevistas con algunos profesores, que el Director pensaba que veníamos directamente de Argentina con el fin de hacer la investigación en el plantel a su cargo. Afortunadamente, en general la idealización nunca se convirtió en algo persecutorio que obstaculizara la investigación, ya que incluso nos mostraron señales de confianza, buscando constante apoyo para resolver sus problemas con los niños, pidiendo consejo o solicitando nuestra intervención. Esta confianza se manifestó también cuando los maestros y el Director nos invitaron a sus convivios, por ejemplo a la comida del día de los maestros y a la de fin de año, aunque decidimos no asistir para tratar de mantener nuestra relación profesional con ellos, tomando una distancia que nos permitiera no tomar partido a favor de ninguno de los grupos en conflicto.

Después de obtener la información de los maestros en las entrevistas individuales optamos por observar de manera directa su forma de interacción, para lo cual se llevó a cabo un taller con los dieciséis maestros del plantel, divididos en dos subgrupos. Cada subgrupo asistió a dos sesiones de cinco horas cada una, en las que participó también el Director. La intención de dividir al grupo era evitar confrontaciones directas entre los maestros en conflicto, de modo que se realizó un sondeo con cada uno de los maestros para conocer con quiénes se sentirían más cómodos para compartir el taller.

El objetivo de este taller fue crear un espacio para que los profesores pudieran discutir y reflexionar sobre los problemas escolares de violencia entre los niños,

les permitió además reflexionar acerca de sus propios conflictos y plantearse la posibilidad de mejorar el clima institucional. Los temas que programamos para desarrollar en el taller fueron: definición de violencia; tipos de violencia; causas de la violencia; algunas características individuales de los niños víctimas y agresores así como algunas alternativas de solución a los problemas de agresión entre los alumnos.

Un hecho significativo que influyó negativamente en el desarrollo del taller, fue que el Director no respetó la forma en que integramos a los subgrupos de acuerdo a las preferencias y elecciones de los profesores, por ejemplo, incluyó en uno de los subgrupos a una maestra que no quería estar en él porque se sentía fuertemente rechazada y criticada por algunos de esos maestros; esto hizo que se mantuviera callada todo el tiempo que duró el encuentro. Al finalizar el taller, esta profesora explicó a las coordinadoras que su conducta reservada se debía a que no quería ser criticada y agredida. Los temores de la docente fueron confirmados cuando, fuera del taller, escuchamos a algunas maestras criticando la manera en que trabajaba con sus grupos y hasta su forma de vestir, dándole a este último hecho una importancia desmedida.

Pudimos observar que nuestra intervención favoreció la toma de conciencia, por parte de algunos de los profesores, respecto a las repercusiones que tenían por el manejo inadecuado de sus conflictos. Externaron su preocupación por las situaciones de violencia suscitadas entre ellos y las posibles repercusiones de sus problemas en los acuerdos y decisiones a los que tenían que llegar como equipo

de trabajo y en la influencia respecto a las relaciones violentas entre algunos de sus alumnos.

Consideramos que, en términos generales, el trabajo de campo fue favorecido por el vínculo positivo que las entrevistadoras pudieron establecer tanto con el Director como con los maestros, lo cual generó una actitud colaboradora por parte de ellos.

Para terminar con el aspecto metodológico, sólo resta decir que en vista de que el estudio del fenómeno de la violencia entre pares en el contexto escolar presenta aspectos complejos en su abordaje, la metodología se diseñó en forma progresiva, tratando de adaptarla a la realidad y a las necesidades con las que nos fuimos enfrentando.

IV. LA ESCUELA Y SUS ACTORES

Dentro de la institución escolar los grupos tienen características que los hacen singulares, determinadas por la personalidad específica de sus integrantes así como por las historias organizacionales y los estilos de liderazgos informales establecidos. Los fenómenos grupales resultan de su dinámica interna, de las instituciones que los atraviesan y de las particularidades de la organización a la que pertenecen.

Así, lo que hace singular a la escuela de la que nos ocupamos no es la presencia de la violencia ni la negación que de ella hacen sus actores, si no la dinámica de sus grupos, en la que intervienen las personalidades de los individuos y la historia de sus vínculos e interrelaciones.

En toda organización existen conflictos, los cuales pueden ser entendidos a partir del reconocimiento de la racionalidad dominante en la organización, así como del estudio de la jerarquía de valores que la sostienen.

La lógica o racionalidad dominante de una organización educativa debería ser de tipo técnico-académico, sin embargo pueden existir conflictos debido a que se anteponen racionalidades de otro orden, tales como afectivas, políticas, económicas, ideológicas, etc. Estos conflictos pueden vincularse también con las posiciones de los sujetos en conflicto dentro de las clases organizacionales. El

conflicto y la manera en que se resuelve, marcará el nivel de funcionalidad de la organización.

Descripción de la escuela

Esta es una escuela primaria pública que se encuentra localizada en uno de los 33 municipios del Estado de Morelos, que según datos del Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (2004), ocupa el cuarto lugar en cuanto a cantidad de habitantes (92,850 de 1,5000,000 habitantes del Estado).

La población del municipio ha recibido inmigrantes que llegan principalmente del estado de Guerrero y del estado de México, y en menos proporción de los demás estados vecinos, representando el 29.45% del total de inmigración recibida en el Estado (E-local, 2005).

En el nivel de educación básica existen en el municipio 3 escuelas de enseñanza inicial; 29 escuelas de preescolar; 41 escuelas primarias; 4 escuelas secundarias y 3 tele secundarias; en el nivel medio superior se cuenta con 2 bachilleratos.

La población del municipio en que se encuentra la escuela se dedica fundamentalmente a la agricultura y a la floricultura. Otras actividades económicas importantes son el turismo y la extracción de arena a partir de las minas de piedra caliza.

Este municipio, en relación a otros del Estado, se sitúa en el sexto lugar en cantidad de delitos, entre los que se encuentran: robo, lesiones, amenazas, homicidios, etc.

La escuela está ubicada en una colonia de clase media baja que, desde su origen y según información proporcionada por los profesores y el Director, fue conformada por una población de inmigrantes, principalmente del Estado de Guerrero, muchos de los cuales habían abandonado su lugar de origen a causa de haber tenido problemas con la ley (como riñas y homicidios), lo que contribuye a que esta población sea caracterizada como violenta.

De acuerdo a información proporcionada por uno de los maestros más antiguos sabemos que la escuela se fundó hace aproximadamente 27 años, gracias a la presión que ejerció este grupo de colonos sobre el Gobernador del Estado de Morelos, con fondos aportados por el Gobierno del Estado de México y la comunidad de la zona (desconocemos las razones políticas por las que intervino económicamente el gobierno de otro Estado en la creación de este plantel). Hasta la fecha se caracteriza por una participación bastante directa de los padres de familia en algunas decisiones o actividades importantes, tales como: las mejoras en el edificio, la asignación de maestros a los grupos y la remoción de algunos docentes que consideran inapropiados.

La institución es considerada como de un buen nivel y ha destacado dentro de la zona por la obtención de varios trofeos en competencias de tipo académico y artístico, lo cual ha generado gran orgullo y ha fortalecido la identidad del lugar.

La escuela ocupa aproximadamente media manzana, está construida en un solo nivel y cuenta con 16 aulas para clase y una de usos múltiples, la disposición de las aulas es en forma rectangular alrededor de un gran patio abierto que queda en el centro. El plantel dispone además, de un patio abierto posterior. Tiene un baño para niños y otro para niñas, no hay baños exclusivos para profesores. Existen dos espacios para el trabajo administrativo, uno designado al turno matutino y otro al vespertino, turno en el que funciona otra escuela en el mismo local.

Consta de 16 grupos de entre treinta y cuarenta alumnos cada uno, de modo que la institución cuenta aproximadamente con 600 alumnos que asisten en el turno matutino. El personal está integrado por 16 profesores, un Director y un intendente, no existe personal administrativo, ni profesores para clases especiales.

Al tratar de indagar acerca de la misión y la visión de la escuela preguntamos si contaban con algún lema representativo de sus ideales y nos encontramos con la sorpresa de que, si bien había existido alguno, que estuvo plasmado en una de las paredes de la escuela, al pintarla desapareció y los maestros y el Director lo olvidaron y no pudieron reescribirlo.

Con el transcurrir del tiempo y quizás como efecto de nuestra intervención en la escuela, surgió la inquietud por parte del Director de que una de las metas de la escuela debería ser transmitir valores a los niños para mejorar la convivencia y formar mejores personas que respeten a los demás y a los símbolos nacionales. El Director se integró a un proyecto con padres de familia y representantes de otras escuelas de la zona que están tratando de realizar diversas actividades a efectos de fomentar valores en las escuelas. Entre las acciones a realizar, pretendían ocupar el espacio donde anteriormente estaba el lema desaparecido, con mensajes que difundieran dichos valores. Existe un convenio con una compañía refresquera que ha patrocinando la pintura para que tales mensajes queden a la vista de la comunidad escolar, a cambio de entregar su producto para la venta en la cooperativa.

Los padres de familia

A partir de las entrevistas grupales e individuales con los maestros y el Director, nos enteramos que los padres de familia juegan un papel importante en esta escuela y también pueden llegar a ser partícipes de manera directa o indirecta de los conflictos entre los profesores, ya que en ocasiones toman partido por alguno de los grupos en oposición. Los padres se sienten dueños de la institución por haber participado económicamente en su fundación y además porque muchos de ellos fueron alumnos de la escuela y sus propios padres participaron en la construcción de la misma, de modo que su imaginario grupal funciona con una autorización por herencia.

Los padres intervienen de diferentes maneras en la vida cotidiana de la escuela, colaboran por ejemplo con actividades académicas a petición de algunos maestros, sobre todo en los casos de primer año, en donde les piden hacer material didáctico como: carteles que contienen ilustraciones para trabajar con los niños el alfabeto, las sílabas o los temas que se ven en clase como el campo, el mar, la selva, etc. También hacen material decorativo dependiendo de las diferentes estaciones del año o de fechas festivas o conmemorativas, en las cuales algunos maestros propician convivios entre el grupo y los padres de familia.

Debido a que es insuficiente el personal de limpieza, los padres están obligados a participar en el aseo de los salones aportando una cuota semanal para el pago de la limpieza del salón. Con cierta periodicidad, también se demandan cuotas a los

padres para el pago de clases especiales, así como para fotocopias y material que requieran los alumnos.

Cada fin de bimestre los padres son citados para la entrega de calificaciones de sus hijos. En estas oportunidades los maestros tratan de involucrarlos para que los apoyen académicamente, sobre todo en lo que se refiere a las tareas; aprovechan también para informarles sobre el comportamiento de sus hijos en la escuela y exigirles, en algunos casos con problemas académicos o de conducta, una mayor participación en la educación de los niños en el hogar. En este sentido, los maestros se quejan mucho de que una gran cantidad de niños no cuenta con el apoyo de sus padres y sienten que les dejan responsabilidades que a su criterio, no les corresponde asumir. Hablan de la existencia de muchos niños solos, descuidados por los padres sobre todo por cuestiones de trabajo. Frecuentemente se enteran de problemas familiares tales como separaciones, violencia intrafamiliar, abandono o infidelidades, a los que atribuyen los problemas escolares y de conducta de algunos de sus alumnos. A veces tratan de influir en los padres para que cambien su actitud para con sus hijos, lográndolo en muy pocas oportunidades. Algunas madres reconocen la necesidad de que sus hijos “se eduquen”, pero reconocen su dificultad para la puesta de límites, por lo que demandan que esta función la asuma el docente, como en el caso del maestro Seth, quien aceptó posicionarse en el lugar de padre castigador con algunos niños.

En ocasiones los padres adoptan actitudes beligerantes cuando sienten que la escuela está tratando de manera injusta a sus hijos. Durante el tiempo en que estuvimos realizando esta investigación nos enteramos de manera indirecta de un conflicto que se suscitó entre los padres de familia, el Director y los maestros de quinto grado. Un grupo de padres acusó a la maestra de 5° A de haber hecho trampa en un concurso académico que hubo entre los grupos de ese grado; según argumentaban, había favorecido a sus alumnos dándoles previamente las respuestas del examen, lo cual los colocó en ventaja respecto a los demás, relegando al grupo que tradicionalmente sacaba mejores resultados al segundo lugar. Obviamente el reclamo vino por parte de los padres de este grupo y tardó varias semanas en resolverse. El Director asumió frente a los padres una conducta conciliadora, dándole su lugar a la maestra, sin embargo en el ciclo escolar siguiente le asignó un grupo de primer año a pesar de que la maestra le advirtió que no estaba capacitada para hacerse cargo de este grado, obligándola a recurrir a una capacitación intensiva con cursos adicionales en vacaciones y fines de semana.

La venta de alimentos durante el recreo ha sido concedida a algunos padres de familia por el Director. Los maestros opinan solamente en relación a la higiene y calidad de los alimentos, ya que ellos mismos son consumidores frecuentes.

El Director y los maestros

A fin de iniciar nuestra investigación nos dirigimos al plantel asignado, donde nuestro primer contacto fue con su Director, quien aceptó gustoso nuestra intervención y nos organizó una reunión con los 16 maestros del plantel para que ellos nos manifestaran qué conflictos de violencia entre pares habían detectado.

La pauta sobre el clima institucional la dio el Director en la primera entrevista que tuvimos con él, cuando “bromeando” nos sugirió que mejor investigáramos la violencia entre los maestros.

En esa primera reunión tratamos de explorar con el Director cuáles serían las causas por las que nos asignaron la escuela a su cargo, él dijo que no sabía, pero que se imaginaba que era porque los padres tenían la costumbre de hacer llamadas al IEBEM para denunciar supuestos problemas con la escuela, esto sucedía desde que el gobierno estableció un programa en donde se asignó un número telefónico para que los ciudadanos pusieran sus quejas del trato dado por los funcionarios de gobierno.

El Director

El Director es maestro normalista, estuvo en la escuela que funciona en el turno vespertino como profesor y fue promovido como Director del turno matutino aproximadamente tres años antes del momento en que iniciamos la investigación. Dentro de su trayectoria laboral, se ha desempeñado como maestro de grupo cerca de veinte años, ha ocupado cargos a nivel sindical, donde conoció al profesor Seth quien actualmente es representante sindical de la escuela. Su amistad o relación iba más allá del ámbito escolar, ya que jugaron fútbol en algún momento. De hecho pudimos observar que entre ambos existe una alianza que hace que el Director se apoye mucho en él. Seth fue maestro del hijo del Director en primer y segundo grado, este chico fue identificado como uno de los cinco niños violentos de ese grupo y se le realizó una evaluación psicológica. La actitud que tuvo el Director frente al maestro Seth, en lo que se refirió al comportamiento de su hijo (Diego), fue la de hacerlo depositario del conflicto, desentendiéndose del mismo siempre que podía.

La actitud tiránica del alumno Diego se manifiesta con actos violentos contra sus compañeros, desafiando la autoridad de su maestro al ostentar su posición de hijo del Director.

El Director realiza reuniones mensuales de consejo técnico con el personal y aquellas que sean necesarias para organizar actividades administrativas,

culturales o sociales. Además establece reuniones de capacitación cada dos meses, impartidas por diversos profesionistas.

El Tipo de liderazgo que ejerce el Director en la institución es, a decir de Stephen Ball (1989), de estilo político-antagónico, ya que estimula el debate entre maestros, reconoce la existencia de intereses rivales en la escuela, trata de persuadir argumentando por la razón y trata también de equilibrar los acuerdos.

Las decisiones que toma el Director generalmente están en función, en primer término, de evitarse situaciones conflictivas personales con padres de familia, autoridades escolares y profesores, así como de tratar de mantener cierto equilibrio en los grupos antagónicos de la planta docente.

El Director presenta también una actitud particularmente devaluatoria hacia el género femenino, esto puede observarse, por ejemplo, cuando al hablar del conflicto entre los profesores de la escuela lo ubica más como “un problema entre mujeres” que como un problema relacionado con la historia de la organización y con la autoridad. Al respecto, Ball (1989) sostiene que el feminismo es percibido por los hombres en la micropolítica de la escuela como una amenaza a sus intereses creados y a su masculinidad, y representa un reto a su control de la toma de decisiones. Cuando las mujeres intentan, individualmente o en grupo, afirmarse en las discusiones y reuniones, los hombres y en ocasiones algunas otras mujeres, que en este caso pueden ser las del grupo antagónico en turno, las consideran poco femeninas y agresivas.

Los maestros

El grupo de profesores, al momento de hacer la investigación, estaba integrado por once maestras y cinco maestros cuyas edades oscilaban entre los treinta y los cincuenta años. Tenían trabajando en esta escuela entre cinco y veintidós años y de acuerdo a los datos recabados, no se encontraron diferencias significativas en cuanto a sus opiniones según el género ni por sus edades.

Todos los docentes son originarios del Estado en el que se encuentra el plantel y viven en la misma zona. Pertenecen a la clase media baja, al igual que sus alumnos. La mayoría de los profesores proviene de hogares en que sus padres alcanzaron a terminar el nivel básico de educación y en general son sus padres los que trabajan fuera de la casa, mientras sus madres se ocupan de ella. Sólo la tercera parte del equipo docente tenía nivel de estudios de licenciatura, los demás eran egresados de la Escuela Normal del Estado en el momento en que estaba establecida como una formación correspondiente a la educación media terminal. Todas estas características comunes de los maestros ayudan a esclarecer el origen compartido de sus representaciones sociales.

Después del primer encuentro con el Director llevamos a cabo una reunión a la que asistieron la mayor parte de los profesores. En ella se les expuso que se realizaría una investigación sobre el problema de violencia entre los alumnos. Se indagó acerca de las situaciones de violencia que éstos habían observado en sus

grupos y espontáneamente empezaron a identificar algunos casos particulares que les preocupaban.

El primero que participó fue el maestro Seth, quien expresó sentirse rebasado por este problema, habló de cinco niños conflictivos en su grado. Luego participaron otros maestros, como Úrsula, de primero, que decía que en su grupo había dos casos de niños agresivos y un niño y una niña que tienden a ser maltratados.

Otros profesores hablaron de problemas que presentaban algunos de sus alumnos, algunos relacionados con el objeto de esta investigación. Hicieron muchos comentarios en el sentido de que la influencia del ambiente familiar es la que hace que los niños sean agresivos y tengan problemas de conducta. Oceanía hizo mención de los problemas que se le estaban presentando con los niños que eran hijos únicos y por lo tanto muy consentidos. También mencionó el problema de los niños que tienen demasiada información porque en casa tienen Internet y no siguen al parejo al resto de sus compañeros, lo que genera conflictos en el salón.

Expresaron también su preocupación respecto al manejo que debían hacer con los problemas de los niños frente a los padres, ya que muchas veces en lugar de ayudar al niño le ocasionaban más problemas, como cuando ciertos padres no toleran que sus hijos tengan reportes en la escuela y los golpean por ello. Hicieron referencia a un caso alarmante suscitado en esa localidad: un niño fue asesinado

por su padre después de haber recibido un reporte negativo de parte de su profesor.

Los temores que expresaron los maestros respecto al manejo de las situaciones de violencia en la escuela ponían en evidencia su dificultad para manejar este tipo de problemas, así como la gran expectativa depositada en nuestra intervención.

Dado que el maestro Seth fue el primero en solicitar nuestra ayuda en su grupo, nos entrevistamos con él para que nos explicara el problema en profundidad. En esta entrevista pudimos enterarnos por primera vez del problema de división que existía entre los profesores, lo cual impedía que pudieran realizar un trabajo en equipo.

El grupo de profesores estaba dividido en tres subgrupos, uno de ellos integrado por tres profesoras: Jorgina, Hela y Oceanía. El otro subgrupo, opositor, estaba conformado por los maestros Boni y Seth y las profesoras Yadira, Helena y Úrsula. Al tercer subgrupo, el de los neutrales, pertenecían maestros que tenían poco tiempo en la institución como el maestro Luciano y las maestras Nadia y Lolita; en este subgrupo se encuentran también aquellos que prefieren no involucrarse, como las maestras Conchita (que al poco tiempo de iniciada la investigación se jubiló), Elsa, Gloria y Gala, y los profesores Isidoro y Salomón.

El grupo de Jorgina, Hela y Oceanía mantenía de manera constante una actitud contestataria frente al Director y al grupo opositor, descalificando toda propuesta que viniera de su parte.

Existen diversas opiniones respecto del origen del conflicto entre los maestros, dependiendo de la filiación al grupo de pertenencia y de la antigüedad que éstos tienen en la institución.

Los maestros Boni y Jorgina, ambos con una antigüedad de cerca de 20 años en la escuela, han mantenido desde hace tiempo una relación de odio mutuo que tuvo su origen, según Boni, en un conflicto que él tuvo con otra maestra que ya no está en la escuela y con la que engendró una hija extramatrimonial. La mamá de esta niña demandó al maestro Boni para que le diera pensión alimenticia a su hija y la profesora Jorgina fungió como testigo en contra del profesor. Este episodio tuvo lugar hace quince años aproximadamente y desde entonces Boni y Jorgina no se han dirigido la palabra. A su vez la maestra Jorgina atribuye su antipatía hacia Boni a diferencias fundamentales respecto a valores e ideas.

Otro incidente ocurrido hace más de seis años, que sentó las bases para el antagonismo entre los grupos fue, según la maestra Jorgina, la situación que la profesora Helena generó al involucrarse con uno de los profesores (quien ya no está en la institución) siendo ambos casados. Tal romance despertó la acérrima crítica de la profesora, quien consideraba que era *“un mal ejemplo para los alumnos, ya que los maestros son trasmisores de valores y en este caso ¿qué tipo*

de valores estaban trasmitiendo?”. Lo que resultaba terrible para Jorgina era que estos profesores involucraran a sus alumnos mandándose “recaditos” y haciendo abierta una situación ilícita que bien podían mantener en secreto. Por su parte, la versión de la profesora Helena acerca del origen de las diferencias con Jorgina se centraba en la “envidia incomprensible” que ésta tiene hacia ella, que al decir de Helena: *“ha llegado al punto de ser agresiva con un niño que yo protegía, por la rivalidad que tiene conmigo”*.

Es claro que los rasgos de carácter de la profesora Jorgina exacerbaban la problemática en la organización, en tanto estaba involucrada en conflictos que no la afectaban directa ni indirectamente, asumiendo una actitud justiciera y beligerante y adoptando posiciones prácticamente inamovibles, con más intensidad que los propios actores del conflicto. Las profesoras Oceanía y Hela comparten las actitudes y posiciones de Jorgina, haciéndose partícipes de la situación conflictiva con los profesores.

La maestra Jorgina tenía una actitud devaluatoria hacia la profesora Yadira, así como hacia Seth y Úrsula. Respecto a la maestra Yadira, tendía a considerarla “muy tonta” y generaba una situación de aislamiento hacia ella. Al maestro Seth lo criticaba permanentemente por considerarlo mal maestro, por establecer una relación inadecuada con sus alumnos al agredirlos y no poder controlarlos; también le criticaba su cercanía con el Director, estando al acecho de cada uno de sus errores y en permanente disposición para señalárselos en forma agresiva. De la profesora Úrsula frecuentemente expresaba comentarios negativos, referentes a

que era floja, mala educadora y mal vestida, por lo que Úrsula trataba de evitarla todo lo posible, para no ser agredida con sus comentarios mordaces.

Varios profesores afirman que muchos de los conflictos tienen relación con las características personales de las profesoras Jorgina, Oceanía, y Hela, quienes adoptan permanentemente una actitud omnipotente y soberbia respecto al resto de los docentes y el Director. Al actuar así, la maestra Hela parecía olvidar sus propias dificultades y problemas como docente, ya que años atrás, en la misma escuela, fue demandada por padres de familia al DIF, por maltrato físico a sus alumnos.

Lo cierto es que las posiciones irreconciliables entre los profesores polarizaban al grupo y afectaban al trabajo, ya que cuando los profesores se enfrentaban a una situación que ameritaba llegar a una decisión colectiva, los conflictos atravesaban los acuerdos y éstos se daban con base en la lógica de la filiación al subgrupo de pertenencia más que a la lógica de la racionalidad técnica, administrativa, etc. Las decisiones se tomaban por votación y cuando el grupo neutral no conseguía inclinar la balanza y había empate, era el Director quien finalmente definía el resultado.

Los alumnos

Realizar una semblanza de los alumnos de esta escuela es una tarea que nos resulta muy complicada, ya que desde un principio establecimos al individuo como unidad de análisis desde el punto de vista metodológico, es decir a cada uno de los sujetos identificados con situaciones de violencia entre compañeros, ya sea como agresores, como víctimas o de manera recíproca. A lo largo de la investigación identificamos a un grupo de cinco niños que llamó nuestra atención, del cual nos ocupamos en el capítulo VI, tratando de reflexionar desde una perspectiva grupal.

En esta investigación se trabajó también con una muestra de sujetos a fin de conocer las opiniones que tenían sobre la violencia desde el lugar de agresores, víctimas y espectadores, explorando además su relación con el maestro, resultados que están desarrollados en el capítulo V.

Los comentarios que en lo general podemos hacer respecto a los alumnos de esta escuela están basados en lo que llegamos a observar durante el recreo, quedando excluidas situaciones particulares como el trabajo en el aula o en otras actividades deportivas o recreativas.

El recreo

De once a once treinta es el horario del recreo. Al sonar el timbre que anuncia su inicio se escuchan gritos estruendosos de los niños que salen corriendo de sus salones hacia el patio central. Algunos alumnos llevan su almuerzo desde su casa, otros compran sus alimentos y a otros más sus padres les acercan su refrigerio a la puerta de la escuela por una pequeña abertura, ya que no están autorizados para entrar a las instalaciones, a menos que tengan un asunto que atender con la administración o los maestros.

Este es un momento de gran algarabía, los juegos que la mayor parte de los niños llevan a cabo se desarrollan en medio de una gran actividad, corren, gritan, saltan. Sólo algunos se dedican a platicar, a comer tranquilamente o a realizar juegos menos activos. El recreo es el momento propicio para que las conductas violentas entre pares se incrementen, ya que los alumnos dejan de ser vigilados por los adultos. Los maestros utilizan generalmente el recreo para comer y socializar o para revisar los trabajos que quedaron pendientes, de modo que no están atentos a lo que pasa en el patio central, sólo se percatan de algunos conflictos cuando los niños los buscan para acusar a algún compañero que los ha agredido; generalmente no intervienen en este momento, a menos que sea una situación verdaderamente “grave”.

Una de las prácticas de “moda” entre los niños durante el período en que realizamos nuestra investigación, era golpear a sus compañeros en los pies o los

tobillos. En un pasillo de la escuela que estaba particularmente liso tomaban carrera y se “barrían” impactando sus pies para derribar al compañero. Algunas veces los maestros que pasaban por ahí los reprendían, entonces los niños suspendían momentáneamente esta actividad, continuándola en cuanto el maestro se alejaba.

Es frecuente que en el recreo algunos les quiten la comida a sus compañeros, lo que ocasiona discusiones, reclamos y llantos. Ciertos niños con serios problemas de conducta aprovechaban el recreo para realizar actos de extorsión con sus pares, cobrándoles por no pegarles o lastimarlos. A los maestros y al Director les llegan los rumores de que esto sucede, pero generalmente no intervienen en el asunto. El recreo es el espacio y tiempo en que se impone la “ley del más fuerte”.

Los maestros venden golosinas en los salones y el dinero que se recauda se utiliza para algunos gastos del grupo. Durante el receso algunos alumnos llegan a sustraer parte de este dinero. Cuando se logra identificar al actor se le obliga a reparar su falta, pero en muchas ocasiones los maestros sólo suponen quién fue y no tienen los elementos para culparlo, así que terminan reponiendo el dinero de su propio bolsillo.

Los docentes se turnan cada año para la venta de refrescos en el recreo. Esta venta constituye lo que en otros planteles se denomina “cooperativa escolar”.

La privación del recreo o de la clase de educación física suele ser utilizada por los docentes como una medida disciplinaria, sea como castigo por no haber hecho el trabajo escolar o por problemas de mal comportamiento.

Al regreso del recreo los niños entran agitados al salón de clase y en esta segunda parte del horario les cuesta más trabajo concentrarse en las tareas y se vuelven menos tolerantes entre sí. Algunos maestros reportan mayor dificultad para mantener la atención y el control del grupo.

V. LOS ALUMNOS Y LA VIOLENCIA ENTRE PARES

Marcel Mauss (1969), al referirse a los ámbitos de la reflexión sociológica, considera que en una sociedad existe por una parte el grupo que la forma y por otra las representaciones y acciones de ese grupo, es decir, por un lado están los fenómenos materiales, tales como el número de determinados individuos de tal a tal edad y por el otro, las ideas y acciones de esos individuos, particularmente aquellas que son el efecto de su vida en común.

Coincidimos con Georges Gurvitch (1962) sobre la necesidad de considerar lo social en todos sus aspectos y profundidad, tomando en cuenta los niveles que se influyen mutuamente, desde la base ecológica y morfológica hasta los estados mentales y actos psíquicos colectivos. Estos niveles entran en conflicto y sus relaciones son dialécticas y tensionales. El abordaje de lo social implica sacar a la superficie las contradicciones y tensiones latentes e inseparables de la existencia colectiva.

En este estudio encontramos por ejemplo, que las respuestas de los niños pueden tener una lógica o consistencia tomadas como respuestas en donde la unidad de análisis es el grupo, sin embargo, al analizar de manera particular la totalidad de las respuestas individuales, encontramos diferencias significativas que dificultan la definición de categorías puras tales como la de víctima, victimario, espectador, tipo de violencia recibida y ejercida. Algunos estudios sobre violencia entre pares (Olweus 1993 y Ortega Ruiz, 1999), en aras de asumir la defensa de las víctimas,

han enfatizado las diferencias entre los actores en conflicto de una forma nítidamente polarizada, destacando solamente los fenómenos de bullying y dentro de ellos alguna categorización del tipo de víctimas.

Tomando en cuenta la escasez de investigaciones sobre el tema en nuestro país, en nuestro estudio de tipo descriptivo-exploratorio, consideramos importante una indagación más amplia que la del fenómeno de bullying, abarcando las características específicas que adquieren las relaciones violentas entre alumnos.

El problema de la violencia tiene un nivel de complejidad que hace que no sea posible abordar las determinaciones del fenómeno en su totalidad, por lo que las aproximaciones al mismo partirán desde miradas particulares que darán cuenta de ciertos aspectos importantes. Al respecto Balandier (2003) considera que las nuevas investigaciones demuestran que las sociedades no son reductibles a una dimensión única y que incluyen varias posibilidades, a partir de las cuales los actores sociales pueden orientarse.

Se tiende a reconocer la violencia entre los niños principalmente cuando ésta es física y el daño que produce deja marcas en el cuerpo, hace sangrar o atenta contra la vida. Son hechos aislados como la masacre en Columbine, los que despiertan nuestro horror y repudio, sin embargo, las situaciones cotidianas de violencia y humillación vividas en la escuela durante la infancia permanecen silenciadas y ocultas a simple vista y tienden a ser minimizadas. Su proceso de naturalización hace que se considere el maltrato entre compañeros como un

vínculo normal, a pesar de que éste se conserva como una experiencia dolorosa en la historia de cada uno, pues aunque sus marcas no estén en el cuerpo, inciden en el desarrollo emocional del niño.

En los grupos estudiados en esta investigación, la naturalización de la violencia aparece en las respuestas de los alumnos al describir cómo se sienten en la escuela y el tipo de relaciones que establecen con sus compañeros.

A continuación se presentan algunos de los datos obtenidos en el trabajo de campo con grupos de alumnos de 2°, 4° y 6° grado, a los que se aplicó una guía de entrevista semiestructurada y una estructurada para explorar la percepción del clima escolar; la relación con sus compañeros; el tipo de relaciones violentas que los niños establecen entre sí, considerando la posición de agresor y/o agredido y la forma en que perciben la relación con su maestro. Los resultados indican la cantidad de alumnos por grupo que contestaron a las diferentes opciones, así como los porcentajes correspondientes; algunos muestran los datos generales de las respuestas y en otros se han especificado las diferencias de acuerdo al género. Por último se analizan de manera particular las respuestas individuales.

Las cifras que se mencionan no pretenden indicar tendencias estables porque la población corresponde a una sola escuela, sin embargo, a pesar de las diferencias en la cantidad de la población, nos parece importante comparar nuestros resultados con los de Nicaragua, presentados por Ortega Ruiz (2005), ya que su

estudio es uno de los pocos realizados en Latinoamérica y presenta diferencias con los que la misma autora realizó en Europa.

Percepción del clima escolar

El elemento central del clima escolar son las relaciones interpersonales entre las diferentes clases organizacionales así como en las relaciones entre pares. En este estudio encontramos que los niños perciben en su mayoría el clima escolar como positivo y afirman no tener problemas con sus compañeros (ver anexo, **cuadro 1**), a pesar de que la mitad de los alumnos refieren estar involucrados con frecuencia en relaciones en las que está presente la violencia en sus distintas manifestaciones (ver anexo, **cuadro 3**).

En relación a los vínculos agresivos, se tomaron en cuenta como posibilidades de respuesta en cuanto a la frecuencia: a) Siempre, b) A veces, c) Casi nunca, d) Nunca. Se consideró que los niños mantienen relaciones agresivas cuando la frecuencia que indican es: “a veces” o “siempre”.

En el análisis de resultados en cuanto a la percepción del clima escolar y la relación con sus compañeros, podemos observar que los alumnos coinciden con los maestros en un pacto denegativo respecto a negar la presencia de conflictos en sus respectivos vínculos. Se tiene la imagen de una escuela sin problemas, coincidiendo con la representación social de la escuela idealizada que tienen los

profesores (ver capítulo VII). No se observan diferencias significativas por género ni en la percepción del clima escolar ni en la forma en que los alumnos perciben la relación con sus compañeros.

Relación con los compañeros

Los grupos de 2° y 6° reportan en su mayoría llevarse bien con sus compañeros, mientras que el grupo de 4° califica esta relación como regular. Las diferencias en las respuestas pueden estar relacionadas con que este grupo es el que más situaciones de violencia recíproca reporta, como se ve en el **cuadro 3**. Es importante destacar que la maestra a cargo del grupo de 4° fue denunciada al DIF hace algunos años por maltratar físicamente a sus alumnos en esa misma escuela. Actualmente ya no se han reportado situaciones de maltrato físico por la profesora, sin embargo, nos percatamos de que con frecuencia les comenta a sus alumnos que tienen mucha suerte de no tener ninguna deficiencia como la que padece su hijo, quien sufre de retraso mental. La profesora en varias ocasiones ha llevado a su hijo al salón de clase; posiblemente al señalar constantemente las diferencias en cuanto a las capacidades de los niños está fomentando la poca tolerancia a las diferencias, estigmatizando a las personas discapacitadas, incluyendo a su propio hijo; los niños reaccionan utilizando apodosos devaluatorios entre ellos, haciendo referencia a algún defecto físico o mental como forma de agresión.

Relaciones violentas

Generalmente cuando se habla de violencia entre pares en la escuela se tiende a prestar atención a las relaciones violentas que se centran en el vínculo polarizado víctima-agresor. Es probable que esta situación responda a una representación social en la que a cualquier tipo de violencia que un sujeto reciba se espera que éste responda de la misma forma y magnitud, avalando un tipo de vínculo que se basa en la expectativa de que a la violencia se le debe responder de la misma manera: “ojo por ojo, diente por diente”. Así, lo que comúnmente parece grave es que un niño no logre contestar a la agresión que recibe, en lugar de considerar que lo realmente negativo es que la forma de enfrentar un conflicto sea a través de la violencia.

Otra representación social corresponde a la idea de considerar que en una relación violenta entre niños la única afectada es la víctima, sin tomar en cuenta que el agresor también resulta altamente afectado, ya que cuando este tipo de comportamiento se convierte en la forma principal de relacionarse con sus compañeros puede convertirse en una pauta que lo conduzca a una incapacidad para resolver adecuadamente sus conflictos.

En las relaciones entre pares en muchas ocasiones no está en juego de manera específica una relación desequilibrada de poder, sino que ambos tienen el mismo nivel de jerarquía y estatus. La lucha que se da entre contrincantes deberá entenderse desde una perspectiva amplia, considerando la complejidad del

fenómeno, lo que será desarrollado en el capítulo VI, en el que se reporta la observación de un grupo con relaciones de intensa violencia recíproca.

La violencia asimétrica (bullying) es la que más frecuentemente ha sido objeto de investigación. Tal es el caso de los estudios realizados por Olweus (1993) en los países escandinavos. Sus resultados señalan que la problemática agresor-víctima implica al 10% de la población escolar, distribuyéndose por igual los porcentajes de agresores y víctimas. Por su parte Rosario Ortega Ruiz y Joaquín Antonio Mora-Merchán (2000), reportan que el nivel de violencia escolar en Europa fluctúa entre el 2 y el 10 % en los alumnos de primaria. Si bien estas investigaciones fueron hechas en diversas escuelas y en poblaciones mucho mayores que las de nuestro trabajo, nos parecen significativas las diferencias con nuestra muestra.

En nuestra investigación, lo primero que se observa en los resultados es que el porcentaje de niños que reportan relaciones violentas (49%) es mayor que el porcentaje de los niños que reportan no tener relaciones violentas (43%). Además es muy poca la diferencia en los porcentajes en lo que se refiere al tipo de relaciones violentas que se reportan: recíprocas (23%) y asimétricas (26%), esto señala la importancia de no atender solamente a las relaciones de violencia asimétrica (víctimas-agresores), ya que tiene la misma incidencia que los vínculos agresivos recíprocos.

De los tres grupos estudiados, el que reporta mayor número de alumnos sin relaciones violentas es el de 6° grado, quizá esto se deba a que el maestro a

cargo de este grupo se preocupa y ocupa de mantener un vínculo de confianza y respeto con sus alumnos y su relación se basa en el diálogo. Notablemente, el Director nos había comentado que los grupos de 6° grado son en general difíciles y conflictivos debido a la etapa de la pubertad por la que atraviesan y por las dificultades de dejar atrás la infancia, concluyendo su ciclo en la escuela primaria.

En los resultados de los niños observamos que es mayor el número de quienes se consideran víctimas y menor el de los que se asumen como agresores; las niñas en cambio, se autoperciben mayormente como agresoras (ver **cuadro 3.1**). Atribuimos esta diferencia al hecho de que la violencia masculina está más legitimada culturalmente; para los niños adquieren entonces más relevancia los eventos en los que la confrontación no fue pareja, y para las niñas resulta más evidente lo impropio de su comportamiento.

Tipos de violencia que reciben los alumnos

Según el estudio de Ortega Ruiz (2005) en Nicaragua, con 3042 estudiantes de primaria de escuelas públicas en su mayoría, al 48.3% le roban en la escuela; 45.3% es insultado; 37.5% golpeado; 37.2% excluido o aislado y 25.5% amenazado. Los datos de este estudio dan cuenta de que algunos de los sujetos estudiados reciben varios tipos de agresiones, sin embargo no indican el porcentaje de sujetos que no reportan haber recibido ningún tipo de agresión, como sucede en nuestro estudio, en el cual se observa como dato significativo que

sólo el 13% de los niños entrevistados reportan no haber sido agredidos de ninguna manera, lo que nos da un total de 87% de niños que han recibido agresiones de diferente tipo. A diferencia del estudio de Ortega Ruiz (2005) en Nicaragua, nuestros resultados indican que la violencia verbal que los niños reportan recibir es más frecuente (32%) que la violencia material (17%). En nuestra investigación la violencia física ocupa un 18%, mientras que la social un 20%, es decir, el porcentaje de violencia tanto social como física que los niños reciben en nuestra población es menor que el reportado en el estudio de Nicaragua.

En el estudio de Ortega Ruiz, en comparación con el nuestro, posiblemente los porcentajes de violencia son mayores porque el rango de edades de la población escolar en Nicaragua no es homogéneo, oscilando entre 8 y los 22 años debido a que cursan primaria además de los niños de las edades correspondientes, adolescentes y jóvenes adultos que no la habían cursado.

Nuestra investigación concuerda con los resultados reportados por Ortega Ruiz (2005) en cuanto a las diferencias por género, ya que menciona que son los varones quienes sufren más agresiones verbales y físicas. En nuestros resultados se observa que son más los varones que declaran recibir violencia física, verbal y social y que son más niñas que varones las que dicen recibir violencia material o no reportan recibir agresión alguna.

Nos llama la atención el hecho de que sean los varones los que reportan recibir más agresión que las niñas. La respuesta podría encontrarse en la significación que la agresión tiene para los sujetos a partir de la introyección y naturalización de modelos de género rígidos y esquemáticos que determinan las demandas específicas que se imponen a los individuos para acceder a la representación de género que le corresponde en su cultura.

Al respecto Alan Train (2001) señala que las investigaciones sobre diferencias de género en cuanto a actitudes y comportamientos muestran que en general los niños son más activos, abiertamente agresivos, combativos, competitivos y vengativos que las niñas y que también provocan respuestas más agresivas de otros niños. La causa predominante de las reacciones agresivas de los niños se debe a que este tipo de conductas son menos reprimidas que las conductas agresivas de las niñas. La educación familiar se orienta a aceptar las conductas agresivas en los varones más que en las mujeres, de acuerdo a un estereotipo cultural.

Para Ortega Ruiz (2005) los resultados de Nicaragua se contradicen con las investigaciones sobre violencia interpersonal escolar en Europa, donde las mujeres aparecen como más propensas a ser víctimas de abuso. Nosotros consideramos que la diferencia puede deberse a que en Latinoamérica el abuso hacia la mujer está naturalizado, así que las niñas reportan menos ser víctimas porque desde lo cultural la violencia que las mujeres reciben tiende a ser silenciada y asumida como un hecho normal.

Las niñas reportan, en nuestra investigación, recibir mayor violencia material que los niños, pareciera que se prefiere atacarlas de manera indirecta, dañando o robando sus pertenencias.

Tipos de violencia que ejercen los alumnos

Según el estudio de Ortega Ruiz (2005) en Nicaragua, en cuanto a la autopercepción que tienen los alumnos como agresores de sus compañeros, la violencia verbal presenta un nivel mayor de incidencia: 51.7% dice insultar a los demás y la violencia física es aceptada por 29.8%. Mayor porcentaje de varones manifiesta conductas violentas hacia el resto de sus compañeros, siendo el 42.6% de los varones el que afirma golpear a sus compañeros, mientras que en las mujeres es el 21.9%. El aislamiento y la exclusión social es llevado a cabo por 8.7% en hombres y 5.8% en mujeres. El mismo estudio concluye que la frecuencia con que se presenta la agresión verbal es un poco más alta entre los nicaragüenses en relación al ámbito europeo. También el índice de violencia física y robos en la escuela es superior en Nicaragua que en Europa.

Nuestro estudio coincide con el de Ortega Ruiz en este sentido, el tipo de violencia que los alumnos reportan ejercer más frecuentemente contra sus compañeros es el de tipo verbal (24%), seguido por la violencia física (16%). La agresión material es la que se considera como menos frecuente.

Es importante tomar en cuenta que los datos que se manejan en este estudio tienen que ver con que los niños se asuman o autoperciban como agresores, sin embargo esta autopercepción puede coincidir o no con la realidad, ya que algunos de los niños identificados por sus maestros como niños con problemas de violencia no reportaban ser agresores en las entrevistas.

Sobre las causas que originan el comportamiento violento de los otros, la mayoría de los niños comenta que es “porque les gusta hacer daño”, mientras que cuando tratan de explicar las causas por las que ellos agreden, la mayoría de la población contesta que es porque son provocados. Los sujetos justifican y validan sus propias reacciones violentas y atribuyen a las reacciones de los demás características personales, como el placer por hacer daño. El justificar la agresión cuando se trata de defenderse de la violencia de otro se debe a que es una reacción avalada familiarmente; sabemos que los padres suelen decirle al niño “si te pegan, golpea”. Los niños se consideran afectados dentro de una relación violenta con sus compañeros cuando se encuentran en posición de víctimas. La violencia afecta cuando viene del otro, pero cuando la ejerce el sujeto, éste encuentra la manera de justificarla. La representación social que los niños tienen de la violencia es que es algo ajeno y externo, tal como lo expresa aquel juego, que por algo se ha repetido por generaciones: “Yo no fui, fue Teté, pégale, pégale, que ella merito fue”.

Las opiniones de los niños respecto a cómo les afecta su comportamiento agresivo generalmente apuntan a que se sienten mal porque el maestro los

“cacha” y castiga y no por que asuman la responsabilidad del daño infringido. Otros justifican o minimizan el acto considerándolo “travesura”: “*piensan que soy malo, pero ya casi no me porto tan mal, sólo soy travieso*” (niño entrevistado de 4° año).

En cuanto a los resultados por género coincidimos con Ortega Ruiz en que son más varones que niñas los que aceptan que ejercen violencia física y verbal. En cambio, son más niñas que varones las que ejercen violencia social y material o que no reportan ser agresoras (ver anexo, **cuadro 5.1**).

Para explicar las diferencias encontradas en nuestra investigación respecto a la violencia ejercida por varones y niñas, retomamos la reflexión que realiza Train (2001) acerca de la influencia que ejerce la sociedad y la cultura sobre la formación de las características de género a las que están expuestos los pequeños desde su nacimiento. El autor refiere que en América, donde la imagen machista del hombre está bien reconocida, los índices de homicidio son cinco veces más altos para los hombres que para las mujeres y que ellos cometen veinte veces más robos que ellas. Por otro lado, en los países donde los roles culturales son más parecidos se ha observado que los índices de delitos criminales comienzan a igualarse entre ambos sexos.

Es probable que la causa de que las alumnas ejerzan menos agresión verbal y física que los alumnos se deba a las diferencias en cuanto al trato que reciben en la escuela, como señala Graciela Morgade (2001). Según la autora existen

diferencias en la forma en que se corrige en la escuela a varones y niñas. A las pequeñas, tanto en el aula como en el recreo, se las castiga más severamente que a los varones cuando ejercen violencia verbal o física. Es probable que estas diferencias determinen que las niñas se inclinen más por derivar su agresión en forma indirecta, como es el tipo de violencia social y material, tal como se puede ver en el **cuadro 5.1**. En cambio a los varones se les permite más el empleo de la violencia y no se les señala sistemáticamente la necesidad de resolver sus problemas por medio del diálogo. Aunque los docentes no tengan una intención explícita, promueven un modo de relación con la autoridad, con el saber y con los demás, cuando se refiere a niños y niñas, lo que lleva a perpetuar y legitimar las relaciones de género hegemónicas (Tovar, 1998).

Complejidad de las relaciones violentas

Generalmente las investigaciones sobre violencia entre pares han destacado las relaciones de violencia asimétrica (víctima-intimidador), acentuando la necesidad de la defensa de la víctima, sin embargo no se puede dejar de lado la importancia que tienen las relaciones de violencia recíproca, ya que implican la validación de un código agresivo en el modo de relacionarse. Lo más grave en relación con la violencia no es salir perdiendo, sino la violencia misma, esa violencia destructiva en la que cada uno se constituye en el enemigo del otro.

La complejidad del tema, así como la del ser humano en general, ha obligado a comparar las respuestas que cada niño da en la guía de entrevista semiestructurada y la guía de entrevista estructurada, con el fin de lograr una mayor precisión respecto al tipo de posición que ocupan en cuanto a las relaciones con sus compañeros, ya que tanto la necesidad de brindar una imagen positiva al entrevistador, guiada por la necesidad de ser aceptado, como lo que el niño sabe que está bien o mal hacer, movilizan algunas respuestas que son contradictorias. Por ejemplo, el mismo niño que acepta que dentro de las agresiones posibles sólo ha “inventado chismes”, cuando se le pregunta qué hace cuando se enoja con sus compañeros, responde que los golpea. Además, hay datos que podrían señalar un número de víctimas mayor si no se tomara en cuenta que algunos alumnos se consideran victimizados cuando pierden en un enfrentamiento con sus compañeros.

El tipo de vínculo entre pares no se limita a la polarización entre víctimas y victimarios. El mismo niño puede participar en relaciones donde la violencia es recíproca y simultáneamente encontrarse en posición de víctima y/o de victimario frente a otros compañeros. Los modos de relación son múltiples en la medida en que “los otros” constituyen una exterioridad heterogénea que plantea desafíos muy variados, a los que se responde de diversas maneras. Además existe un aprendizaje más o menos conciente a partir de las experiencias intersubjetivas, que va modificando las actitudes, pautas de comportamiento y reacciones ante los otros.

Al analizar el caso de cada alumno individualmente, nos encontramos con niños con diversos modos violentos de relacionarse, los cuales hemos identificado como: ***Violencia recíproca, Bullying, Agresor-víctima y Violencia recíproca-asimétrica.***

Violencia recíproca

A propósito de la complejidad, no es fácil establecer patrones homogéneos de comportamientos violentos en los cuales se pueda clasificar a los sujetos describiendo clara y nítidamente los tipos, formas, frecuencias y características de sus interacciones agresivas. Por ejemplo, en el caso de la violencia recíproca, con frecuencia algunos alumnos reciben y ejercen uno o varios tipos de violencia (social, material, física, etc.). En algunos casos además de insultarse recíprocamente también tratan de excluir del grupo y discriminar. Otros más intercambian golpes e insultos recíprocamente. Algunos se insultan y ocasionan daños a las pertenencias mutuamente. Sin embargo, nos hemos podido percatar de que la violencia que reconocen los niños es la asimétrica, en tanto hay un agresor y un agredido. Cuando es recíproca la describen como “llevarse” entre sí, aunque esta justificación parte de la naturalización de la violencia; lo “natural” en este caso es la reciprocidad y la interacción violenta. Piensan que hay justicia en la defensa agresiva, sin embargo la situación así planteada da por resultado que en lugar de un ganador y un perdedor, haya dos perdedores que toman como natural dar y recibir golpes, insultos y burlas.

Algunas de las respuestas de los niños de 2° son por ejemplo: *“algunos niños de mi salón me pegan y se burlan de mí, yo también les pego y me burlo de ellos porque así jugamos”*; *“me pegan algunos compañeros y yo también les pego... todos empezamos”*; *“me pegan y se burlan de mí y yo también les pego y me burlo de ellos... a veces empiezan ellos o empiezo yo, el que tenga ganas”*.

En los niños de 4° algunos ejemplos de sus respuestas son: *“se burlan de mí, siempre me dicen marranita sexy y yo también les digo cosas que les molestan”*; *“me dicen negrita cucurumbé y yo los insulto”*; *“me dicen bruja y yo los insulto”*; *“me dicen loba porque tengo mucho bello y yo me burlo de ellos”*. Otra se queja de que le dicen “Chapoy” y también responde con insultos y con burlas. En el caso de los varones, uno se queja porque le dicen “cerdo”, a otro “jirafa”, a otro que se llama Juan le dicen “Juana Iguana”, a otro le dicen “cuatro ojos”, a otro “Choky”, todos ellos se defienden poniendo apodos agresivos y en todos los casos empiezan unos u otros la agresión. El intercambio de apodos agresivos en algunos casos los hace sentir devaluados y tristes, ofendidos o con coraje. En otros casos a pesar de que un niño acepta sentirse mal, considera que como él se lo buscó o el otro se lo buscó “así debe ser”.

En 6° una niña se queja de que le dicen “mono” y ella responde con insultos, sin embargo a veces empieza ella insultando. A otro niño le dicen “chayote”, a otro “púas”, a otro “chango”, a otro “Luisa” y a otro “Margarito” (como al enanito de Jumex), a otro le dicen “pechón” (como a un marranito de caricatura), en este grupo también empiezan indistintamente a agredirse verbalmente.

Bullying

En cuanto al tipo de violencia asimétrica, encontramos también que las respuestas que dan los niños hacen que se dificulte su clasificación, ya que algunos son agresores y ejercen en algunos casos un solo tipo de violencia, ya sea verbal, social, material o física, pero en otros, existen diversas combinaciones en un solo sujeto de dos o más tipos de conductas agresivas. La misma situación ocurre en el caso de los agredidos, ya que algunos son víctimas de un tipo de agresión específica, mientras que otros son víctimas de distintos tipos de agresiones.

En nuestra investigación pudimos identificar en las respuestas de los niños cómo éstos se viven como víctimas o como agresores:

En 4° a algunas niñas que están en posición de víctimas les pegan, se burlan de ellas, a una le dicen “chabela”, a otra le deforman su nombre y ellas no pueden responder a esas agresiones, sólo lloran y se aíslan. En el caso de los varones, uno se siente muy mal porque siempre le dicen “joto” y hay otro al que insultan frecuentemente y piensa que se debe a que lo envidian porque responde bien cuando la maestra pregunta. Uno de los agresores del grupo reconoce que pega o insulta porque es “travieso”.

En el grupo de 6° las víctimas se sienten débiles, tristes o desesperadas, pero no pueden responder a las agresiones, simplemente se aíslan para no arriesgarse.

Hay un agresor que dice que no se puede contener y reacciona a golpes cuando hay un conflicto, por ejemplo, cuando alguien se burla de él o lo ofende.

En lo expresado por los niños podemos ver cómo se lesiona la autoestima de las víctimas y el sentimiento de impotencia que sufren al no encontrar salida a estas circunstancias. Algunas víctimas se refugian adoptando medidas de sobrecompensación narcisista, sintiendo que son atacados por lo valiosos que son.

La actitud de los agresores muestra su tendencia a minimizar el daño que ocasionan, disfrazándolo de “travesura” por ejemplo, distorsionando a su favor lo que ocurre en la relación con sus compañeros y desconociendo al otro, que es vivido como adversario, oponente, objeto envidiado u objeto a ser destruido. El otro es borrado de su mirada y sólo tienen ojos para sus propias necesidades.

Este subtipo de comportamiento agresivo es el más estudiado y se ha definido como acoso o bullying, en donde los roles de agresor y víctima están claramente definidos en cuanto a la posición que toma cada uno de los sujetos en esta forma de interacción. Este tipo de situaciones son las que resultan más fáciles de identificar por parte de los maestros y en las que tienen más claro su proceder para con el agresor. Asimismo, son las situaciones que más alarma social han generado por estar asociadas a fenómenos de vandalismo y delincuencia, así como por las trágicas consecuencias que han tenido en algunos casos para las víctimas, llegando al suicidio. En el caso de los niños agresores que presentan este tipo de comportamiento de manera persistente, éste puede estar relacionado

con características de personalidad psicopáticas o trastornos de tipo antisocial y generalmente se encuentran en un contexto de violencia familiar y dificultad en la puesta de límites.

Debe tomarse en cuenta que un niño puede recurrir al uso de la violencia reiterada sólo por determinado período, por ejemplo mientras tratan de elaborar situaciones como crisis en el hogar, tal como abandono, muerte, separaciones o divorcio de los padres, desintegración familiar, etc. Un ejemplo que podemos citar es el caso de una niña de 4° que empezó a comportarse agresivamente, golpeando y agrediendo verbalmente a sus compañeros a raíz del suicidio de su padre. En este caso la situación estaba relacionada con un duelo patológico en el que la niña se identificaba con el comportamiento sumamente agresivo del padre, que culminó en un acto de autoagresión. Frente a situaciones donde el niño sufre pasivamente o frente a una situación irremediable que no puede verbalizar y como consecuencia elaborar, encuentra como una vía inmediata de escape a su dolor, el depositarlo en otro, es decir en la víctima.

En otros casos los niños pueden presentar conductas agresivas debido a dificultades para discriminar los límites entre él y el otro y a un pobre control de sus impulsos producto de carencias afectivas tempranas, que lo llevan a explosiones agresivas que no puede controlar, tratando de configurar a golpes el cuerpo del otro como su límite. Estos casos corresponden a trastornos graves de personalidad, como las psicosis y los trastornos borderline. Un estudio más

profundo de niños agresores y de niños víctimas se podrá encontrar en el capítulo siguiente.

Agresor-víctima

La situación se complica aún más cuando encontramos que algunos chicos son víctimas de un tipo de agresión, por ejemplo física, pero muestran comportamientos agresivos de otro tipo, por ejemplo agreden verbalmente. Como ejemplo de esto tenemos el caso del grupo de 4°, en el que algunos niños que son agredidos con apodos agresivos y burlas, frecuentemente se consideran víctimas de este tipo de agresión y sin embargo a su vez responden como agresores físicos también de manera frecuente. Este caso es muy parecido al de violencia recíproca, empero, lo que hace la diferencia es que si bien reconocen la agresión que manifiestan, subrayan el sentirse victimizados.

En el caso de una niña, cuando se pelea a golpes reconoce que gana por su fuerza física, pero simultáneamente se siente afectada como víctima cuando se burlan de ella, considerando que ésa es la peor de las agresiones. Otros niños encuestados dicen sentirse víctimas de agresión verbal porque los insultan, sin embargo, reaccionan a golpes contra otros niños: *“yo les pego a los niños y les jalo el pelo a las niñas, pero otros niños me hacen chismes y me dicen muy feo”, “me pegan y se burlan de mí pero yo también empiezo, los insulto y los amenazo”*.

Un caso especial y complejo de violencia es el de una niña de 4° que cuando es víctima de agresión material por parte de alguno de sus compañeros reacciona induciendo al hermano a que los golpee: *“cuando me quitan mis cosas le digo a mi hermano y él les pega a mis compañeros, aunque no me gusta que se meta en mis problemas”*.

Pudimos percatarnos en nuestra investigación de la dificultad que los niños tienen para reconocer sus propios impulsos agresivos y lo común que puede ser que los niños establezcan relaciones en las que esté presente la violencia, como una manifestación de la dificultad que tienen para resolver sus diferencias de otra manera.

Este tipo de agresor-víctima no coincide con las características que destaca Ortega Ruiz en su tipología, ya que para ella, estos niños han sido sometidos a largos periodos de victimización y luego se transforman en agresores. En cambio, en nuestra tipología, el agresor-víctima lo es sincrónicamente.

Violencia recíproca-asimétrica

En otros casos de violencia encontramos alumnos que intercambian insultos y golpes de manera recíproca y lo consideran normal, pero a su vez se sienten víctimas o son agresores de otro tipo de violencia.

En 4° a un niño le dicen “dedo mocho”, él a su vez responde poniendo apodos a los otros, a uno de ellos le dice “choky” y a otro “enano”, pero cuando se enoja mucho, cosa que sucede con frecuencia, se transforma en agresor físico. Otro caso de este estilo es un niño que también intercambia con otros apodos agresivos y que igualmente de manera frecuente arremete a golpes. En otros casos, luego de los intercambios de apodos algunos niños quedan en posición de víctimas frente a la agresión física o material de otros.

En el grupo de 6° tenemos el caso de una niña a la que le dicen “frijolito” y ella responde con insultos, sin embargo se queja de que han maltratado sus pertenencias. Otra niña intercambia insultos con sus compañeros pero frecuentemente los golpea también como agresora. Otro niño insulta y es insultado, pero se queja de que siempre le pegan.

Un chico de 4° intercambia apodos e insultos con sus compañeros y frecuentemente arremete físicamente a otros, sin embargo esta situación lo hace sentir mal y triste porque le molesta que la maestra lo humille cuando es agresivo. Otro caso es el de una niña que intercambia apodos agresivos con sus

compañeros pero se siente en posición de víctima de agresión física cuando la maltratan.

En estos casos podemos observar que la violencia se vive como natural cuando es recíproca y del mismo tipo, sin embargo en ciertas condiciones esto se modifica ubicándose entonces como víctimas o agresores.

Si no consideramos que los niños están naturalizando la violencia recíproca y tomamos en cuenta que lo único que les afecta es el sufrimiento de ser víctimas o agresores castigados, se corre el riesgo de ubicar a estos sujetos del lado de la problemática del bullying, como es desarrollado por Olweus (1993) y Ortega Ruiz y Mora-Merchán (2000), situación que no necesariamente corresponde a la realidad si se analizan los casos individualmente.

Los espectadores

Cuando los alumnos están en posición de espectadores de una situación violenta, la reconocen y les preocupa. En el grupo de 2° casi todos los alumnos que no están involucrados habitualmente en relaciones violentas, reaccionan ante las situaciones agresivas que presencian avisándole a algún adulto, porque la situación les “molesta, enoja o pone tristes”. En cambio los niños que suelen enfrentar sus diferencias con los compañeros en forma violenta, responden en su mayoría huyendo de la situación para que no los afecte, es decir, para no resultar acusados por algo que no hicieron; otros se detienen a mirar, justificándose con que *“la maestra dice que son los que están peleando los que deben avisar”* y unos pocos participan activamente en el conflicto tomando partido por algunos de los involucrados, con lo que se permiten “ser malos, en nombre de la justicia”.

En el grupo de 4° disminuye el número de los alumnos que no tienen relaciones violentas y acuden a una autoridad cuando presencian un conflicto y en el grupo de 6° sólo un poco más de la mitad de los alumnos no problemáticos recurre a una autoridad escolar cuando observa conflictos violentos. Esto nos hace preguntarnos a qué se debe que los alumnos, a medida que transitan por los diferentes grados escolares, recurran cada vez menos a los maestros y autoridades escolares para que intervengan en las situaciones de conflictos violentos entre niños. Consideramos que una de las causas es la progresiva desconfianza que adquieren los niños respecto a la participación adecuada de los adultos ante los problemas que surgen entre ellos y que es producto de la indiferencia, evasión o

falta de preparación para intervenir en estos casos. Otra de las causas es la paulatina naturalización de la violencia que se va conformando en la conciencia de los niños y que la convierte en una práctica cotidiana, promoviendo una actitud indiferente respecto a la violencia, así como a los problemas que se consideran ajenos, con la consiguiente falta de solidaridad.

Tomemos como ejemplo ilustrativo la actitud de una maestra de 4° que es nueva en la escuela. Fue mal recibida por parte de los padres, quienes pedían su destitución a causa de rumores generados por algunos de sus compañeros de trabajo, quienes comentaban que era mala maestra y de mal carácter. La maestra pudo manejar de alguna manera la situación, logrando que no la cambiaran de grupo. Sin embargo, ella comenta que desde ese momento le fue muy difícil manejar a sus alumnos, porque los niños eran muy agresivos con ella y minimizaban constantemente su autoridad. Después de asistir al taller que impartimos sobre manejo de conflictos, se acercó a nosotros solicitando orientación sobre cómo resolver los problemas con sus alumnos. Mientras nos narraba su situación se le acercó llorando un alumno que se quejaba de que una compañera le había golpeado la cara con una piedra. La maestra le contestó: *“no pasó nada, sigue jugando con tus compañeros”*, ante lo cual le hicimos ver la contradicción de la escena: ella quería recuperar su autoridad ante los alumnos pero no se interesaba en lo que les pasaba, por lo que los niños perdían progresivamente la confianza en ella.

A continuación realizamos un pequeño ejercicio de mediación y negociación con la maestra y los niños. Se llamó al agredido y a la agresora y se les pidió que cada uno explicara lo que había ocurrido, agregando cómo se habían sentido. Entendimos entonces que en lo sucedido entre los chicos no había una intención directa de dañar, sino que se había tratado de un accidente provocado por un juego peligroso con otra niña (la piedra hacía la función de pelota cuando el niño cruzó en su trayectoria). Los alumnos involucrados acordaron que la manera de resolver este problema satisfactoriamente para ambas partes era que la niña le pidiera disculpas a su compañero, lo que hizo de inmediato, dando fin al problema.

Poco después de este evento, se acercó otra niña comentando que su compañera le había dicho groserías. La maestra le preguntó qué era lo que le había dicho, “chingado” dijo la niña y la maestra nuevamente minimizó la situación, infundiéndole la duda de si esa palabra se trataba de una grosería y luego le sugirió que se fuera tranquila a seguir jugando. Ante la repetición de circunstancias intervenimos una vez más, proponiendo a la maestra hacer un ejercicio de negociación y mediación.

Se reunió a las niñas en conflicto, quienes explicaron desde su perspectiva lo que había ocurrido. En este caso la niña “grosera” se había comprometido a jugar con la niña víctima y esta última estaba insistiendo en que jugaran, pero la otra niña se encontraba muy entretenida jugando con otras alumnas y fue ante la insistencia de su compañera que dijo la mala palabra, como manera de expresar su fastidio. Se les pidió que hablaran de cómo se había sentido cada una y de qué solución

podrían darle a este problema. La agresora pensó que lo mejor era pedir disculpas a su compañera e invitarla a jugar con las otras niñas y la niña agredida aceptó de buen grado la solución. El conflicto acabó con disculpas mutuas, un abrazo y una correteada hasta el lugar de juego. Entonces, varias alumnas rodearon a las niñas en cuestión para saber qué había pasado. Las niñas en conflicto dieron una explicación que no alcanzamos a escuchar, luego se abrazaron entre todas y nos miraron con curiosidad a la distancia.

Relación con el maestro

En este apartado se tratan de desarrollar algunos de los aspectos del vínculo maestro-alumno y su relación con la problemática de la violencia. Por vínculo entendemos la relación recíproca que existe entre una persona o un grupo de personas con otra persona o grupo de personas en las que hay complementariedad y correspondencia entre roles, en un contexto sociocultural y de espacio y tiempo determinado. Uno de los polos de la relación vincular maestro-alumno lo constituyen los maestros, de los que nos ocuparemos a continuación.

La cultura docente, como menciona Ángel Pérez Gómez (2000), se caracteriza por los métodos específicos que se utilizan en la clase; la calidad, sentido y orientación de las relaciones interpersonales; la definición de roles y funciones que desempeñan; los modos de gestión; las estructuras de participación y los procesos

de toma de decisiones. Todo ello compone una estructura de poder que en la actualidad se encuentra en una situación dilemática, ya que está presionada por las exigencias de un de un contexto social cambiante e incierto. Como consecuencia los docentes se encuentran cada día más inseguros, ya que cuestionan sus certezas morales e ideológicas sin encontrar sustitutos válidos y confiables. Por este motivo las reacciones de los maestros son frecuentemente ineficaces, optando por la pasividad, la inercia, el aislamiento o el autoritarismo.

El comportamiento de los profesores puede considerarse como una tensión entre sus intereses y la presión de la estructura administrativa escolar. Las exigencias a las que se ve sometido el maestro hacen que su trabajo se intensifique, pues se espera que den respuestas técnicas a los problemas sociales y educativos cada vez más complejos, para los cuales no están suficientemente preparados.

En la escuela en que realizamos nuestra investigación pudimos observar que los maestros no sólo dan las clases curriculares que corresponden al grado académico, sino que también están obligados a hacerse cargo de clases como las de educación física, educación artística, así como de actividades extracurriculares administrativas y de evaluación. Semejante sobrecarga de trabajo impide que cuenten con el tiempo, la atención y la energía suficientes para ocuparse de problemas que tienen que ver con las relaciones interpersonales entre los alumnos. El recreo, por ejemplo, que es el momento y espacio en el que se generan más problemas de violencia, no cuenta con vigilancia por parte de ningún

maestro ya que es el único tiempo del que disponen para descansar o concluir con la revisión de trabajos de los alumnos.

En el aula de la escuela elemental existen relaciones interpersonales intensas, sostenidas, sutiles y cambiantes entre grandes grupos de niños y entre ellos y su maestro. Los conflictos en el grupo escolar se generan a partir del encuentro dispar entre necesidades e intereses de los chicos, que escenifican pautas de relación aprendidas, en las que con frecuencia está presente la violencia como una manera de vencer al otro, no importando el daño que se le produzca. Estos problemas entre los niños son interpretados y manejados por el maestro a partir de su propia “cultura del conflicto”, teniendo cada maestro una forma particular de encarar los problemas entre los niños, ya sea ayudando a resolverlos contractivamente o utilizando estrategias que polarizan o evaden el conflicto.

El otro polo del binomio maestro-alumno lo constituyen los niños, quienes se encuentran atravesando un proceso evolutivo encaminado a la consolidación de su psiquismo, por lo que el pasaje por la escuela dejará huellas no sólo en cuanto a los aprendizajes académicos sino también en los aspectos afectivos, cognitivos y sociales. Asimismo, el aporte que hacen los niños a la relación con sus compañeros y con sus maestros tendrá que ver con sus propias características evolutivas y con los aprendizajes psicosociales llevados a cabo en la familia.

Freud (1914), al hablar de la psicología del colegial, plantea que el vínculo que establecen los alumnos con el maestro es heredado del tipo de vínculos afectivos

característicos de las primeras relaciones con los padres, que imprimen una marca que se reflejará en los vínculos subsecuentes. Una de esas características es la ambivalencia (amor-odio), ya que el niño no solamente idealiza a sus padres, puesto que son ellos quienes limitarán sus impulsos (eróticos y agresivos), a fin de educarlo e introducirlo al mundo de la cultura. Estos afectos y formas de vínculos tempranos se trasladarán a la relación con el maestro, quien al igual que los padres, ocupa una posición de autoridad y da continuidad a la función educadora de la familia. La transferencia de afectos de los padres a los maestros es lo que ha originado la representación social de la escuela primaria como “segundo hogar”.

La figura del maestro adquiere para los niños una gran importancia no sólo en lo que se refiere a los aprendizajes académicos formales y el desarrollo de procesos cognitivos, sino también para aprendizajes culturales, vinculares y afectivos tales como: determinada representación del mundo; la construcción de valores, normas y reglas de convivencia social; formas de asunción y asignación de roles; actitudes; representaciones sociales; fortalecimiento de pautas y modelos de relación con los demás; confianza en los adultos y las figuras de autoridad; manejo y control de las emociones e influencia en la autoimagen.

Cuando indagamos en nuestro trabajo de campo sobre la calidad de la relación del alumno con el maestro, la percepción de los niños respecto a la autoridad, el sentido de justicia y el estilo de comunicación del docente, no coincidimos del todo con los resultados obtenidos en Francia en la investigación llevada a cabo por Dubet y Martuccelli (1998). Los autores consideran que la escuela primaria está

dominada por el deseo de los escolares de identificarse con su maestro, percibido como todopoderoso y omnipotentemente justo, sin embargo en nuestro caso pudimos constatar que el maestro es frecuentemente criticado por sus conductas negativas (como los regaños) y sus medidas disciplinarias (como quitarles los recreos), aunque ello no pone en duda la relación jerárquica que él tiene sobre los educandos.

Debido a la importancia que tiene el vínculo maestro-alumno, hemos tratado de evaluar su influencia en la frecuencia y/o el tipo de violencia que ejercen los alumnos entre sí en los distintos grupos entrevistados.

Relación maestro-alumnos en el grupo de segundo grado

Las tres cuartas partes del grupo califican como buena la relación con su maestra y lo fundamentan diciendo: *“casi no nos regaña”*; *“a veces no nos regaña”*; *“nos regaña poquito”*. Un único niño considera que la relación con su maestra es mala y su argumento también es sobre el regaño.

Sólo en dos casos la definición de buena relación difiere, obedeciendo a que: *“la maestra explica bien”* y *“nos enseña cosas que no sabíamos”*. Podemos observar en las razones por las que opta la mayoría, cómo es fácil para el niño transferir un modelo de lazo afectivo familiar en el vínculo con la maestra, de hecho sólo dos de los niños menciona su rol de trasmisora de conocimientos.

Otra alumna considera que la relación es buena porque: *“mi maestra no es como las demás, que jalan orejas o te pegan”*, o en otro caso un niño destaca lo positivo del vínculo argumentando que es: *“porque me habla bien sin palabras feas, no como otras”*. En estos dos casos los motivos de los niños parecen aludir a experiencias escolares anteriores en las que se han sentido maltratados, dejándoles una impresión lo suficientemente profunda como para necesitar mencionarla a modo de comparación.

En general en este grupo, lo que se califica como buena relación pasa por no sentirse regañado, lo que parece responder a la representación social de que la maestra, así como la mamá, es buena cuando no reprende. Esta representación social aparece nuevamente tiñendo las definiciones de los alumnos que consideran regular el vínculo con su maestra, ya que las razones que esgrimen son: *“porque a veces nos regaña”*; *“porque a veces es enojona”*; *“porque a veces castiga a todos”*. Sólo en un par de casos se hace referencia a otros valores como la confianza o la comunicación: *“porque no le tengo mucha confianza”*; *“porque casi no le hablo”*; *“porque a veces es buena y a veces es mala”*.

Si bien la relación con el maestro es para el niño heredera afectivamente de sus primeros vínculos parentales, también la relación con los compañeros de aula se tiñe de los celos y la rivalidad que caracterizó el modelo vincular con los hermanos. De hecho el esquema imaginario que corresponde al “complejo fraterno”, determinará en el sujeto sus relaciones intersubjetivas, así como la posición que ocupe en los grupos, (Kaës, 1995). Desde esta perspectiva podemos

considerar la respuesta de una alumna de este grupo respecto a la relación con su maestra: *“regular, porque nos trata a todos igual y yo quisiera que me tratara con más cariño”*.

La mayoría de los niños de este grupo considera que su maestra interviene cuando hay conflictos de maltrato entre ellos explicándoles lo que estuvo mal, sin embargo a veces el castigo consiste en que les deja trabajos extra y en algunos casos grita, jala el pelo o los castiga poniéndolos de pie y de cara a la pared. Estas situaciones nos muestran las dificultades que tienen los maestros para conservar una conducta uniforme frente a los problemas entre los niños, en parte por la dificultad para tomar medidas adecuadas a causa de su falta de entrenamiento y en parte porque, así como existen en los alumnos transferencias de afectos ambivalentes hacia la figura del maestro, también esta ambivalencia de afectos aparece en el propio docente hacia los niños, quienes por ejemplo, les movilizan inconscientemente aspectos emocionales de su propia infancia.

La docente de este grupo tiene como medida correctiva el llevar un cuaderno de incidencias en el que anota los comportamientos que considera inapropiados, así que cada niño tiene que anotar lo que hizo, por qué lo hizo y poner su nombre. Luego la maestra muestra a los padres el cuaderno donde está sentado por escrito lo sucedido. Cuando el alumno ha registrado tres incidentes se le levanta un reporte y cuando el niño tiene más de tres reportes amerita ser expulsado.

Curiosamente esta maestra considera que podría decirse que en su grupo no existen actos o relaciones violentas entre los niños, ya que: “. . . *las peleas a golpes, los insultos y el maltrato no se dan muy seguido, sólo dos o tres veces al día*”. Tal comentario obedece a la naturalización de la violencia correspondiente a la representación social de que los niños “así se llevan”. El recurso de hacer que los niños escriban en el cuaderno cómo percibieron su participación en el conflicto y las causas que lo originaron podría ser una forma positiva de hacerlos reflexionar sobre su conducta, sin embargo, el hecho de que la maestra no participe de algún modo en la resolución del conflicto y en cambio llame a los padres para que se hagan cargo de la situación, corresponde a la actitud que tienen los maestros de descargar la responsabilidad en la familia como única causante de las conductas violentas de los alumnos, asumiendo una actitud más administrativa que educativa.

Relación maestro-alumnos en el grupo de cuarto grado

En este grupo cerca de la mitad califica la relación con la maestra como buena, justificando su respuesta haciendo alusión a los regaños: *“porque regaña poco”, “porque casi no regaña”* o *“porque cuando regaña luego pide que la perdonemos”*.

En este grupo se deja ver un poco más del aspecto personal de la maestra en su relación con los niños, el que puede apreciarse principalmente en el resto de las respuestas, en las que calificaron la relación como regular incluyendo el elemento del estado de ánimo de la maestra y su forma de acercamiento agresivo e injusto: *“porque regaña injustamente y demasiado”; “porque es muy enojona”; “porque les ha pegado a algunos compañeros”; “porque les jala el cabello, las orejas y les da cocos”* o *“porque se pone a llorar por su hijo que está enfermo de la cabeza y tiene una parte del cerebro muerta”*. Sólo una niña calificó la relación como mala, planteando que la maestra: *“es muy gritona y regañona, truena las orejas, pega con la regla, grita muy feo en los oídos, jala las greñas y nos pega en la boca”*, esta alumna comentó que la profesora le pegó a su prima con un zapato en el hombro y se lo dejó morado.

Es notable que los niños califiquen de regular la relación con la maestra y que sin embargo, complementen su respuesta de tal forma que, a nuestro modo de ver, correspondería con una mala relación, ya que se hace alusión a maltratos físicos y psicológicos. Nuevamente nos encontramos con el fenómeno de naturalización de la violencia, articulado con una representación social que tiene que ver con el

principio de autoridad atribuido a la figura del maestro, a quien se le asigna el poder de corregir a los alumnos de acuerdo a su criterio.

En este caso en particular queda en evidencia que dicho poder ejercido por la profesora está atravesado por su propia problemática personal y familiar que sirve de trama, se resignifica y se pone en escena en su relación agresiva con los niños. La profesora en cuestión es la que hace unos años fue denunciada al DIF por algunos padres de familia, acusada de maltratar físicamente a los alumnos. Es evidente que la maestra ha tratado de controlar sus exabruptos sin conseguirlo totalmente, sustituyendo en algunas situaciones la agresión física por la psíquica.

Sólo la mitad de este grupo considera que la maestra siempre interviene cuando hay conflictos entre los niños, sin embargo sólo en algunos casos les explica lo que estuvo mal y en otras ocasiones humilla a los niños; los amenaza con pegarles con la regla; les grita; les dice que le dan ganas de agarrarlos de los cabellos; les jala las orejas y los golpea.

En ocasiones la profesora parece confundir a sus alumnos con su hijo y se dirige a los estudiantes devaluándolos, diciéndoles que los niños de primero son más listos que ellos. A veces la docente les comenta que ellos tienen la oportunidad de pasar de año, pero en cambio su hijo “como está malo”, no podrá hacerlo. Algunos alumnos dicen: *“la maestra nos regaña para que no gritemos y llora porque dice que su hijo está mal de la cabeza”*. Esta conducta de chantaje emocional por parte de la profesora parece obedecer a la intención, probablemente inconsciente, de

controlar a los estudiantes induciéndoles la culpa por ser “normales”, asimismo es una estrategia no conciente que proyecta en sus alumnos su propia culpa por haber creado un hijo enfermo. Nos parece que esta es la razón de que en este grupo los niños se comuniquen tan frecuentemente utilizando apodos agresivos. Este estilo de violencia verbal se centra en señalar los defectos del otro, como reacción a la conducta de la maestra, que los hace sentir mal por estar sanos.

En este grupo, cuando se producen conflictos violentos entre pares es mínimo el número de alumnos que reconocen que la maestra les haya llamado la atención o regañado por su conducta; sólo la tercera parte acepta que fueron reprendidos (6 agresores de 18). Esto significa que la maestra pone poca atención a este tipo de comportamiento entre los niños, lo cual favorece que se vuelva algo normal ya que no existe interdicción al respecto, más aún, la maestra maltrata a los niños psicológica y físicamente, lo que de manera latente modela una forma de relación. No es de sorprender que este sea el grupo con más situaciones de violencia entre pares identificadas por los propios niños.

Relación maestro-alumnos en el grupo de sexto grado

En el grupo de sexto casi la totalidad de los alumnos califica la relación con su profesor como buena, acentuando el nivel de comunicación positiva que tiene con ellos: *“platico en el recreo con él porque le tengo confianza”*; *“platica y nos aconseja”*; *“es amistoso y le platico mis problemas”*; *“es muy amable con nosotros, nos saluda a todos, no sólo a algunos y es que hay maestros que ni siquiera saludan a sus alumnos”*. Algunos además agregan que el maestro explica bien, que les ayuda cuando no entienden algún tema. Un niño comenta: *“platica con nosotros de qué sentimos mal de él y si sentimos que nos explica bien”*. Sólo cuatro alumnos aluden a la cuestión del regaño planteando que: *“no regaña sino que nos escucha”* y *“alguna vez ha regañado por una causa justa”*.

Es notable que en el caso de este grupo coincidan las opiniones de los alumnos con la del maestro respecto a la forma en que éste se relaciona con ellos. En la entrevista que tuvimos con el docente manifestó lo siguiente: *“los niños llegan a la escuela con muchas carencias, tanto económicas como afectivas, por eso para mí es importante hablar con ellos, escucharlos, apoyarlos. No sólo enseñarles matemáticas, sino también colaborar para que sean más felices”*.

Otro dato interesante que nos permite relacionar el tipo de vínculo maestro-alumno con la violencia entre niños en el aula, es que este es el grupo que reporta tener menos casos de agresiones entre compañeros. La gran mayoría del grupo de sexto considera que el maestro siempre interviene cuando hay conflictos entre los

niños. Generalmente no necesita regañarlos y les ha explicado por qué considera que hicieron algo mal. Un niño comenta que en una ocasión una compañera se burló de él, su profesor intervino y la niña terminó entendiendo que no debía hacer eso; desde entonces ya se llevan bien.

Al hacer una comparación de las respuestas de los niños de los grupos encuestados, podemos ver que sí existe cierta relación entre las manifestaciones de conductas violentas entre los niños y el tipo de vínculo que establece el profesor con sus alumnos.

Consideramos importante en la relación maestro-alumno el que el profesor promueva un clima de comunicación y de respeto y que el maestro tenga la posibilidad de evaluar su propia función docente, porque todos estos aspectos contribuyen a conformar un modelo vincular en los niños, en sentido positivo o negativo, como puede verse en lo que ocurre en los distintos grupos. En la medida que el profesor establece un clima de confianza y diálogo e interviene en la resolución de los conflictos entre los niños, éstos tienen menos “necesidad” de volcar su propia agresión con los compañeros, se abren canales verbales de expresión que hacen que el niño pueda externar lo que siente sin tener que llegar al acto violento, como sucede en el caso del grupo de sexto. En cambio, en el grupo de cuarto, la agresión indirecta de la profesora fomenta la intolerancia que lleva a los niños a utilizar apodosos agresivos para señalar defectos en los otros.

Un aspecto importante en lo que se refiere al vínculo maestro-alumno está relacionado con la propia violencia ejercida por los docentes sobre los alumnos, es por ello que este aspecto fue explorado a través de las entrevistas con los tres grupos a los que hemos hecho referencia.

Al preguntarle a cada niño si en alguna ocasión un maestro lo agredió y de qué forma lo hizo, las agresiones que reportaron haber recibido son las siguientes: humillaciones; comparaciones devaluatorias; burlas; insultos; apodos y maltratos físicos. La mayoría de los niños de los diferentes grupos no reporta haber recibido agresión de los maestros, sólo una quinta parte de la población admite haber sido agredida de alguna forma. De los niños que dicen haber sido agredidos (de un total de 24) sólo 4 reportaron haber recibido maltrato físico, mismos que refieren haber recibido también otros tipos de agresión. Al parecer la forma que los niños registran como agresión por parte del maestro más comúnmente es la humillación. En general no se aprecian diferencias significativas en cuanto al género de los niños que reportan haber sido maltratados por sus profesores.

Es notable que estos datos no coincidan con las repuestas de los niños al explorar cómo califican la relación con su maestro, sobre todo en el grupo de cuarto año. Recordemos que hablaban de agresiones verbales y a veces físicas ejercidas por parte de la maestra.

Cuando se requirió la opinión de los alumnos respecto al maltrato de los maestros, cerca de la mitad de los niños expresaron sentir preocupación por este hecho. Sin

embargo es interesante que cerca de una cuarta parte de niños no sepa qué opinar al respecto y que una quinta parte considera que está bien que el maestro maltrate, que es normal o que les tiene sin cuidado.

Pensamos que cuando se interroga de manera directa a los niños en lo que se refiere a haber sido agredidos por los docentes o sobre qué opinan de que un maestro agrede, a éstos se les dificulta reconocer esas actitudes y conductas de maltrato, reportando en su gran mayoría no haber sido nunca agredidos. Se evidencian una vez más las consecuencias de la transferencia de afectos e idealización que hacen los alumnos de sus padres hacia el docente. Además podemos entender los efectos que ejerce la representación social que los niños tienen de la figura de autoridad del maestro, que produce en ellos la percepción de la violencia ejercida por el profesor como un hecho natural que legitima sus acciones, aunque sean violentas, en pro de la educación de los niños y que además se vincula con la posición en la que se coloca socialmente al niño, desde donde “no debe” cuestionar a los adultos. Al adulto (maestro-padre) no se le juzga, esta posición constituye una representación social que marca una forma sumisa y pasiva del niño de relacionarse con las figuras de autoridad.

Al investigar con los niños qué castigo debe ponerles el maestro cuando se portan mal, la mayoría considera que el castigo válido es dejarlos sin recreo y sólo una niña consideró que el maestro debería explicarles las consecuencias de sus malas acciones. Esto nos hace pensar que los alumnos esperan recibir más castigos que explicaciones.

VI. EL CASO DE UN GRUPO CON RELACIONES VIOLENTAS RECÍPROCAS

En este capítulo nos ocuparemos de la violencia entre niños desde una lectura de lo individual y lo grupal, partiendo de la observación y el análisis de un subgrupo de cinco niños de segundo año, caracterizado por establecer en sus interacciones el tipo de violencia recíproca.

El acercamiento a este subgrupo se dio a partir de la inquietud de Seth, el maestro de segundo grado que estaba preocupado por no poder controlar el comportamiento agresivo de cinco niños de su grupo, esperando que nuestra intervención pudiera resolver el problema.

La primera acción que realizamos fue establecer contacto con ellos de manera individual y con sus padres, a fin de realizar una evaluación que nos permitiera comprender el origen de la conducta violenta de los alumnos. En el siguiente ciclo escolar pudimos observar directamente cómo interactuaban entre sí estos niños y también cómo lo hacían con parte de su grupo en el taller que realizamos sobre el tema de la violencia entre pares.

El pequeño grupo conflictivo estaba conformado por cuatro niños y una niña, todos de alrededor de ocho años de edad, quienes se autodefinían como “amigos que juegan juntos”, pero tanto en el aula como en los recreos, su relación se caracterizaba por una continuidad de actos violentos que se correspondían con respuestas igualmente violentas. A veces se coludían para agredir a uno o varios

de ellos y otras veces para defenderlo, y a pesar de todo, pasaban juntos la mayor parte del tiempo; es decir, operaban como una pequeña banda en la que el enemigo y a la vez el aliado estaban adentro. Los insultos y apodos denigrantes sustituían a los nombres propios de los integrantes del grupo. Los ataques al cuerpo del otro iban desde empujones a intensos golpes, e incluían el picarse con alfileres y darse puntapiés.

En una ocasión David, uno de los niños, pateó en el vientre con tal fuerza a Eris, la niña del grupo, que la hizo sangrar; cuando ella se repuso hizo que Diego y Tobías sostuvieran al agresor mientras ella le devolvía el golpe en sus testículos. Llamativamente, ni siquiera este evento llevó a la desintegración del grupo o al distanciamiento de sus miembros. Sin embargo es importante diferenciar lo que puede ser una necesidad de estar juntos, como en el caso de estos pequeños, de una relación de amistad. Las relaciones entre amigos se sostienen en la solidaridad, la empatía, el compañerismo y el cuidado del otro, en este caso en cambio, lo que encontramos es la falta de reconocimiento del prójimo y la intención de dañarlo.

Cabe preguntarnos ¿cómo se origina esta acción de malquerer al otro, degradándolo a la categoría de objeto? El lugar predilecto en que los maestros ubican la causa del problema se refiere a la familia, ya sea por la violencia intrafamiliar, la dificultad de los padres para poner límites a los impulsos agresivos de sus hijos o la falta de control parental respecto al uso y abuso de la televisión y de los juegos de video. No obstante reconocer la influencia que ejercen los

mandatos concientes o inconscientes de la familia en la conducta de los niños, que hacen que estos tengan un pobre manejo de sus conflictos en el contexto escolar, no podemos dejar de lado los factores que desde la escuela misma coadyuvan para que el infante desarrolle o inhiba el bagaje violento aprendido en su historia.

La violencia desde la historia individual de los alumnos

A continuación nos referiremos a las raíces del fenómeno de la violencia desde una lectura de lo individual, tal como pudimos rastrearla a partir de nuestras entrevistas con los niños, con sus padres y con su maestro.

Caso Eris (niña de 7 años)

Eris es una niña de altura normal para su edad y de complexión robusta. Su tez es apiñonada y tiene ojos grandes, de mirada muy expresiva. En la escuela siempre se la ve desaliñada, despeinada y con escaso cuidado por su aspecto. Se expresa verbalmente con facilidad y tiene buena disposición para dialogar con los adultos. Sus movimientos son rápidos, así como el ritmo de su discurso, lo que deja traslucir cierto nivel de ansiedad y tensión.

El maestro reporta que Eris presenta problemas de agresión desde el kinder. *“Busca a los bravos para pelear”*. Les pega a niños y niñas (con golpes y patadas), aún a los mayores que ella, y les quita los lápices a los que están cerca. Presenta bajo rendimiento académico, es decir, no se puede concentrar y es inquieta; cuando no comprende lo que el maestro explica se acuesta y pierde interés. No está quieta en el aula, ni puede callarse; interrumpe la clase y participa con intervenciones equivocadas.

La madre de Eris comenta que nadie se salva de que Eris pelee con ellos; *“Sólo a la manguera le teme”* (la madre la utiliza para golpearla y amenazarla). *“Hace berrinches cuando quiere algo, es gritona y mandona; se parece a la familia de su papá, especialmente a su hermana, que siempre me cayó mal por agresiva; en cambio mi hijo mayor se parece a mí, es dócil y cariñoso”*. Eris lleva el nombre de esta tía paterna, de acuerdo al deseo de su padre.

Nos enteramos también que el padre de Eris es drogadicto (consume marihuana y cocaína) y desobligado en cuanto a la manutención y cuidado de sus hijos. Su presencia en la familia ha sido inconstante, va y viene por temporadas. Se fue con otra mujer, casi cuando nació Eris, pero ve a sus hijos cada tanto porque vive en la misma zona. Otro acontecimiento destacado por la madre, que tuvo lugar poco tiempo antes del nacimiento de la niña, fue la muerte de la abuela materna.

En la entrevista que tuvimos con Eris, cuando se le solicitó que dibujara a una familia, respondió que mejor iba a dibujar su salón de clases. Los únicos

personajes que aparecían en el dibujo eran ella y su maestro, tomados de las manos, mostrando así la importancia que tiene para la niña la relación con su maestro como figura sustitutiva del padre. Quizás por eso trata de llamar constantemente su atención a través de conductas negativas.

Caso Santiago (niño de 8 años)

Santiago es un niño de estatura media, complexión delgada y tez morena clara. Tiene una actitud vivaracha, que en el trato con los adultos no suele ser hostil sino más bien atenta.

El maestro del niño refiere que está al cuidado de varias personas ya que sus papás emigraron a Estados Unidos en Diciembre del 2003. Describe el comportamiento de Santiago como agresivo e inquieto, se pelea como respuesta a la violencia de otros. Su rendimiento académico es bueno, aunque es muy distraído. Frecuentemente es expulsado de la escuela por problemas de conducta. Los tíos y abuelos se hacen cargo del niño ineficientemente, ya que el profesor considera que le falta atención y cariño. Santiago respeta las reglas e indicaciones de su maestro y busca el contacto físico afectuoso con él.

Santiago escogió a su tío Mario como representante de sus padres para la entrevista con nosotros. Este familiar comenta que quien se hacía cargo de Santiago era la abuela, que murió a finales de Enero del 2004. La madre de

Santiago viajaba a Estados Unidos para trabajar desde que él tenía alrededor de un año de edad y actualmente no hay nadie que se haga verdaderamente responsable del niño. Santiago vive con su abuelo materno y su tío Juan, el cual tiene problemas de adicciones y es muy autoritario, suele por ejemplo, obligar al niño a hacer sus tareas y lo castiga a golpes y gritos si no cumple.

Los dibujos que hizo Santiago en la entrevista que tuvimos con él representan personajes solitarios y tristes que resuelven sus dificultades mágicamente.

Es probable que la falta de figuras paternas positivas, y la presencia de figuras sustitutivas violentas, provoquen en Santiago problemas de inestabilidad. Se encuentra confundido y en una situación real de desprotección, que aunada al abandono afectivo del que ha sido objeto, lo llevan a ser agresivo buscando el contacto corporal por medio del maltrato.

Caso Tobías (niño de 8 años)

Tobías es un niño de baja estatura para su edad, de complexión regular, moreno y con unos grandes ojos negros. Suele relatar hechos fantásticos (como si fueran reales) en los que él no carece de nada, sobre todo económicamente, cosa que es muy diferente a su realidad.

Comenta el maestro que Tobías escupe y pega a sus compañeros y pelea aún con alumnos de otros grupos, además de no trabajar en clase. Aunque es muy inteligente apenas aprendió a leer y escribir. El profesor piensa que la causa de sus problemas es que la madre no le pone límites y que el niño está sobreprotegido.

La mamá de Tobías comenta que su hijo ha sufrido maltrato físico y psicológico por parte de ella y del padre desde que estaba en el vientre materno. Ella piensa que ser agresivo ha sido su forma de sobrevivir, por lo que trata de ser tolerante con él, al extremo de ser incapaz de ponerle límites. El padre los abandonó cuando Tobías tenía tres años, sin volver a ocuparse nunca de él.

Reporta la madre que siempre vio tristeza en el niño por el abandono del padre, así que desde primer grado pidió al maestro que la ayudara a educar a Tobías. Últimamente el niño se ha quejado de dolores porque el maestro le pega en la cabeza y le jala las patillas. Este castigo del profesor ocurre cuando Tobías lo hace enojar por su conducta agresiva, pero también porque se levanta de su

asiento en la clase, aunque sea para mostrarle su cuaderno. La madre no pudo reclamarle al maestro y sólo le dijo a Tobías que le comentara al profesor que el doctor decía que no le pegara en la cabeza porque le causaba daño, ya que el niño se ha quejado de mareos y dolor de cabeza, lo cual le pasa cada vez que enfrenta situaciones difíciles o displacenteras.

Tobías pega a sus compañeros y busca también ser maltratado, como si buscara un límite que le permita separarse de la madre para estructurarse como sujeto, intentando establecer la distancia con los golpes, a pesar de que pueda lastimar o lastimarse.

Caso David (niño de 8 años)

David es un niño alto, delgado, de tez apiñonada, tiene el cabello negro, erizado y teñido de rubio en las puntas. Se le ve triste e inhibido en el contacto con los adultos. Presenta serios problemas para comunicar verbalmente lo que siente, lo que se acaba manifestando en forma distorsionada a través de acciones impulsivo-agresivas con sus compañeros.

El maestro reporta que el niño siempre ha sido inquieto y agresivo y aunque la mamá está al pendiente de sus hijos, se le dificulta ponerles límites; de hecho David tiene dos hermanos que también presentan problemas de conducta. La madre de este alumno relega la responsabilidad de los castigos en el padre;

“Cuando viene el padre anda derechito”. Es un niño que molesta mucho a sus compañeros, se pelea verbalmente y a golpes con Tobías y con Diego.

En la entrevista que tuvimos con la madre de David, su actitud fue la de minimizar la conducta violenta de sus hijos y a pesar de que los tres varones presentan problemas de agresión, evitó mencionar que existiera algún problema en la familia. Según su relato, David es un niño cariñoso que se ocupa mucho de ella, sobretodo en la etapa en que se encontraba muy atareada haciéndose cargo del cuidado de su pequeña, de un año de edad, *“quién por fin había llegado, después de mucho buscarla”*. La señora insiste en mostrar una imagen de ocupación y preocupación con relación a la educación de sus hijos, aunque dice: *“les pego cuando considero que lo que hicieron amerita un chanclazo, por ejemplo cuando me llaman de la escuela por que alguno de ellos golpeó a algún niño y los acuso con su papá, cuando llega, para que los castigue más duro”*. Al decir de la madre, este niño se parecía mucho a su padre cuando era pequeño, pero con la diferencia de que David es “burro” y el padre no lo era.

La actitud indiferente y el hermetismo de la mamá de este niño nos parecieron impactantes. Esta señora ve a la violencia como un hecho natural, se molesta cuando la citan en la escuela por el mal comportamiento de sus hijos porque no le parece que la conducta de los niños sea reprobable. Lo cierto es que además de usar la violencia como medio correctivo es inconsistente en la puesta de límites.

Caso Diego (niño de 8 años)

Diego es un niño alto, delgado, de tez blanca y facciones armónicas. Es inteligente, con sentido del humor y creativo.

El maestro informa que Diego es el hijo del Director de la escuela. No respeta límites y es muy agresivo, especialmente con David, Tobías y Eris. Es un niño inteligente, sin embargo su rendimiento académico es bajo, no termina los trabajos porque se aburre y quiere que los demás lo ayuden.

El padre de Diego considera que tiene poca comunicación y convivencia con sus hijos, tal como a él le ocurrió con su propio padre. Nos comentó que Diego también es peleonero en la casa. Tiene una hermana de 14 años que es muy agresiva con el niño, diariamente tiene un pleito con él y lo golpea mucho, abusando de su fuerza. Esta hermana se sintió desplazada por Diego y nunca logró aceptarlo. Se han recibido quejas por la agresividad del niño desde preescolar. Según el padre, Diego es grosero porque se junta con niños más grandes que él fuera de la escuela.

El papá acepta que Diego se porta mal en la escuela porque se siente protegido, ya que él es el Director del plantel. Sin embargo refiere que si bien difícilmente le pega, cuando lo hace lo castiga muy duro, incluso lo ha golpeado en alguna ocasión dentro de la escuela. Respecto a la madre de Diego, el papá dice que les grita mucho a sus hijos, pero aún así ellos no la obedecen.

Cuando entrevistamos al niño, se quejó de que su maestro le jalaba el cabello y las patillas, nos dijo además que lo golpeaba en la cabeza con su anillo de graduación. Al respecto Diego dice: *“sobre que estamos locos, el maestro nos pega en la cabeza, eso nos pone peor”*.

La agresividad de Diego se ha originado a raíz de los maltratos recibidos en el ámbito familiar y se constituye como la manera de posicionarse como “el fuerte” frente al otro, al que deja como el dañado-vulnerable. También su comportamiento se explica como una reacción a la agresión física que sufre por parte del maestro, quien fue autorizado por el padre de Diego para “corregirlo”.

Aspectos comunes de las historias individuales

Es evidente en las historias de todos estos niños el efecto de la violencia deshumanizante que arrasa con la subjetividad del otro, en la que sus cuerpos son usados como objetos de iras ajenas, pero lamentablemente estas historias encuentran una reedición en el ámbito de la escuela y en la relación con el maestro.

Cuando los niños que reciben maltrato familiar llegan a la escuela, presentan características como: problemas en el manejo de la agresión ya sea como conductas antisociales o autodestructivas; dificultades en la comunicación y problemas emocionales (Díaz Aguado y otros, 1996). Estas características tienen

su origen en la debilidad de la constitución del Superyó de los niños, a causa del déficit de las funciones parentales.

En el caso particular del profesor Seth, pensamos que su dificultad para poner límites a los alumnos lo hace funcionar con una extrema permisividad inicial que luego no puede controlar y lo lleva a poner en acto conductas inapropiadas, como golpearlos en la cabeza, curiosamente, con su anillo de graduación, como si quisiera incrustarles a los niños la representación de una autoridad que no puede sostener de otra manera.

Al observar las historias individuales de estos pequeños, consideramos necesario reflexionar acerca del papel que ocupa la escuela ante la problemática de la violencia, ya que frente a la impotencia que sienten los maestros respecto a ella, reaccionan desmarcándose de responsabilidades y atribuyendo su origen exclusivamente a factores externos. Debemos considerar que si la escuela no puede cumplir su función pedagógica exitosamente a causa de los problemas que se originan en la familia y se le devuelve a ésta última la carga de resolver lo que originó, se crea un círculo cerrado donde no hay solución posible. Se olvida así que la escuela es un punto de referencia social para los niños; ello exige por parte del docente reflexionar sobre su rol y su comportamiento frente a los alumnos, así como considerar cuáles son los modos de relación que favorece en su tarea diaria.

Es probable que ante la dificultad para asumir el rol de autoridad frente a la violencia infantil, los maestros se sientan desprotegidos, impotentes y culposos,

encontrando como solución el depositar la culpa afuera, lo que lleva a un estancamiento en la búsqueda de las posibles soluciones (Slapak; Cervone y Luzzi, 2000).

Con lo anterior no pretendemos negar que muchos de los problemas de violencia en el ámbito escolar son producto de factores externos, sin embargo, insistimos en que la posición del maestro y sus actitudes frente a los alumnos pueden exacerbar la problemática, superponiendo a la violencia familiar otras violencias que potencializan su efecto negativo sobre los niños. Ubicar el origen de la violencia de manera monocausal es incurrir en un reduccionismo que no permite entender la complejidad de dicho fenómeno.

Las estrategias escolares para encarar esta problemática van desde la exclusión de los alumnos violentos o destructivos, hasta la implementación de programas que favorezcan la creación de ambientes escolares cooperativos, en los que los niños aprendan nuevas formas de relacionarse y resolver sus diferencias. La opción que se tome, en un sentido u otro, marcará significativamente la vida de los alumnos.

El primer paso que deberán dar las escuelas para poder incidir realmente en los educandos, es tomar conciencia de que el problema de la violencia existe y está fuera de control, y no intentar ignorar este tipo de conflictos depositándolos en el exterior (Johnson y Johnson, 1999).

A partir del conocimiento de los casos individuales de los sujetos que conformaban el grupo de niños con manifestaciones de violencia recíproca, llamaron nuestra atención los relatos que estos chicos hacían de la relación con sus pares. Esta situación no correspondía a lo que hasta el momento se había reportado en la literatura sobre los problemas de la violencia entre niños en las escuelas, en la cual quedaban claramente definidos los roles de víctimas y victimarios.

Consideramos necesario buscar estrategias que permitieran establecer un espacio de reflexión entre niños y entre maestros sobre estos problemas, por ello decidimos diseñar talleres con este fin. A continuación se expondrá la experiencia que tuvimos con un grupo de niños en el que fueron integrados los cinco chicos a los cuales nos referimos anteriormente. El taller con profesores es tema del capítulo siguiente de esta tesis.

El taller

En este taller pudimos observar de manera cercana la forma violenta de interactuar de estos pequeños. La relación que establecían entre sí se caracterizaba por agresiones físicas, tales como golpes, patadas, empujones, además se insultaban y ponían apodos devaluatorios. Era muy difícil que prestaran atención a las indicaciones que se les daban y en la mayoría de las ocasiones hacían exactamente lo contrario a lo que se les solicitaba.

A pesar de que todo el tiempo se hacían reflexiones sobre la violencia, el subgrupo de “amigos” continuaba manifestando actitudes agresivas de distintos tipos, como si no pudieran relacionar sus acciones con el aspecto negativo del que se hablaba.

En una de las sesiones, por ejemplo, justo después de comentar que parecía que los “amigos” se estaban escondiendo tras el mobiliario escolar porque habían sido “muy vistos” como los que se pelean, Tobías se ufano de que en la mañana se había “agarrado” con un gordito de su salón, lo había tirado y le había sacado el aire. Diego explicó la pelea dramatizándola acostado en el piso y afirmó que fue Tobías quien empezó el pleito. A pesar de la insistencia de las coordinadoras en preguntarle a Tobías qué fue lo que lo llevó a golpear al otro niño, él no pudo contestar más que: “y. . . estaba gordito”. Tobías había contestado en las entrevistas que él no golpeaba a sus compañeros y que cuando estaba molesto con algunos sólo se burlaba de ellos. A continuación las coordinadoras señalaron

la dificultad que mostraban los niños para controlar sus impulsos agresivos y la actitud negativa de tomar al otro como objeto de descarga de su ira. También se comentó que esa manera de ocultarse detrás de sus asientos expresaba que los apenaba su descontrol, al que no le hallaban explicación.

En otra sesión del taller, ante un momento caótico en el que varios niños se estaban gritando y empujando con las sillas, se les señaló que ellos decían que no había que tratar mal al otro y que sin embargo era lo que hacían constantemente. En ese momento, con la excusa de tener que ir al baño, el grupo de los cinco niños trató de fugarse del taller. Una de las coordinadoras les señaló que con las ganas de ir al baño les pasaba como cuando estaban enojados, que se les hacía difícil aguantarse, como si fueran niños pequeños, y aclaró que ser grandes implicaba aguantarse. Entonces Tobías empezó a gritar como bebé diciendo que quería tomar agua y Diego comenzó a imitarlo, otros de los niños del pequeño grupo se chupaban el dedo pulgar, adoptando una posición fetal en sus sillas.

En otro momento, cuando se estaba hablando de la igualdad y las diferencias, Diego dijo que en lo que se parecían era en que estaban locos. Se les preguntó si pensaban que eso era cierto y a coro el grupito contestó que sí. En ese momento se pusieron más inquietos, unos se tiraron al piso y otros se escondieron.

Notablemente, cuando se pidió a los niños que completaran la frase: *“Yo consigo controlar mi enojo por medio de...”* Tobías se apresuró a decir: *“por la comunicación”* y de inmediato se tapó la boca con cinta adhesiva. Cuando se le

preguntó qué entendía por comunicación saludó de mano a Santiago, escenificando el encuentro de dos amigos. Una de las coordinadoras interpretó esta conducta como la dificultad para comunicarse verbalmente, recurriendo a sustituirla frecuentemente por la acción física agresiva. Los otros niños que participaban en el taller trataron de explicar la forma en que se controlaban: Olga dijo que se aguantaba y luego le contaba a su abuelita; María y Yolanda (primas), que se sólo peleaban entre ellas; Oscar que también se aguantaba y Daniela que no sabía cómo, pero podía hacerlo. Por otro lado, con la frase: *“Cuando me enojo yo debería tratar de...”* Tobías dijo: *“controlarme”* y de inmediato, visiblemente nervioso, dijo que ya se iba y se salió del salón.

En otra sesión se les preguntó directamente qué entendían por violencia. Eris afirmó a gritos: *“¡que las violen!”*, dos niños del grupo de “amigos” agregaron: *“¡que las toquen!”*, *“¡que les agarren la cola!”*. Otros niños dijeron: *“violencia es que les peguen y los metan a la cárcel”*; *“gritarles a otros”*; *“pelearse”*. Ante la insistencia del pequeño grupo en el tema de la violación, se les pidió que definieran el término. Diego dijo: *“que las violan, que las pongan en la cama”*. David gritó: *“¡que les metan el cuchi-cuchi!”* y Tobías: *“¡que les hagan el amor!”*. Diego trató de explicar confusamente que sabía de un teatro al que las mujeres iban para ser violadas. Una de las instructoras aclaró el concepto de violación, destacando su connotación agresiva y el sentido de forzar al otro para dañarlo, mencionó además las otras formas de violencia que existen, entre ellas el ponerse apodos devaluatorios que tienen la intención de ofender al otro. Como respuesta el grupo comenzó a llamarse por sus apodos haciendo escándalo (*“Huele a ajo”*,

“Piojosa”, etc.). Al parecer no les quedó claro el concepto de violación, ya que en otra sesión Diego afirmó que violar era pegar y varios de sus compañeros estuvieron de acuerdo.

Las referencias sexuales se repitieron en otras sesiones, siempre en relación a Eris. Se comentó que David una vez le bajó los calzones a Eris; Diego agregó que otro día David también le había dado una patada a la niña (señalando sus genitales) y que a veces ella bailaba bajándose los calzones; también acusó a David refiriendo que él había dicho que se “tiraran” y comieran a Eris entre todos (Santiago, Tobías y Diego).

En el período en el que realizamos el taller Eris fue cambiada al turno vespertino por recomendación de su maestra, quien temía que la niña sufriera una agresión sexual por parte de sus compañeros. Fue notorio el malestar que sintió el grupo de “amigos” con esa ausencia. La sesión que siguió a ese evento fue especialmente desordenada. Una de las coordinadoras señaló que algo estaba pasando en el grupo ya que todos estaban gritando y moviendo las sillas como haciendo referencia a algo que sucedía con los lugares, ya que había dos lugares vacíos (también faltaba Santiago, que había sido expulsado por un día por mala conducta). La otra instructora les preguntó quién faltaba en esa sesión, David respondió que no estaban ni Eris, ni Santiago, ni el hombre invisible. Se le preguntó a David si el hombre invisible era alguien que debía ponerlos en orden, pero no contestó. Alguien del grupo dijo que Santiago iba a regresar y David comentó que Eris ya no regresaría. Al preguntarles por la causa, Tobías trató de

explicar confusamente la ausencia de Eris, pero terminó burlándose de la niña. Alguien dijo que Eris había sido cambiada a la escuela de la tarde. Mientras se hablaba de esto había mucho desorden en el grupo, un niño gritaba en el oído de otro, uno más circulaba por el salón a gran velocidad y seguía habiendo movimiento de sillas. Una coordinadora preguntó si sentían que habían hecho algo para que Eris se fuera, Diego simplemente respondió: “*Eris se fue solita*”.

En la siguiente sesión Diego tomó los gafetes con los nombres de los niños y comenzó a leerlos a gritos, agregándoles apodos: “*Yolanda la mugrosa, María la chismosa...*”, pero cuando llegó al identificador de Eris, bajó el tono de voz y dijo: “*ya no hay ninguna Eris*”, rompiéndolo.

Comentarios sobre el Taller

Son notables las diferencias entre los comportamientos de cada niño por separado y cuando están con el pequeño grupo. También hay diferencia entre su comportamiento y las opiniones que emitieron en las entrevistas personales respecto a las conductas agresivas, por ejemplo Eris, David y Santiago dicen que lo que consideran más grave en la relación entre compañeros es golpearse, sin embargo es lo que ellos hacen constantemente; Diego opina que lo peor es ponerse apodos que ofendan y lo que pudimos observar en el taller es que frecuentemente se dirige así a sus compañeros.

Respecto a la participación y responsabilidad que cada uno tiene en cuanto al establecimiento de relaciones violentas, cuando se les preguntó de manera individual: “¿Por qué creen que los niños maltratan a sus compañeros?”, se pudieron observar también grandes contradicciones, por ejemplo Eris dijo que se debe a que el otro los provoca; Santiago y Tobías que es porque les gusta hacer daño, refiriéndose desde luego a los otros y no a si mismos, punto de vista que es generalmente compartido por el resto de los integrantes de este subgrupo. Es frecuente que estos niños no reconozcan que pueden llegar a maltratar a algún compañero por su propia iniciativa y a lo sumo reconocen que son agresivos porque los provocan.

Al explorar la relación que guardan con su maestro, Eris y Santiago dicen que nunca les pasó que ningún maestro los maltratara, en cambio David, Tobías y Diego, reportan haber sido golpeados e insultados por su maestro. Eris aclara que el tema no le importa y a Santiago le parece bien que el maestro los maltrate cuando se portan mal; Tobías y Diego no saben qué pensar sobre el tema y a David le preocupa que esto llegue a suceder.

La violencia desde lo grupal

A continuación se analizarán algunos aspectos de lo grupal de acuerdo a la interacción que se pudo observar de manera directa en este subgrupo de alumnos durante el taller y de forma indirecta a través de algunos comentarios realizados por el profesor y los niños de manera individual.

Aspectos fenomenológicos del grupo

La comunicación constituye un elemento privilegiado en las relaciones humanas, por lo que podría considerarse que la base de los problemas interpersonales se encuentra primordialmente en los malos entendidos producidos por una mala comunicación.

Existían fallas en los procesos de comunicación en este grupo, derivadas de la dificultad que los niños tenían de expresar sus ideas y sentimientos. El tipo de comunicación era fundamentalmente preverbal, la palabra no cumplía su función simbólica y tomaba la forma de expresión directa de los impulsos. Lo que se intentaba comunicar en todo caso era la necesidad de dominio, devaluación y control sobre los demás. Las pocas ocasiones en que los niños de este grupo hablaban, lo hacían gritando, no se escuchaban entre ellos, se interrumpían constantemente o devaluaban lo que los otros decían. Se dirigían entre ellos mediante apodos y burlas. Todo esto generaba un clima de desconfianza y malos

entendidos entre los niños y aun entre los adultos involucrados (maestros, padres, autoridades).

El liderazgo informal dentro de este pequeño grupo era disputado constantemente por todos los integrantes, destacando principalmente tres de los niños: Diego, David y Tobías, ya que todos trataban de imponer su voluntad en el grupo recurriendo principalmente a la fuerza física. La estructura del grupo era rígida, no existiendo la posibilidad de cambio en las relaciones. Respecto a los roles, sólo había un tipo de vínculo posible, el de agresor-agredido, intercambiando de manera permanente estas posiciones polarizadas. La relación con otros integrantes del grupo áulico consistía en mantener una posición de dominio y control agresivo, dejando al otro el papel pasivo de víctima.

En todo grupo humano se establecen *relaciones de poder y autoridad*. El poder, como menciona Didier Anzieu (1997), es un principio estructurante, impuesto por la interiorización de normas que son traducidas al interior de los grupos como diversas formas de autoridad. En este pequeño grupo, lo que pudimos observar es que existen dificultades en la relación que establecen con las figuras de autoridad, tales como maestros y coordinadoras, a quienes devaluaban al no acatar sus indicaciones. La manera en que se sometían a la autoridad transitoriamente era cuando se ejercía violencia contra ellos, tal como sucedía cuando el maestro los agredía físicamente. Podría decirse que para estos niños el poder era asimilado a la violencia.

Tenían incorporadas las normas de convivencia de manera disociada. Por ejemplo, decían que era malo que un niño le pegara a otro, pero sin embargo lo hacían y encontraban siempre justificaciones para sus conductas. Sabían de la existencia de la ley pero renegaban de ella a la hora de actuar, lo que generaba una incongruencia entre su decir y su hacer. Sobre las reglas prevalecía en ellos el placer de dominar y dañar al otro.

Como un ejemplo de la trasgresión de las reglas, podemos citar algunas situaciones que se dieron en el taller. Se acordó en el taller con los niños que cada uno tomaría la palabra por turnos al recibir un muñeco de peluche a fin de poderse escuchar y entender, sin embargo no pudieron sujetarse a este pacto y hablaban todos al mismo tiempo, se arrebataban al muñeco y lo acaparaban, demandando permanentemente que la atención se centrara en ellos.

La distribución del material fue otro momento en el que se observó la trasgresión a lo acordado, sabían que el material de trabajo era para todos, sin embargo lo retenían y no querían compartirlo. Igualmente, en el momento de tener que realizar dibujos colectivos preferían hacerlos de forma individual, o viceversa, cambiando además los temas propuestos. Podríamos citar muchos más ejemplos de transgresiones de reglas y acuerdos presentados durante las sesiones, pero en suma éstos se daban principalmente no cumpliendo lo convenido previamente respecto a la forma de trabajo con el grupo.

Al analizar el fenómeno de *la cohesión de grupo* en estos niños, observamos que su unión estaba determinada por la satisfacción de ciertas necesidades personales. El grupo, como menciona Jean Maisonneuve (1985), aparece en ellos más como un medio que como un fin y no responde a cuestiones relacionadas con los objetivos o la tarea en común. Lo que mantenía la cohesión grupal era la necesidad de cada uno de mantener una ilusoria imagen unificada a partir de constituirse en una “unidad grupo”. Esto quedó confirmado cuando todos los niños del subgrupo dijeron en las entrevistas que siempre trataban de reanudar la amistad después de pelear con sus amigos.

Fue Anzieu (1987) quien con su propuesta de un “yo piel” nos indujo a pensar que en las parejas, en las familias y en los grupos hay una suerte de piel envolvente de su vínculo. Con esto se alude metafóricamente a una cobertura imaginaria que actúa como continente y sostén. En este caso, la cohesión grupal se convirtió en adhesión-alienación adictiva, donde agredir al otro sellaba un pasaporte identificador, facilitado al hacer prevalecer en el grupo las semejanzas por sobre las diferencias subjetivas. Al apoyarse sólo en esa identificación con el rasgo agresivo, se produce una confusión en cuanto a la alteridad, porque ya no se percibe la diferencia entre uno y el otro.

La cohesión grupal estaba determinada por una puesta en escena de temas y problemáticas comunes de los integrantes, centradas en representaciones grupales provenientes de sus vínculos primarios y de la cotidianeidad de sus hogares, donde estaban presentes la violencia física, la psicológica y la económica

como un hecho natural, donde además se hablaba muy poco y no se hacía referencia a los afectos ni a la necesidad de los límites que los padres, en algunas ocasiones, intentaban imponer.

Cuando la escuela reclamaba a estas familias sobre la conducta agresiva de sus hijos, se los castigaba con violencia y cuando se les pedía a los niños una explicación sobre sus actos, apenas podían responder que estaban jugando o que *“el que se lleva se aguanta”*. En esta última frase el “se” impersonal alude a que el sujeto como tal, está ausente.

Aspectos psicodinámicos del grupo

Para Anzieu (1993) en el grupo existe una puesta en común de aspectos imaginarios inconscientes de los participantes. El grupo es también un lugar en el que se crean fantasías comunes. Cuando un grupo se reúne, cualquiera que sea su tarea, se movilizan deseos, miedos y angustias que tienen un efecto de excitación o parálisis en los integrantes.

En un grupo cada uno de los integrantes tiene cierta percepción de cada uno de los otros, además, cada uno intenta someter al otro a su deseo tratando de convertirlo en lo que él espera que sea, maniobrando para que entre en su juego, para esclavizar al yo del otro y reducirlo a un objeto de realización de deseos. Esta convergencia de diversos deseos no es soportable para el sujeto, porque se

puede sentir en peligro de ya no existir para sí mismo, de que se rompa la unidad imaginaria del sí mismo (Anzieu, 1993). Simultáneamente, el grupo asume aspectos imaginarios individuales que, al compartirse, constituyen una defensa de las ansiedades de fragmentación. La identidad individual es transmutada por una identidad grupal, dando la sensación de unidad.

En nuestro grupo el golpear al otro era una manera de reafirmar la existencia propia, de defenderse de la cosificación a la que cada uno había sido sometido en el ámbito familiar, convirtiendo al otro en objeto.

Las fantasías que prevalecían en este grupo aludían a vínculos anteriores que impedían el abordaje de las tareas actuales. Los integrantes en un primer momento se mantuvieron en un “como si” abordaran la tarea en el taller, aparentemente se trataban de ajustar a las consignas, discutían los temas, por ejemplo, pero expresaban sus ideas a gritos, buscando más bien la oportunidad de agredir a sus compañeros. Realizaban las actividades trasmutando los objetivos colectivos en objetivos individuales, tratando de acaparar la atención de todos hacia sí mismos, buscando fallidamente obtener el afecto negado en su primera infancia.

Finalmente había momentos en que abandonaron totalmente la tarea, poniendo de manifiesto sus temores a ser castigados. Por ejemplo, en una sesión (que coincidió con el día en que llegó un grupo de enfermeras a la escuela para vacunar a los alumnos), los niños expresaron a través de una conducta lúdica el

temor de que fueran las coordinadoras del taller las que los inyectaran; también llegaron a pensar que podían correr la misma suerte de Eris, quien fue expulsada del grupo.

Este pequeño subgrupo se ubicaba en una posición de omnipotencia frente a los demás. La pertenencia al grupo hacía sentir a estos niños más fuertes y seguros que los otros, sin embargo, cuando esta actitud omnipotente se debilitaba, era necesario ejercer la violencia dentro del grupo para sostener esa ficticia posición de fortaleza.

Pudimos observar durante el taller los comportamientos extremadamente impulsivos que tenían los integrantes del pequeño grupo. En lugar de verbalizar efectuaban una acción agresiva en la que las palabras, aunque utilizadas, modificaban su efecto simbolizante y servían como armas contra el otro.

Otro de los aspectos psicodinámicos grupales se relaciona con el fenómeno de la identificación con figuras de autoridad, como maestros o coordinadoras. La identificación es un proceso psicológico constitutivo del ser humano que implica tomar uno o varios atributos del otro y hacerlos propios de manera temporal o definitiva.

En los niños escolares la identificación tiene un peso importante, ya que su psiquismo se encuentra aún en proceso de desarrollo y estructuración. Entre las identificaciones imaginarias que se movilizaron en los miembros de este grupo

podemos mencionar: la identificación con el líder formal, la identificación con los pares y la identificación proyectiva.

En cuanto a la identificación con el líder, pudimos observar que el maestro de este grupo operaba como un representante de la autoridad parental que reproducía algunas de las actitudes de descontrol agresivo de las figuras originarias, cuyo efecto para la educación de los niños en cuanto a las reglas de convivencia, resultaba igualmente ineficiente. El profesor, de acuerdo a lo reportado por los niños, llegaba a pegarles con su anillo de graduación en la cabeza en los momentos en que se sentía desbordado por la conducta violenta del grupo o por la de alguno de los integrantes. El utilizar la violencia con fines “educativos” propiciaba su legitimación en los niños, por lo que ser violento no era algo disonante para los alumnos, sino que por el contrario, era una conducta reforzada por la identificación con el líder y por identificaciones proyectivas entre los miembros del grupo.

La identificación con los pares tiene relación con el mutuo reforzamiento de las conductas agresivas, es decir, unos y otros establecen modelos relacionales violentos, en donde si el individuo no se integra a esta dinámica corre el riesgo de ser excluido del grupo.

En nuestro subgrupo la identificación entre los niños asume la significación de locura, verbalizada por Diego cuando afirma que sobre que ellos están locos, el maestro les pega en la cabeza. Asimismo esta identificación es promovida por el

profesor, quien había advertido a sus alumnos, antes de que nos presentáramos con ellos, que llegarían las personas que les iban a aplicar “electroshock”. Durante el taller los niños “jugaban” a estar locos, realizando actos disruptivos e incongruentes con la tarea propuesta, sin embargo estas conductas manifestaban fantasías y ansiedades profundas.

En la identificación con los pares estos niños reproducen el vínculo violento sufrido en sus historias de maltrato familiar, pero identificándose con el agresor. Esto no significa que se copia al modelo original, es decir a los padres, sino a las representaciones que el niño tiene del agresor y de su conducta violenta. Este mecanismo permite obtener la seguridad de que no se es la víctima, pasando de una posición pasiva, vivida en el pasado, a una activa en el presente, con el fin de elaborar la situación traumática de sufrir el daño.

Cuando un niño ha vivido sus primeras experiencias de manera traumática, ya sea en intensidad o duración, presentará dificultades para adaptarse a los grupos, porque repetirá constantemente (aunque siempre a diferentes niveles) el mismo patrón de experiencias penosas, como efecto de la tendencia a la repetición que corresponde a los fallidos intentos de elaboración de tales situaciones. Aunque el infante sea víctima de una serie de circunstancias desfavorables que lo hacen repetir estas experiencias negativas, existe un factor en él mismo que lo lleva a promoverlas, logrando inconscientemente que la gente que lo rodea reaccione frente a él de una manera negativa. Esta situación hace que se incremente la identificación entre el sujeto y su rol grupal, con el consiguiente empobrecimiento

de ese repertorio de roles y la superposición de su historia en el contexto grupal (Grimberg y otros, 1974).

Como ya se mencionó anteriormente, los niños del grupo estudiado tienen historias de maltrato físico ejercido por sus padres, este daño sobre el cuerpo perjudica la función de separación del otro, ya que la separación será para ellos equivalente a la destrucción. La mirada de sus madres no ha contribuido a una unificación lograda de su cuerpo y cuando dañan al “amigo” depositan en él la imagen de “cuerpo fragmentado”.

La identificación proyectiva consiste en el mecanismo de atribuir a los otros aspectos propios, con el fin de dañarlos y controlarlos. En este grupo, una de las manifestaciones de la identificación proyectiva es la agresión mutua, que aparece justificada como respuesta a la provocación del compañero. Ponen en el otro la intención y el origen de la agresión, sin responsabilizarse por sus propios actos violentos y ante ello sienten la necesidad de responder, volviéndose esto una historia sin fin. Otro ejemplo de este mecanismo es cuando reanudan la “amistad” después de las peleas, en un intento por mantener la cercanía del otro para seguir dañándolo y controlándolo, ya que no lo hacen con la intención de reparar el daño ocasionado en beneficio de la relación, sino que aparece como una impostura.

Se espera que el egocentrismo infantil vaya decreciendo con la edad para dar espacio al reconocimiento del otro, lo que posibilita la realización del trabajo colectivo. Sin embargo los integrantes de nuestro grupo, a pesar de tener ocho

años, no podían establecer ningún tipo de empatía, colaboración y solidaridad en aras de poder realizar un trabajo en equipo. Las relaciones predominantes de los integrantes del grupo se caracterizaban por no tomar en cuenta al otro, intentando satisfacer individualmente y de forma dependiente y demandante sus necesidades afectivas primarias insatisfechas. Esta forma narcisista de vincularse, donde el otro cumple predominantemente una función de espejo, se refiere al nivel de desarrollo psíquico en el que “el tercero” (el padre, como representante de la ley) no tiene cabida, por lo que el grupo escenificaba a través de sus conductas transgresoras (pasando por encima del otro y de las normas de convivencia) esta ausencia de orden simbólico.

En el taller pudimos observar conductas regresivas correspondientes a estadios del desarrollo anteriores, manifestándose en la imposibilidad para seguir instrucciones y en el cuestionamiento, evasión y sabotaje de las actividades propuestas por las conductoras del taller, situación que también ocurre de manera cotidiana con su maestro de grupo. En ocasiones la respuesta a la indicación sobre una actividad encomendada al grupo era ignorarla tirándose al suelo, gritando, silbando, o golpeándose entre sí.

Otra conducta regresiva era la actitud demandante hacia las coordinadoras, exigiendo cada uno permanentemente la atención exclusiva para sí mismo, sin tomar en cuenta a los demás. Con frecuencia tenían comportamientos de bebés, “jugaban” a gatear, a chuparse el dedo, simulaban llanto ante las frustraciones, se escondían bajo el mobiliario y se recluían autísticamente. Consideramos que este

tipo de conductas eran derivadas de las carencias afectivas y la falta de reconocimiento por parte de los adultos cercanos y significativos (familiares y maestros).

Un último ejemplo de las conductas regresivas presentadas por este grupo es la poca tolerancia que tenían hacia los demás, lo que constituye en muchas ocasiones el elemento desencadenante de una secuencia de conductas violentas. No se tolera lo que el otro tiene de diferente, por eso se le critica y devalúa o directamente se le agrede físicamente. Olga por ejemplo, tenía dificultades de integración con sus compañeros, frecuentemente era objeto de agresiones verbales (“huele a ajo”, “piojosa”) y de exclusiones, nadie quería trabajar con ella a causa de la propagación del rumor (falso) de que tenía piojos; era una de las niñas a las que intentaban pegarle o atemorizarla, a lo cual respondía con pasividad. Otro ejemplo es cuando Diego se refiere a David como “hambreado” y a Tobías como “pobretón”. Ambos apodos agresivos hacían alusión a la notoria diferencia en el nivel socioeconómico de estos dos niños en relación al resto del grupo. Eris por su parte, era agredida por los niños, quienes le atribuían desde lo sexual una condición que les resultaba atrayente y a la vez atemorizante, de hecho la maestra de tercer grado hizo que la sacaran de la escuela *“porque los niños un día podrían agredirla sexualmente”* ya que las agresiones con connotaciones sexuales hacia ella iban en escalada.

El fenómeno de la violencia y su relación con la alteridad

Una de las dificultades que encontramos en las interacciones que establecen estos niños que ejercen conductas violentas, tiene que ver con la imposibilidad de ponerse en el lugar del otro. Para ellos el otro constituye parte de sí mismos, de modo que asumen que él siente y piensa como ellos, o lo cosifican tomándolo como objeto de su agresión.

La relación inmediata con el otro lleva implícita un juicio de valor: el otro es “bueno” o “malo”, lo quiero o no, es igual o es inferior a mí. Cuando un niño se intenta imponer a través de la fuerza física, adopta una posición de superioridad y poder frente al otro, a la vez, como la debilidad tiene una valoración y connotación negativa, hay una necesidad de transformar al golpeado en el “malo-débil”. Existe además un tipo de vínculo de acercamiento o alejamiento con el otro: adopto los valores del otro, me identifico con él; asimilo al otro a mí imponiéndole mi propia imagen o lo rechazo (Todorov, 1982).

La exclusión ilustra la forma en que éstos niños se posicionan frente al semejante. Cuando someten al aislamiento a los compañeros los colocan en un lugar de inferioridad y desventaja, como sucedía con Olga que fue reiteradamente rechazada y devaluada durante el taller. En otro caso, Diego intentó excluir a un compañero valiéndose de las normas de la escuela para devaluar la autoridad de las coordinadoras (según él, estaba prohibido que el niño participara en el taller si su maestra no lo autorizaba explícitamente). La exclusión también puede ser

silenciosa, asumiendo solamente actitudes corporales, como cuando alguno de los compañeros era desplazado del grupo interponiendo frente a su lugar el cuerpo o el mobiliario.

Otra manera de marcar la superioridad frente al otro, o su no reconocimiento, se manifestó con frecuencia en el desarrollo del taller cuando los niños no escuchaban lo que el otro decía y lo interrumpían, o cuando se aventaban para “ganarle” el lugar.

La agresión entre estos niños parte de la desconfianza que les obtura la posibilidad de transformar a ese otro en prójimo. El fracaso en la constitución del prójimo perturba la función del jugar y lleva a la descarga de la angustia en la acción violenta, en la que tratan de aniquilar la fuente de ansiedad haciendo del diferente sinónimo de enemigo. Se les dificulta aceptar la diferencia en la igualdad, afirmar la exterioridad diferente del otro y reconocerlo como sujeto. En su caso el “amigo” se transforma en el depositario de lo malo y débil que no pueden aceptar en sí mismos.

El azar hizo coincidir en un salón a un subgrupo de niños con problemas de conductas violentas y dificultad para aceptar límites, lo que se había manifestado ya desde el jardín de niños. La falta de preparación por parte del docente que estuvo a cargo de estos niños en primer y segundo grado significó un obstáculo para encarar esta situación. Su propia dificultad para controlar sus reacciones violentas y la falta de respuesta por parte de la dirección, hacían que este grupo

se volviera “imposible” de contener. El profesor admitía desesperarse por no poder controlar a estos niños y aunque él no lo explicitaba, sabemos por los niños de los golpes que éste les propinaba.

Desde esta perspectiva, la trasgresión del rol del maestro potenciaba las conductas agresivas de los niños, ya que el profesor, en lugar de poner límites a los alumnos como autoridad académica, se posicionaba como una figura castigadora pero ineficiente, en la medida que ocupaba un lugar que no le correspondía y que curiosamente ninguno de los padres de los chicos le reclamaba, a pesar de tener conocimiento de la situación.

A pesar de que la desintegración de este pequeño grupo constituía una de las soluciones inmediatas para terminar con las relaciones violentas recíprocas, significativamente ni el maestro ni el Director tomaban medidas para separar a los integrantes, a pesar de que esto era posible, ya que la escuela contaba con otros dos grupos del mismo grado. Fue hasta el curso siguiente, cuando pasaron a tercer grado, que la nueva maestra decidió disolver el grupo, enviando a Eris al turno de la tarde y dispersando a los otros niños en subgrupos diferentes dentro del salón de clase. Consideramos que estas medidas se relacionaron con la reflexión que hicieron los maestros sobre el problema de la violencia en el taller que organizamos para ellos.

A pesar de que en este grupo había actitudes de violencia notorias y continuas, esta situación era negada por el Director, en parte porque uno de los integrantes

del grupo era su hijo, quien desde el lugar de poder de su padre transgredía las normas de convivencia y se burlaba e intentaba atemorizar a maestros y compañeros.

El Director no hacía nada por resolver esta situación, especialmente en lo que se refería a su propio hijo y mantenía un acuerdo tácito con su profesor para que tratara de disciplinarlo como pudiera, incluyendo los golpes. El maestro mencionaba que a veces prefería no decirle nada al padre debido a que éste llegaba a golpear al niño duramente.

Cuando los niños pasaron a cuarto grado, el Director decidió cambiar a su hijo de escuela, reconociendo que sería más fácil para ambos estar en planteles diferentes. En el taller sobre resolución de conflictos que impartimos a los docentes también se había reflexionado sobre esta posibilidad.

En ese mismo ciclo escolar Santiago fue cambiado de escuela por su tío, debido a la molestia que le producían las constantes quejas de la maestra sobre su comportamiento. Todos estos cambios aligeraron el trabajo de los siguientes maestros.

VII. EL DIRECTOR Y LOS MAESTROS FRENTE A LA VIOLENCIA ENTRE NIÑOS

En la historia de la educación la violencia no ha estado ausente ni ha sido un hecho que genere gran sorpresa. De hecho las prácticas educativas en las primeras civilizaciones usaban castigos corporales como instrumento aceptado para inculcar disciplina. Parece que también este hecho violento lo ejercían los alumnos contra sus maestros cuando crecían, a modo de venganza por los sufrimientos pasados. Esto es mencionado por los historiadores de la educación al investigar las costumbres pedagógicas de la época clásica (Alighiero Manacorda, 1987).

Ciertamente la sociedad se refleja en la escuela y vivimos en una sociedad muy violenta, pero enfocar las causas de la violencia exclusivamente afuera de la organización escolar bloquea la posibilidad de buscar elementos que estén a nuestro alcance para modificarla.

La problemática de la violencia entre los niños en el ámbito escolar involucra inevitablemente a los maestros, poniendo en juego su autoridad y su capacidad para controlar la situación, es por ello indispensable reflexionar acerca de su visión y participación en la problemática que nos ocupa.

En relación al tema de la autoridad del maestro, Émile Durkheim (1974) dice que la autoridad moral es la cualidad fundamental del educador y aclara que esta

autoridad no tiene nada de violenta. Etimológicamente la palabra autoridad deriva de los verbos latinos *auctor*, y *augere*, reuniendo los significados “quien causa, origina o crea algo” y “volver(se) mayor; multiplicar, reproducir”, es decir, *originar aumento* o *hacer crecer* (Gómez de Silva, 1999). Tiene autoridad la persona que ayuda a crecer, no la que aplasta, la que castiga o la que se impone violentamente, en esos casos podemos decir que la persona tiene poder, pero no autoridad. Para un educador es importante distinguir entre: ser autoridad, tener autoridad o tener poder. Una persona es autoridad por el cargo que ocupa. Cuanto más autoridad tiene el educador es menos necesario ejercer el poder. Se tiene autoridad por el respeto fundamentado en la integridad y en la empatía con el prójimo, nunca por el miedo y la imposición.

El estilo de autoridad ejercido por el maestro contribuye a forjar modelos de relación en los niños, por lo que es importante que el docente se cuestione sobre su práctica cotidiana, a fin de contribuir a que la escuela sea una comunidad crítica de aprendizaje. Comunidad como vínculo generado entre personas, crítica como capacidad reflexiva y discriminadora del conocimiento y de la realidad y aprendizaje como procedimiento para una mejor comprensión y transformación del mundo (Santos Guerra, 2001).

En este capítulo se abordarán en una forma descriptiva e interpretativa lo relacionado a las conductas y actitudes que asumen el Director y los docentes frente a la violencia entre los alumnos, tomando en cuenta los datos obtenidos en las entrevistas tanto grupales como individuales aplicadas a los docentes, así

como algunas de las observaciones que se hicieron durante el taller para maestros.

El Director frente a la violencia entre los alumnos

La postura del Director respecto a la investigación de la problemática de la violencia entre los niños fue de interés y preocupación, esto se manifestó brindando facilidades para realizar el estudio desde su inicio y participando con entusiasmo en las actividades propuestas por las investigadoras (entrevistas y talleres).

Muchas de las representaciones sociales que el Director tiene respecto a la violencia entre los niños coinciden con las de los profesores, quienes piensan que el origen de este problema se ubica en el exterior de la escuela, principalmente en la familia y los amigos del barrio.

De acuerdo a los datos obtenidos en el taller para maestros, pudimos conocer el punto de vista del Director, destacándose que para él la violencia intrafamiliar era la responsable de este comportamiento agresivo entre los niños, debido al maltrato que los padres ejercen sobre sus hijos. El Director reconoció el efecto negativo que tiene en los alumnos el imitar las conductas agresivas que expresan los padres en el hogar, agregando que también los maestros debían predicar con el ejemplo, corrigiendo a los alumnos a fin de que no persistieran en las conductas

agresivas que observaban en sus hogares. Además puntualizó la importancia de que los profesores no reprodujeran la actitud indiferente que en ocasiones tenían los padres hacia sus hijos; situación que él mismo había observado cuando enviaba a los alumnos con su maestro para que les ayudara a resolver algún conflicto y éste no los escuchaba, argumentando estar muy ocupado. Esto nos hizo preguntarnos si también al Director se le dificultaba escuchar a los alumnos, ya que ante las solicitudes de ayuda parecía preferir que el maestro del grupo se hiciera cargo. Pensamos que esta dificultad para escuchar a los estudiantes es también la responsable de una actitud negadora por parte del directivo, quien no puede reconocer los comportamientos evidentemente agresivos de los alumnos y los califica de un simple “juego fuerte”.

En el taller el conductor del plantel cuestionó a los maestros que no podían controlar la indisciplina, enfatizando esto como un problema estrictamente individual de incapacidad para controlar al grupo. Este comentario era una crítica velada a la maestra Oceanía, quien estaba en ese momento a cargo del subgrupo conflictivo al que nos referimos en capítulos anteriores y del que formaba parte su hijo. Sin embargo, de manera manifiesta valoró la actitud de esta maestra al exponer este problema, insistiendo en que el docente debería tener *“la sartén por el mango y poner los límites”*.

En el taller se abordó la situación conflictiva del grupo de la maestra Oceanía, sugiriendo como alternativa la posibilidad reubicar a los niños integrantes del subgrupo violento en diferentes grupos. La posición del Director frente a esta

posible solución fue inflexible, expresando un absoluto rechazo a esta alternativa, argumentando que esto significaría quitarle el problema a una maestra para creárselo a otros maestros y que en todo caso la encargada del grupo debía tomar esta situación como *“un reto que ella debía afrontar”*.

En el transcurso de nuestra investigación observamos contradicciones entre el discurso y el proceder del Director, quien constantemente, durante taller, se introdujo en terrenos escabrosos, hablando del “deber ser” en cuanto a la educación de los niños por parte de los padres y los docentes, lo cual no correspondía con lo que ocurría con su experiencia personal como padre, sobre todo partiendo del hecho de que su hijo formaba parte del subgrupo de niños conflictivos y tenía graves problemas a causa de su comportamiento violento. Negaba su dificultad como padre para poner límites a la agresión de su propio hijo, justificándose con el argumento de que algunos niños se conducían bien en la casa y mal en la escuela: *“en la casa a veces no rompen un plato”*. Este tipo de participaciones del Director durante el taller, dieron pie a que algunas maestras señalaran sus contradicciones y su dificultad para asumir el liderazgo en la escuela.

La posición del Director respecto a enfrentar los casos extremos de los alumnos que presentaban comportamientos violentos quedó definida de la siguiente forma: *“pretender expulsar a los alumnos conflictivos es como el problema de la basura, que aunque se la saque afuera seguirá existiendo”*. Nos pareció inadecuado que el Director usara la metáfora de “basura” para referirse a los alumnos, pues implica

un juicio devaluatorio de los educandos que podría influir en la dificultad para tratar con aquellos que son conflictivos; no se puede tener empatía por alguien que produce tanto rechazo. Puede que esta observación parezca exagerada o “políticamente correcta”, pero lo cierto es que la manera de nombrar, sea directamente o por el uso de metáforas o analogías, puede estigmatizar y entorpecer los vínculos. Recordemos que es por eso que hemos considerado a los apodos devaluatorios como una de las formas de la violencia verbal.

En los talleres tuvimos oportunidad de observar, además de la postura del Director, la posición de los docentes respecto a la problemática de la violencia entre los alumnos, en la que se conjugaron sus representaciones sociales y su conceptualización sobre la génesis de la misma.

Los maestros y la violencia

A partir de las observaciones y entrevistas al grupo de maestros pudimos detectar la presencia de tres subgrupos de profesores, dos de los cuales compiten y rivalizan por cuestiones de métodos y modalidades de enseñanza, así como por el cumplimiento en el desempeño laboral. Estas rivalidades son en realidad aparentes, ya que ocultan conflictos de orden personal, tales como envidias y viejos rencores que llevan a la incomunicación entre ambos grupos, al punto de no dirigirse la palabra entre algunos profesores. El tercer grupo, constituido fundamentalmente por los maestros de menor antigüedad, trata de permanecer

neutral ante tal situación. Los conflictos entre los profesores, en su origen, que data de varios años atrás, generaron un alto nivel de tensión que precipitó la división entre ellos y si bien este nivel de tensión ha disminuido, la división permanece y se refleja en el clima institucional. A pesar de sus conflictos y diferencias, casi todos los maestros opinan que en situaciones de competencia a nivel externo predomina el sentimiento de pertenencia a la escuela y se unifican.

Los profesores tienen una visión bastante heterogénea respecto de las características relevantes de los alumnos, muchos ponderan el buen nivel académico, mientras que otros señalan su indisciplina y otros más su origen socioeconómico. Existe poco reconocimiento de los conflictos que hay en la escuela, muchos profesores opinan que no existen problemas entre los maestros, ni entre los niños, ni con las autoridades. Esta actitud de los maestros responde a un “pacto de negación” (Kaës, 1998) que consiste en el establecimiento de un acuerdo inconsciente que tiene por objeto asegurar la continuidad del vínculo y pretende buscar un consenso que evite enfrentar una realidad que ameritaría modificarse, atentando contra la ilusión grupal de unidad. De acuerdo a este pacto, las actitudes violentas de los alumnos nada tienen que ver con la institución escolar, ni con la actitud de los profesores. Según ellos tiene su origen exclusivamente en el exterior, en la familia, en los medios de comunicación, en las desigualdades sociales, en la falta de valores, en suma, no corresponden en ningún sentido a las tensiones originadas en la propia institución escolar en la que los adultos tienen cierto nivel de participación.

La noción de pacto denegativo, coincide con lo que Lidia M. Fernández (1994), considera como mecanismo de protección de lo establecido en las instituciones, que hace que los estilos sociales instituidos se mantengan mediante el ocultamiento de informaciones que pudieran poner en riesgo dicho orden.

De hecho los maestros juegan un papel muy importante en cuanto a la transmisión de valores, que constituyen elementos fundamentales en la socialización del niño. Asimismo, las relaciones interpersonales que se establecen entre el maestro y sus alumnos pueden significar para estos últimos un modelo de vínculo con connotaciones tanto positivas como negativas.

En la institución objeto de nuestro estudio, constatamos que los profesores presentan a los alumnos una imagen contradictoria respecto a su postura sobre cuál es la mejor manera de resolver los conflictos. Por ejemplo, por una parte ponderan el diálogo y la reflexión como la mejor manera de resolver los conflictos entre los niños, mientras que entre ellos no consiguen resolver sus problemas, más bien los evitan no dirigiéndose la palabra. Si pensamos que la escuela es considerada como un agente socializador que transmite formas de concepción del mundo, de las relaciones entre los seres humanos, valores, normas etc., la actitud de los profesores ante los conflictos propios o ajenos marcan pautas de relación que los alumnos internalizan. Así como los niños, los maestros juegan el juego de las apariencias, negando el conflicto que existe entre ellos. El aprendizaje de estas pautas en la escuela se suma a la dificultad de simbolización aportada a los niños

por sus propios grupos familiares, en donde lo más común es que no se hable de los conflictos y en su lugar se los actúe.

Tal como menciona Kaës (1998), la institución al cumplir sus fines como tal, realiza funciones múltiples para los sujetos singulares, en su estructura y su dinámica personal. Moviliza cargas y representaciones que contribuyen a la regulación endopsíquica y aseguran las bases de la identificación del sujeto con el conjunto social.

Si bien los conflictos forman parte de la vida, lo que establece una diferencia es la manera en que éstos se resuelven, ya sea en una forma constructiva o destructiva; los conflictos abordados de manera constructiva pueden constituir una importante fuente de crecimiento y desarrollo de los individuos o los grupos, en tanto se pueda instrumentar el diálogo como base para la negociación y los participantes resuelvan equitativamente sus diferencias. Enfrentar un conflicto de manera destructiva implica que se imponga la lógica de ganar-perder, llegando a los extremos de dañar o destruir al otro.

El problema de las conductas violentas entre los alumnos en la escuela involucra a los maestros en la medida en que son ellos los que deben reconocerlas e implementar medidas para favorecer que los niños resuelvan sus conflictos; tales medidas estarán matizadas por los esquemas referenciales, cognitivos y afectivos con los que cuenta el maestro, así como por sus experiencias vivenciadas en el pasado, desde su propia posición de alumnos frente a diferentes estilos docentes.

La problemática de la violencia constituye una realidad psicosocial, por ello nos acercaremos a su comprensión basándonos en los aportes de la teoría de las “representaciones sociales” de Moscovici (1979), desde el ámbito de la psicología social. Las representaciones sociales son, según Denise Jodelet (1986), ciertas imágenes en las que confluyen significados que permiten interpretar los sucesos dándoles un sentido y clasificándolos, ya se trate de fenómenos o individuos, favoreciendo una construcción mental que permite interpretar lo inesperado.

En esta investigación se analizaron las respuestas de los maestros a los cuestionarios sobre la violencia, tratando de dilucidar las representaciones sociales que éstos tienen respecto a distintas facetas del fenómeno de la agresión entre los niños, partiendo de su visión sobre las características de la escuela, del alumnado en general y de su grupo de alumnos en particular. Indagamos la manera en que los profesores, en la vida cotidiana, interpretan las conductas violentas de los niños a partir de ciertas creencias, opiniones y actitudes que se apuntalan y toman sentido desde la posición que ocupa el docente en el campo social que constituye el sistema escolar. Encontramos en nuestro análisis, de acuerdo con Jean-Claude Abric (2001), que muchas veces coincide el sistema de representaciones sociales que tienen los maestros con el desempeño de sus prácticas docentes.

Uno de los aspectos que dan pertenencia e identidad a los docentes de la escuela estudiada se refiere al prestigio que ésta tiene dentro de la comunidad, ya que es considerada como la mejor de la zona. Algunas de las opiniones de los maestros

al respecto son: *“hay tranquilidad y pocos conflictos”*; *“existe buena disciplina y muy buen ambiente con los niños”*; *“alta competencia profesional entre los maestros y muy buena integración del equipo docente”*; *“la disciplina en general es buena”*.

Desde esta perspectiva la escuela aparece idealizada, lo que nos hace suponer que esta forma de percibirla obedece a la representación social que tienen los docentes de lo que debe ser la “mejor escuela de la zona”, colocándose de esta manera en una posición competitiva y de superioridad frente a las demás.

Los maestros valoran positivamente la competencia profesional entre ellos, lo que sirve como una forma de actuar de manera indirecta sus conflictos interpersonales, quedando resguardada la imagen del “equipo docente ideal”. Estos maestros, como muchos otros, experimentan lo que Andy Hargreaves (2003) llama “ansiedad de competencia fundamental” ante la posibilidad de aparecer como incompetente ante sus colegas y ante sí mismos, reforzada en tanto el equipo docente no trabaja en un ambiente de confianza, cooperación y apoyo, de modo que no pueden compartirse dudas e inseguridades y se ven obligados a mantener una apariencia de perfeccionismo que determina sentimientos de culpa en los profesores si no alcanzan este ideal.

En cuanto a la percepción que los maestros tienen respecto a los alumnos, cuando enuncian los rasgos más relevantes del alumnado en general sólo dos de ellos reconocen como característica distintiva que existen problemas de agresión

entre los niños. La mitad de los docentes expresan sólo características positivas de los alumnos y la otra mitad considera que los alumnos son indisciplinados y carentes de valores. Encontramos como dato interesante que la caracterización que hace el maestro del alumnado en general coincide con las características con las que el maestro describe a los alumnos del grupo que tiene a su cargo, poniendo en evidencia que la representación social que los docentes tienen de los alumnos influye en su percepción, homogeneizando las particularidades de los educandos, así como en el modo de relación que cada profesor establece con su grupo. Por ejemplo, la maestra Elsa, cuando se refiere al alumnado de la escuela en general y a su grupo en particular dice: *“algunos niños necesitan educación especial, son muy inquietos y groseros”*. Es significativo que este grupo acabó el ciclo escolar con un nivel académico bajo y con problemas de indisciplina, lo cual nos fue comentado por padres de familia, así como por la maestra que recibió al grupo en el siguiente ciclo escolar. Es evidente que para la percepción de la maestra Elsa el alumno inquieto y grosero corresponde con una valoración negativa del niño, estableciéndose un prejuicio que se refleja en el vínculo que establece con él.

Al indagar respecto a la noción que tienen los maestros sobre los comportamientos agresivos y la indisciplina, la mayoría de los profesores tiene más claridad sobre lo que es la indisciplina que sobre lo que es la violencia, probablemente porque la primera implica un desafío a su posición de autoridad. Aunque no hay claridad respecto al concepto de violencia, los maestros tienden a considerar como tal a las agresiones físicas que provocan daños visibles.

La mitad de los maestros nota que existen frecuentes situaciones de maltrato de diferentes tipos entre los alumnos y todos se sienten afectados negativamente por la situación, tal como puede observarse en el comentario de uno de los profesores: *“me siento triste, impotente, angustiado cuando estas situaciones suceden”*.

El malestar que sienten los maestros y su dificultad para enfrentar estos problemas hace que muchos de ellos los nieguen. Así por ejemplo, las maestras Hela y Jorgina consideran que no hay violencia entre los alumnos ya que: *“las peleas a golpes, los insultos y el maltrato no se dan muy seguido, solo dos o tres veces al día”*.

Estas expresiones llevan a pensar que la representación social que las profesoras tienen de la violencia se articula como la forma natural de relacionarse, lo que determina la incapacidad de percibirla. Igualmente, existe para los profesores la convicción de que la violencia física entre los niños es aceptable si hay “buenos motivos”. Por ejemplo, la maestra Helena considera que debe intervenir en los conflictos: *“cuando los alumnos se pegan sin justificación”*.

Los maestros consideran en primer lugar a la violencia física como la conducta más inadecuada, en seguida a la material, es decir el maltrato de objetos y en último lugar a la violencia verbal, aunque ésta es la más frecuente en la escuela. Según los profesores la violencia verbal es la faceta más “común y natural” del trato entre los niños y la que se considera más inocua, aunque esto no

corresponda siempre a la realidad, ya que el daño de la devaluación o la humillación puede ocasionar graves lesiones en la autoestima y como consecuencia en los vínculos interpersonales.

Cuando los docentes deben resolver un conflicto de agresión entre sus alumnos dicen que generalmente reaccionan castigando por igual a los involucrados, no discriminando si es agresor o víctima. Esta actitud corresponde con la representación social de que “los maestros son justos” y a que “el alumno ideal no causa problemas”, de modo que si los niños originan disturbios, ambos son transgresores y deben ser castigados de la misma forma. Es decir, los maestros no consideran, en su representación de la justicia, la importancia de la reparación del daño por parte del agresor y por lo tanto, no consideran que la víctima deba ser defendida y que el victimario esté en deuda con ella.

En cuanto a las medidas correctivas que los profesores consideran más adecuadas y las que más utilizan, el llamar a los padres es la más recurrente. No pueden hacerse cargo de resolver ellos mismos el conflicto porque, según su representación social, la escuela está valorada como un lugar de paz y sabiduría, por lo que las causas de la violencia solo pueden estar fuera de la institución, es decir, en la familia. A la lista de culpables de generar violencia entre los niños se agregan, secundariamente, los medios de comunicación de masas, los videojuegos y las malas compañías del barrio. Sin embargo algunos maestros añoran las épocas en que se podían implementar otras medidas correctivas con los niños violentos. Así el maestro Boni, que tiene treinta años de ejercicio

profesional dice: *“cuando los alumnos se maltratan golpeándose, me siento impotente para intervenir en forma adecuada, porque ya no es como antes que se podían aplicar correctivos como el jalón de orejas, por ejemplo”*.

Las representaciones sociales que los maestros con más antigüedad incorporaron desde su lugar de alumnos-niños y en su formación y práctica profesional, en las que el maestro ocupaba una posición de poder y dominio sobre el niño, tanto de su mente como de su cuerpo, no corresponden con los ideales profesionales que se exige al docente en la actualidad, por lo que en muchas ocasiones no cuenta con herramientas alternativas y representaciones sociales, diferentes al autoritarismo, para controlar el comportamiento disruptivo de los alumnos.

El trabajo docente tiene un alto nivel de implicación afectiva, ya que por un lado el profesor se encuentra en la necesidad de dar respuesta a las problemáticas afectivas de los alumnos, como ocurre en el caso de los conflictos entre los niños y por otra parte, tales respuestas están articuladas con su propio desarrollo emocional, todo ello dentro de un contexto de exigencias sociales y demandas institucionales. Desde esa implicación afectiva, la actividad docente puede representar un reencuentro del maestro con sus partes infantiles y su actuar puede tener en consecuencia intentos reparatorios que entren en tensión con la realidad, es decir, tomando o no en cuenta las necesidades reales del niño o imponiéndole lo que considera que éste necesita, desde su perspectiva.

En lo que se refiere a la violencia en la escuela, algunos maestros consideran que el ambiente escolar no influye en la génesis de la misma y aún los que aceptan que tenga alguna incidencia, lo atribuyen a la convivencia entre niños que vienen de hogares con problemas, de modo que la escuela sólo representa un punto de encuentro. La maestra Gala y el Director, son los únicos que consideran que los problemas de agresión que existen en la escuela entre los maestros, son factores importantes que propician la violencia entre los niños.

Si bien los maestros tienden a negar o minimizar la influencia de la escuela en la génesis de la violencia entre los niños y la atribuyen fundamentalmente a la familia, es cierto que ésta última juega un papel importante desde su función de primer socializador. La familia, igual que otras instituciones, se enfrenta actualmente a una serie de cambios que provocan, en algunos casos, problemas de disfunción en su dinámica, afectando el desarrollo y la conducta de los niños. Es común por ejemplo, que se excluya la disciplina en la educación familiar, en nombre de una mal entendida defensa de los derechos del niño. Por otra parte, funciones que antes desempeñaban los padres o tutores, como poner límites a los impulsos agresivos, imponer normas, ejercitar a los niños en la responsabilidad y en el compromiso y guiarlos en la resolución de conflictos, han quedado tácitamente a cargo de la escuela y en última instancia en el docente. Los alumnos llegan a la escuela con problemas para respetar normas, para limitarse en cuanto a la agresión, observándose con más frecuencia la presencia de actos y relaciones violentas entre los niños. La falta de entrenamiento de los maestros en estrategias adecuadas para intervenir en situaciones de violencia entre los

alumnos, hace que en ocasiones el profesor intente subsanar las fallas de la educación familiar sustituyendo negativamente funciones parentales, desde una posición agresiva.

Desde otra posición, el maestro Salomón dice: *“los niños llegan a la escuela con muchas carencias, tanto económicas como afectivas, por eso para mi es importante hablar con ellos, escucharlos, apoyarlos. No sólo enseñarles matemáticas, sino también colaborar para que sean más felices”*. Esto que expresa el profesor se corrobora en las opiniones que de él tienen los niños, ya que de manera unánime manifiestan tener una buena relación con él. Este grupo es el que reporta menos casos de relaciones agresivas entre compañeros.

En cambio el maestro Seth asume el papel de padre y desde la violencia física intenta imponer límites a un subgrupo de sus alumnos cuando no puede controlar las conductas agresivas entre ellos. Este tipo de transgresiones por parte de los profesores puede ser reconocida y avalada por ellos mismos y por los padres o bien puede ser negada, tratando de ocultarla o disfrazarla de aparente preocupación por los niños. A veces, como en el caso del maestro Seth, se encuentra en contradicción con su “ideal” de vínculo con el alumno, el cual debe estar basado en el respeto y la buena comunicación.

Al indagar las estrategias que implementan los docentes para controlar los comportamientos agresivos entre los alumnos, todos consideraron, desde la representación que tienen de sí mismos, que las medidas que cada uno de ellos

aplican son eficaces y efectivas, sin embargo, la violencia entre los niños se presenta cotidianamente y los profesores admiten sentirse impotentes frente al problema. La imagen del maestro eficiente se impone aún ante la evidencia de lo real.

Parece que la representación social que tienen los maestros no incluye el cuidado de la escuela como parte de la transmisión de valores, e igual que los niños, viven como ajeno el espacio escolar, como se pudo observar en los comentarios de la mayoría de los profesores, que si bien registran que existen daños al inmueble por parte de los alumnos, no consideran que haya que llamarles la atención por ello. La maestra Helena dice: *“los niños sólo rayan los baños como modo de expresión”*. Desde esta perspectiva, también otras formas de violencia quedan significadas como modos de expresión y como tales, se toleran.

Todos los maestros e incluso el Director, manifiestan estar muy satisfechos y contentos con su trabajo, a pesar de que hay conflictos que se perpetúan en forma de relaciones en las que la violencia se expresa de manera implícita y explícita.

La gran mayoría de los maestros considera que el rendimiento académico y la educación en hábitos y valores son los aspectos más importantes que deben cuidarse en la formación de sus alumnos, sin embargo lo que dicen privilegiar en la relación con los niños es el afecto cariñoso y la comunicación. Sólo una maestra de primer grado es consecuente en considerar lo afectivo en el vínculo con sus alumnos como en percibirlo como lo más importante en su formación. En cuanto a

los hábitos que privilegian, se encuentran la puntualidad, la higiene y la disciplina. Con respecto a los valores, los maestros no tienen claridad para definirlos.

A pesar de que los profesores privilegian la relación afectiva y cariñosa con los niños, lo que forma parte de la representación ideal que tienen respecto al vínculo maestro-alumno, encontramos que existen contradicciones con su modo de actuar real. Tenemos como ejemplo el caso de la maestra Hela que considera que lo más importante en la interacción con los alumnos es el amor, sin embargo, fue acusada en el DIF de la zona hace algunos años por maltratar físicamente a varios niños y además, actualmente ejerce con sus alumnos violencia psicológica y los induce a la violencia verbal. Otro caso que muestra las contradicciones entre lo que se cree que “debe ser” y lo que se actúa, es lo que sucede con el maestro Seth, que por una parte considera como el vínculo ideal con sus alumnos la comunicación y el respeto, pero por otra se siente impotente ante la violencia física entre los alumnos y castiga duramente a algunos niños de su grupo.

Las contradicciones que se evidencian en el caso de algunos profesores como Seth, sirven para ilustrar lo que plantea Abric (2001) respecto a las situaciones reversibles, en las que ciertas prácticas se oponen de manera transitoria al sistema de valores del sujeto, quien en virtud de las circunstancias hace algo inhabitual, pero considerando que tiene buenos motivos para ello. El maestro Seth reacciona violentamente con algunos niños con comportamientos agresivos, lo que constituye una práctica ilegítima frente a sus valores, pero su comportamiento está justificado, desde él mismo, por motivos fuera de la representación social, en

virtud de que actúa así de manera excepcional porque estos niños “no le dejan otra alternativa”.

Un caso más que muestra contradicción es el de la maestra Úrsula, que expresa la importancia de la cercanía y la confianza con sus alumnos, pero utiliza como estrategia la exclusión y la indiferencia en el trato con los niños violentos. El comportamiento de Úrsula se puede explicar en función de ciertas creencias en la memoria colectiva que determinan las prácticas educativas en torno a la violencia: “los niños violentos son malos porque no siguen las normas”; “los niños son violentos porque no los han sabido educar en su familia”; “el origen de la violencia está en el ámbito exterior a la escuela”. Cuando se concibe a la violencia como algo exterior, la exclusión del niño agresivo forma parte de las acciones representacionales de las que habla Moscovici (1979), que se refieren a un conjunto de conductas regulares realizadas con la aprobación del grupo y que corresponden con las creencias compartidas, pero no verbalizadas, acerca de la violencia en la escuela.

Los talleres de reflexión sobre la violencia

Mediante la estrategia de los talleres pudimos observar de manera directa la interacción entre los profesores, así como sus diversas concepciones e inquietudes para enfrentar el problema de la violencia entre los niños. En el desarrollo de las sesiones se pusieron de manifiesto las diferencias que existían entre los profesores, evidenciando su dificultad para escuchar al otro y para llegar a acuerdos.

En el taller la mayoría de los profesores se enfocó a hablar sobre la violencia física, mostrando confusión entre ésta y la indisciplina. Sus respuestas fueron similares a las expresadas en las entrevistas individuales realizadas con anterioridad, en las que se les había pedido su opinión sobre el tema.

En lo que se refiere a las causas que originan los comportamientos violentos de los niños, algunos maestros reconocieron que no se puede afirmar que las caricaturas y los juegos de video sean los únicos culpables de la violencia entre niños y aunque destacaron su influencia, terminaron responsabilizando a la familia y a la sociedad, sin preguntarse acerca de su posible participación. Lo que más resaltaban era la falta de atención y comunicación de los padres con sus hijos. Fue también reconocida por los profesores, como una de las posibles causas que generaba la violencia entre los alumnos, la dificultad que representaba para el docente el manejo de grupos grandes.

Al cuestionarles cómo debían manejar con los padres los problemas de violencia que presentaban los niños en la escuela, los maestros observaron que el involucrar a los padres podía traer consecuencias indeseables para los alumnos. Como ejemplo tenemos el caso planteado por la profesora Gala, quien ante una situación de pelea a golpes entre sus alumnos, amenazó con llamar sus padres. Uno de los niños reaccionó llorando, pidiéndole que no llamara a su papá porque seguramente lo golpearía. La docente resolvió el conflicto comprometiendo al niño a que no volviera pegarle a sus compañeros, porque en caso contrario tendría que cumplir su amenaza.

La profesora Oceanía expuso un caso opuesto, en el que el niño golpeador la retó instándola a que llamara a su mamá, ya que a él no le importaba si lo hacía. Al presentarse la madre con la maestra, llegó hablando maravillas de su hijo (se refiere a Tobías, uno de los niños del subgrupo estudiado). Oceanía se percató entonces de la incapacidad de la madre para poner límites al niño y no supo qué hacer al respecto.

La maestra Nadia (nueva en la escuela), se refirió al problema que representaban los padres opinando que si bien llegaban a reconocer las conductas agresivas de sus niños, no actuaban para corregirlos, considerando que “así era su hijo” y que debían aceptarlo tal como era. La maestra Jorgina planteó que también tenía efectos negativos la actitud contradictoria de los padres, cuando sólo en ocasiones ponían límites a sus hijos, de acuerdo a su estado de ánimo; a veces no sólo

permitían, sino que festejaban ciertas conductas que en otros momentos podían ser fuertemente castigadas, como decir groserías.

Durante el taller los profesores dieron algunos ejemplos de agresiones entre los niños y reconocieron que la mayoría de los hechos violentos ocurren en los recreos, ya que nadie se hace cargo de observar lo que sucede en ese momento. La profesora Oceanía recordó el caso de un alumno al que sus compañeros amenazaron con abrirlo con un exacto, “*como se abre a los pollos*”; éstos niños justificaron su agresión argumentando que el maestro llamaba a este niño pollito y que por eso debían tratarlo como se trataba a los pollos. Oceanía responsabilizaba entonces al maestro, por no haber dado importancia a ese acontecimiento, en el que además estaba involucrado indirectamente. La maestra Hela (quien en el ciclo anterior estuvo a cargo del grupo de cuarto que entrevistamos), se refirió a la importancia de la comunicación y la confianza entre alumnos, maestros y padres de familia. Esta profesora aprovechó para aliarse con Oceanía y dijo que estaba mal cambiarle el nombre a los alumnos, como se hizo con el niño al que el maestro apodó “pollito”. (Es notable que en este caso la profesora pudiera ubicar como negativo el uso de apodos, siendo que el año anterior sus alumnos se caracterizaron por ser los que más utilizaban apelativos agresivos para dirigirse entre ellos).

Este hecho, que parecía una toma de conciencia sobre cómo un maestro puede ser responsable de generar comportamientos violentos entre los niños, era, a fin de cuentas, un pretexto para agredir al profesor Seth, con quien Oceanía y Hela

mantenían conflicto, siendo parte de grupos antagónicos; además en este ciclo escolar Oceanía tenía a su cargo el grupo con niños conflictivos, el mismo al que había impartido clase Seth en el ciclo anterior.

Un punto importante que se abordó durante el taller fue el referente a ¿qué hacer con los niños que presentan comportamientos violentos en la escuela? Al respecto, la profesora Jorgina dio como ejemplo que ella acostumbraba hacer un reporte por escrito de las situaciones de violencia que se daban entre los alumnos, para luego enseñárselos a los padres. En el caso de que no se observara algún cambio y de que los padres no se comprometieran, Jorgina dijo refiriéndose a los niños: *“que se lo lleven”*. Los profesores se percataron de que generalmente la solución a la que se recurre en estos casos es la expulsión y se preguntaban si esto era lo conveniente o si solamente servía para colocar el problema en otra escuela.

Cuando se habló de la expulsión de alumnos como sanción a sus conductas violentas, la maestra Nadia afirmó que esa debía ser la última opción a tomar y habló de la ineficacia de las suspensiones parciales. Mientras que para la maestra Hela lo importante era tratar de tener una buena comunicación con sus alumnos, en este caso comentó: *“los amenazo, pero nunca llego a expulsarlos, en 27 años sólo una vez lo hice con un niño muy agresivo, era un niño con pensamientos de adulto, ahora que tengo al cuarto grado platico mucho con ellos, saben que para tenerme contenta es sólo trabajando”*. Mencionó que en su grupo *“tienen prohibido ni siquiera tocarse, porque empiezan jugando y acaban peleando”*; *“les recalco*

mucho el respeto, el respeto, el respeto". Nos pareció extraño que la maestra calificara como agresivos a los pensamientos de los adultos, probablemente se estuviera refiriendo a que la agresividad del niño tenía un contenido sexual, lo que debía resultar inmanejable para alguien que prohíbe a sus alumnos siquiera tocarse.

Para la maestra Jorgina, cuando se expulsa a un alumno conflictivo, la situación es como el dicho que reza: *"de que lloren en mi casa a que lloren en la ajena, mejor que lloren en la ajena"*.

En ocasiones la violencia de los niños moviliza la del propio maestro, como en el comportamiento del profesor Seth. Asimismo, la profesora Jorgina, confió, entre en broma y en serio: *"a veces les digo a mis alumnos que quisiera que fueran como ropa sucia, para entonces lavarlos, exprimirlos fuertemente y tenderlos"*, comentario que provocó la risa cómplice del grupo.

Se cuestionó también en el taller la forma en que el maestro se relaciona con sus alumnos, Jorgina al respecto criticó a aquellos que hablaban melosamente a los niños diciéndoles "mi amor", "mi cielo", aunque estuvieran muy enojados, ya que los niños se daban cuenta de todos modos del malestar del maestro. Ella reconoció que quería a sus alumnos, pero pensaba que no era correcto hablarles de un modo tan "meloso". Una vez más, las críticas de la profesora Jorgina referían al conflicto existente entre los profesores, ya que se trataba de una descalificación

hacia la maestra Helena más que de una reflexión sobre los obstáculos de la comunicación.

El comportamiento agresivo y reiterado de algunos niños, muchas veces no llega a resolverse en un ciclo escolar, pasando el problema al maestro del curso siguiente, como ocurrió con el maestro Seth y la profesora Oceanía. En este caso, esta situación sirvió como argumento para perpetuar el conflicto entre profesores, pues dio elementos a los contrincantes para cuestionar el desempeño del profesor. Jorgina cuestionó enérgicamente el desempeño del maestro Seth, subrayando su incapacidad para resolver el problema con estos niños, e inquiriendo sobre qué tanto habría dañado el profesor a los alumnos al no controlarlos. Asimismo, la profesora planteó la necesidad de que este maestro se autoevaluara respecto a su desempeño en el control de la disciplina, para que en el futuro ya no volviera a “echar a perder” a otros grupos, agregando que todos los docentes del plantel debían enterarse de esa situación para evitar que se repitieran situaciones parecidas. Continuando con su crítica al maestro, Jorgina agregó que cuando las investigadoras llegaron a la escuela, este maestro amenazó a los niños con que los íbamos a poner en la silla eléctrica y preguntó irónicamente si esto era conveniente para los niños o si era también una forma de agredirlos. Es evidente que cuando se trata el tema de la violencia con los profesores, les resulta más fácil proyectarla en el otro que cuestionarse las propias actitudes agresivas, como la ironía en este caso.

Algunas profesoras reflexionaron sobre el hecho de que el grupo de maestros no estaba preparado para una autocrítica constructiva, como acotó la docente Hela, sin embargo ella misma adoptó una actitud evitativa y poco solidaria, considerando que el grupo de niños conflictivos que recibió la maestra Oceanía era ahora su problema y sería ella, por lo tanto, quien debería resolverlo.

En un intento por aportar alguna idea que ayudara a aclarar la situación de los alumnos del grupo problemático, la profesora Jorgina se refirió a la relación que mantenían estos niños entre sí, ya que, desde su punto de vista, éstos sostenían una dependencia muy fuerte entre ellos *“como cuando el marido maltrata a la esposa y ella no se puede separar, porque a veces te pega y a veces te atiende”*. Esta misma profesora reconoció que el individualismo en la profesión de maestro planteaba un inconveniente para compartir los problemas a los que deben enfrentarse los maestros, por el temor a ser criticados por sus colegas.

Como corolario del trabajo realizado con este subgrupo de profesores, algunos de ellos se preguntaron, al finalizar este taller, qué tanta violencia estaba presente entre los alumnos de su escuela, a lo que la maestra Elsa respondió que por lo que había aprendido y observado en el taller, *“no sólo existe violencia entre los alumnos de la escuela, sino que también los conflictos entre los maestros tienen alguna relación con este fenómeno”*.

En taller que se llevó a cabo con el otro grupo de profesores, se comenzó por pedirles que trataran de definir el concepto de violencia. Algunos maestros

mencionaron actitudes agresivas y autoagresivas, exponiendo algunos ejemplos. El profesor Seth relacionó el término de violencia con la pérdida de control, situación que él personalmente ha sufrido al tratar infructuosamente de controlar a sus alumnos difíciles.

Los tipos de violencia más conocidos y mejor definidos por este grupo de profesores, fueron las agresiones físicas y materiales; aunque frecuentemente confundían conductas de indisciplina con comportamientos agresivos.

El origen de la violencia, al igual que en el otro subgrupo, estaba situado en el exterior. El profesor Seth mencionó que los niños observaban situaciones violentas en diversos medios, principalmente en la televisión. Agregó que los gobernantes cometen actos ilícitos impunemente como efecto de la crisis de valores y que los niños toman nota de estos hechos. Otra de las causas que mencionó este docente fue la frecuente separación de los matrimonios, que originaba la necesidad de que las madres trabajaran todo el día, por lo que los hijos carecían de guía y educación en el hogar. La profesora Helena reafirmó que, a pesar de que en general los padres están al pendiente de los hijos, en algunos casos en que los padres trabajaban todo el día, no tenían tiempo de estar con los niños y como consecuencia de este desencuentro no se enteraban de lo que les sucedía en el ámbito escolar.

El profesor Isidoro opinó sobre la dificultad de algunos padres para aceptar el comportamiento violento de sus hijos en la escuela, particularmente en aquellos

casos en que las familias profesan cultos religiosos, como los testigos de Jehová, que someten a sus feligreses a un control muy estricto de la conducta, de tal modo, los niños frecuentemente se comportan violentamente en la escuela porque se sienten liberados de la mirada acusadora de sus padres.

A fin de aportar mayor información sobre la actitud de los padres frente a las conductas agresivas de sus hijos, la maestra Helena relató el caso de un alumno que presentaba problemas de conducta y que golpeaba mucho a sus compañeros. La madre de este niño le comentó que cuando su hijo era más pequeño sufrió frecuentemente maltrato físico por parte de otros compañeros, por lo que la señora insistió en decirle que no se dejara, que devolviera los golpes y fue así como acabó siendo agresivo. La docente aclaró que ambos padres veían como natural y aceptable este comportamiento en el niño y que fue muy difícil que admitieran que esta conducta debía cambiar.

Varios de los profesores de este taller mencionaron las estrategias que utilizaban para el manejo de alumnos con problemas de agresión. El maestro Seth, por ejemplo, manifestó que era importante la comunicación y relató el caso de un alumno que tenía malas compañías, ante lo cual él intervino para alejarlo de ellas. Sin embargo sabemos que este maestro no siempre puede recurrir a la comunicación verbal para entenderse con los alumnos de su grupo.

Un aporte interesante fue el que hizo el profesor Salomón (quien en el ciclo anterior tuvo a su cargo al grupo de sexto que estudiamos). Este maestro destacó

la diferencia existente entre los niños del turno matutino y los del vespertino, que presentaban con mayor frecuencia problemas de violencia, señalando el hecho de que las familias de los alumnos de la tarde estaban más desintegradas y que esos niños tenían muchas carencias, no sólo económicas sino también afectivas, e intentaban descargar sus frustraciones por medio de conductas agresivas. En este sentido, el profesor Isidoro ubicó parte de la responsabilidad del problema en las estrategias erradas a las que recurrían en ocasiones los docentes, comentando que: *“los maestros contribuimos para que los niños de la tarde sean difíciles, ya que cuando hay problemas con alumnos de la mañana, en vez de resolverlos acercándonos a ellos, se los manda a la tarde”*.

En algunos casos los maestros no sólo reconocieron la importancia del acercamiento afectivo con los alumnos problemáticos, sino que además relataron situaciones en que se comprobaba la eficacia de este método, tal es el caso de la maestra Gloria, quien habló de un alumno agresivo al que ella se había acercado al notar que le faltaba cariño y cómo notó que el niño mejoró su conducta partir de ello.

El maestro Isidoro confirmó la importancia de este hecho y agregó que: *“hay niños con muchas carencias afectivas y falta de apoyo en el hogar y a veces con que uno esté dispuesto a saludarlos con afecto eso es muy positivo para los alumnos; es importante que el maestro sea alguien en quien los niños puedan confiar”*.

En cuanto a la influencia de los medios de comunicación en el incremento de la violencia, el maestro Luciano se refirió al uso negativo e indiscriminado que hacían los niños de la televisión, porque pasan mucho tiempo solos y expuestos a la agresión explícita que presentan los programas.

Si bien los profesores reconocieron la influencia que ejerce la imagen del maestro en los niños, centraron su importancia en cuestiones superficiales, como la forma de vestir, en un intento de agresión encubierta dirigido a una maestra del grupo antagonico. El profesor Isidoro se opuso débilmente a ese comentario diciendo que era importante que: *“el maestro vista de forma adecuada para dar una buena imagen a los niños”*. Luciano opinó que: *“lo del vestido tiene que ver con la apariencia y se relaciona con los valores que se imponen actualmente”*.

Comentarios de esta naturaleza reflejan quizá la intención de evadir la responsabilidad del profesor en aspectos más profundos, como lo es la influencia que tienen en la formación de la personalidad del alumno.

Los profesores abordaron el problema de la discriminación como una forma de agresión muy frecuente entre los alumnos, plasmada en el uso de apodos devaluatorios. El maestro Isidoro expresó su preocupación en relación a que en sus grupos él insistía en tratar de resolver esta situación a partir de infundir conciencia en sus alumnos sobre el daño que se provocaba en los otros, pero no conseguía resultados positivos.

La profesora Helena destacó la necesidad de educar desde los primeros grados para que no haya discriminación y la importancia de coordinarse entre los maestros en cuanto a objetivos comunes, no sólo académicos, porque el maestro no debe olvidar que puede influir en los aspectos afectivos de sus alumnos.

Continuando con situaciones de discriminación, el maestro Seth expuso el caso de un niño con problemas de identidad sexual que es agredido por sus compañeros y solicitó apoyo en el taller para manejar la situación y poder auxiliarlo. En este momento intervino el profesor Isidoro, diciéndole que el problema que planteaba era difícil porque: *“los chavos no viven en la escuela y en la calle no van a poder hacer nada para defenderse”*. A diferencia del profesor Isidoro, nosotros creemos que es importante que los niños que tengan este tipo de dificultades sociales encuentren en la escuela, al menos, un lugar donde no sean maltratados por esta situación, siendo además un ejemplo del que todos aprendan para convivir con tolerancia hacia las diferencias.

Continuando con el tema de las diferencias, la profesora Helena comentó que tenía en su grupo a un alumno con problemas de identidad sexual, que reaccionaba muy violentamente ante las burlas de sus compañeros. La madre del niño no quería comentar esto a su esposo, pues temía que éste reaccionara también con violencia hacia su hijo, a causa sus prejuicios homofóbicos.

Durante el taller, este grupo de maestros se mostró interesado en saber qué tipo de relaciones violentas habían detectado las investigadoras en la escuela,

poniendo en evidencia la dificultad de los docentes para reconocer esta problemática y diferenciarla de otro tipo de comportamientos disruptivos.

Al hablar acerca de los conflictos entre los niños que desembocan en comportamientos violentos y lo que hace la escuela al respecto, el tema se deslizó hacia los conflictos entre los propios profesores. Como un intento de negar esta situación, la maestra Gloria comentó que en la escuela siempre hubo apoyo entre los maestros y el resto del grupo reaccionó riéndose incrédulamente. Isidoro le respondió que el apoyo se daba al interior de los subgrupos, pero que con los demás no y explicó que existían entre los profesores dos grupos antagónicos claramente divididos; Seth agregó a esto que había que cuidarse de los otros profesores.

Cuando se trató el tema de la negociación como estrategia para solucionar los conflictos, el maestro Seth comentó que como compañeros de trabajo los docentes no sabían negociar entre sí. Boni acordó con Seth en que era difícil negociar entre los maestros debido a que había conflictos muy antiguos y muchas diferencias que no se podían canalizar por medio de la comunicación, ni de la negociación.

El maestro Salomón preguntó si hubiera sido buena idea realizar el taller con la planta completa de maestros, ya que a él le resultó muy útil para reflexionar sobre sus emociones respecto a las situaciones de violencia.

Los profesores tenían sus ideas respecto al trabajo de las coordinadoras y cada subgrupo antagónico pensaba que ya nos habíamos dado cuenta de lo problemático que era el otro subgrupo. En este sentido el maestro Boni comentó que reunir a todos y concordar en algo era una utopía, ya que no existía mucha afinidad de ideas entre ellos.

Respecto a la relación que guardan los profesores entre sí, nos pudimos percatar, durante el desarrollo de los talleres, de un fenómeno que se repite al inicio de cada ciclo escolar, el cual consiste en que cuando los maestros se enfrentan a un nuevo grupo tienden a culpar al maestro anterior por las dificultades que se les plantean con los niños y al pasar el tiempo, cuando ya se adaptaron al nuevo grupo, ven a sus alumnos mejor y atribuyen la mejoría a lo positivo de su influencia. Es probable que esta actitud se deba a la ansiedad que sufre el maestro al enfrentarse a un nuevo grupo, así como a su temor al cambio, aunado a la situación de rivalidad con sus colegas.

Un mes después de haber realizado los talleres con los maestros se programó una nueva reunión con ellos, en la que se pretendía que participara toda la planta de docentes, el tema específico de esta sesión fue el papel de la escuela en la resolución de conflictos entre los niños, abarcando temas como la negociación en la resolución de conflictos y el papel del docente como mediador o como árbitro.

En esta reunión se trabajó con todos los profesores esperando que a partir de del tema en cuestión pudieran reflexionar acerca de lo que estaba sucediendo entre

ellos. Los maestros estuvieron muy atentos durante la fase expositiva del taller, reflexionando sobre los conflictos que tenían que enfrentar con los niños; ponían ejemplos y aportaban ideas acerca de cómo podían haberse resuelto mejor los problemas. Esta parte de la reunión resultó muy fluida, sin embargo se les dificultó entender el papel de mediador que podían ocupar como maestros, confundiéndolo con la función de arbitraje, en la que el adulto es el que resuelve el problema estableciendo un juicio sobre la situación y determinando directivamente la solución a seguir.

Observamos que los maestros están acostumbrados a ocupar una posición protagónica en la resolución de los problemas de los niños, por lo tanto les resultaba muy ajeno el papel de mediadores, en el que los alumnos se hacen cargo de resolver sus problemas mediados por el profesor, quien facilita que se aclaren las posiciones en el conflicto a fin de llegar a acuerdos. Tal situación se hizo más evidente ante la resistencia que opusieron los docentes para participar en los ejercicios psicodramáticos propuestos por las coordinadoras, los cuales tenían por objeto sensibilizarlos acerca de los lugares que cada actor tiene en un conflicto y sobre las posibilidades de solución a que puede acceder.

Es importante destacar que la actitud de los maestros en esta reunión se caracterizó por ser reflexiva y pacífica, creándose así un clima propicio para que pudieran compartir algunas de sus experiencias.

Se propuso que en una sesión posterior se trabajara de manera más profunda con el tema, para lo cual se les proporcionó información por escrito que debían revisar previamente. Sin embargo, esa siguiente reunión no pudo realizarse a pesar de estar programada, porque por un lado, los maestros no revisaron el material y por otro hubo interrupciones por parte de autoridades de la inspección escolar que desviaron la atención y obstaculizaron la sesión.

La intervención realizada con los grupos de maestros en el taller favoreció que se resolviera disolver al subgrupo de alumnos agresivos, aunque no de la mejor manera, ya que Eris, la niña de la “pandilla”, fue enviada por su maestra Oceanía al turno vespertino (como pudimos enterarnos durante el taller con los niños) y Santiago fue retirado de la escuela por sus familiares, cansados de los reportes de la maestra.

Consideramos que se cumplieron los objetivos del taller más allá de nuestras expectativas iniciales. Ante la dificultad de volver a reunir a la planta completa de docentes, una de las coordinadoras continuó trabajando con cada uno de los maestros y sus grupos, iniciando esta nueva actividad con los profesores de primer grado.

Categorización de la posición de los maestros frente a la violencia

La información que pudimos reunir durante las entrevistas y talleres con los profesores nos aclaró cuáles eran sus pautas generales para encarar los problemas de violencia que presentan los alumnos. Sus reacciones se relacionan con las representaciones sociales que tienen respecto a este fenómeno y con la singularidad histórica de los actores, que hace posible que reconozcan o no la problemática de la violencia entre sus alumnos, así como su manera de aproximarse a ella.

A partir del análisis de los datos obtenidos durante nuestra intervención, pudimos sistematizar las diversas formas en que los docentes intervienen ante las situaciones de violencia entre los niños. Frecuentemente, por ejemplo, se manifestaron grandes diferencias entre lo que el docente pensaba (ideal-deseable) y lo que hacía (real-posible).

Las respuestas habituales que tienen los profesores para encarar la violencia entre los alumnos pueden dividirse, en principio, en dos grandes grupos:

- La *negación* de los conflictos violentos
- La *aceptación* y el reconocimiento de su existencia.

La negación

Esta manera de posicionarse frente a la violencia implica descalificar su importancia y concebirla, incluso, como una modalidad de relación común entre los niños, tal como lo expresa el Director cuando se refiere a ella como un “llevarse fuerte”, o la maestra Jorgina, que expresa abiertamente que no existe violencia en la escuela, ya que tales situaciones como insultos, golpes y otro tipo de maltrato entre alumnos *“sólo se dan dos o tres veces al día en su grupo”*.

El fenómeno de naturalización, es decir de negación de la violencia, despojándola de una caracterización deshumanizante e inaceptable, se pudo constatar en las opiniones que los profesores emitieron respecto a su percepción de los alumnos de la escuela, ya que sólo dos de ellos reconocieron que existen problemas de agresión entre los alumnos.

Algunos profesores identifican ciertos problemas de comportamiento de los niños, llamándolos “inquietos” o “groseros”, en estas circunstancias es común que las agresiones que no sean evidentes, como las que no dejan marcas en el cuerpo, sean minimizadas o no alcancen siquiera a percibirse como tales. En este sentido, podemos citar la opinión de la maestra Helena, que considera que los niños simplemente se están expresando cuando rayan las bancas y los baños. El Director no responsabiliza a los alumnos de los daños al inmueble, sino a agentes externos del plantel, vecinos del lugar que en alguna ocasión entraron furtivamente a la escuela. En este caso, si bien no se niega la agresión como tal,

se rechaza la idea de que sean los alumnos quienes la ejerzan, es decir no se puede admitir que existan conductas violentas en la escuela.

El reconocimiento

Cuando se reconoce que la violencia se hace presente en la escuela, son diversas las formas en que reaccionan los profesores frente a ella:

- a) Justificándola
- b) Evitándola
- c) Derivándola
- d) Paralizándose
- e) Interviniendo

a) Justificación

La violencia como algo justificable se relaciona con la convicción de algunos profesores de que la agresión física entre los niños es aceptable si hay “buenos motivos”, es decir la violencia es un hecho disculpable cuando las circunstancias lo ameritan: *“el maestro debe intervenir cuando los alumnos se pegan sin justificación”*. Los profesores que toman esta postura se rigen de alguna manera por la ley del Tali3n “ojo por ojo, diente por diente”, y pueden llegar a aconsejar a las v3ctimas a tomar venganza contra sus agresores, inst3ndolos a que no se dejen. Detr3s de esta actitud est3 la idea de que s3lo se puede ganar el respeto de los compa1eros por la fuerza.

b) Evitaci3n

En este caso los docentes reconocen la existencia de las conductas violentas de los alumnos, pero no se enfrentan a ellas, sino que por ejemplo, hacen o3dos sordos a las quejas de las v3ctimas para no verse obligados a intervenir en los conflictos. La evitaci3n opera como una defensa frente a una situaci3n angustiante producida por los comportamientos agresivos de los alumnos.

Algunas de las medidas evitativas con que los profesores responden al problema que nos ocupa son por ejemplo, las siguientes:

Se reconoce la violencia entre los alumnos pero el maestro no interviene justificándose con que es algo que no le compete resolver. Por ejemplo, la profesora Hela, quien no ponía límites en su grupo cuando los niños se agredían verbalmente entre sí, sino que sólo les gritaba que se estuvieran quietos o se callaran, como si únicamente le molestara el ruido que causaban al insultarse. Llegamos a saber de esta situación por comentarios directos de algunos padres de familia que se quejaban de que la maestra no corregía la conducta agresiva de los niños. Esto fue corroborado por la maestra que se ocupó del mismo grupo en el año escolar siguiente, sorprendiéndose de observar tan alto nivel de agresión verbal entre los alumnos.

Ante una situación de violencia, el maestro minimiza el problema restándole importancia ante los niños o distrayendo a los contrincantes para que se olviden del asunto, sin llegar a aclararlo o resolverlo. Tenemos como ejemplo la respuesta de la maestra Nadia, que ante los conflictos de los niños daba respuestas en apariencia consoladoras a las víctimas, del estilo de “no pasó nada”, “sigue jugando, tu compañero te golpeó accidentalmente”, “ya olvídenlo”. Sin embargo esta misma profesora es la que reconoció frente a nosotros que no sabía qué hacer con la agresión que los niños manifestaban entre ellos y hacia la propia maestra.

c) Derivación

Ciertos profesores reconocen la violencia entre los niños, pero derivan la responsabilidad de resolver el conflicto fuera del salón de clases o de la misma escuela.

Algunos docentes llaman a los padres para que ellos se ocupen de corregir a su hijo. Como ejemplo de este tipo de medidas tenemos el de la maestra Oceanía, quien consideraba que recurrir a los padres para resolver este tipo de conflictos era la estrategia más adecuada; criticaba incluso a los profesores que no lo hacían, sobre todo tratándose de situaciones riesgosas o graves para los estudiantes. Contradictoriamente, esta misma profesora se preocupaba también por las reacciones violentas que algunos padres llegaban a tener con sus hijos cuando el maestro les daba reportes, o cuando la intervención de los padres desautorizaba al mismo maestro, apoyando las conductas disruptivas de sus hijos. Lo mismo pensaba la maestra Gala, quien en ocasiones se abstenía de citar a los padres de niños con problemas de conductas agresivas por temor a provocar la violencia de los padres sobre ellos; sin embargo utilizaba la amenaza en ese sentido para tratar de controlar a los alumnos. El Director mismo consideraba que la estrategia más eficiente, en el caso de alumnos agresivos, era llamar a los padres o suspender a los alumnos “para que se calmen”, transfiriendo así la solución del problema al exterior de la institución.

Ciertos profesores consideraban como primera instancia recurrir al Director de la escuela para que él hablara con los padres, sin embargo se quejaban de que éste no ejercía la autoridad suficiente frente a ellos y se mostraba “débil”. Por su parte, el Director se defendía opinando que los problemas debían ser resueltos en el salón de clases, porque “un buen maestro” debía poder controlar a su grupo.

En otros casos el maestro daba un tratamiento administrativo al problema, haciendo reportes por escrito y sumando los antecedentes hasta que ameritaran citar a los padres o expulsar a los alumnos. Este es el caso de la maestra Jorgina, quien afirmaba que de no observar algún cambio por parte del niño ni compromiso de corrección por parte de sus padres, lo mejor era “*que se los lleven*”, refiriéndose a los alumnos conflictivos.

La medida más extrema que implementan los profesores ante los casos de violencia entre niños es la suspensión parcial o la expulsión definitiva. Existen varios ejemplos de estas acciones por parte de los docentes, el maestro Seth por ejemplo, suspendía constantemente a los alumnos conflictivos frente al fracaso de sus medidas correctivas con los niños. El maestro Salomón nos comentó que la solución a la que recurría la escuela con más frecuencia ante los problemas de violencia entre los niños, así como ante los problemas de indisciplina, era la de enviar a los niños conflictivos al turno vespertino. En el curso de nuestra investigación vimos en acción esta medida, cuando la maestra Oceanía transfirió a la alumna Eris al turno vespertino para tratar de resolver el problema del pequeño grupo conflictivo.

Cuando discutimos este tipo de medida correctiva en el taller de maestros, el Director mismo expresó que *“pretender expulsar a los alumnos conflictivos era como el problema de la basura, que aunque se la saque afuera sigue existiendo”*. La profesora Jorgina agregó: *“de que lloren en mi casa a que lloren en la ajena, mejor que lloren en la ajena”*. Los comentarios muestran un claro intento por tomar distancia del conflicto.

d) Paralización

En este caso, los profesores reconocen el problema, pero se sienten impotentes ante él y no saben cómo reaccionar. Son muchos los maestros que admitían sentirse paralizados ante las situaciones de violencia entre sus alumnos, por ejemplo la maestra Helena aceptaba que no había sabido resolver situaciones de violencia respecto a un niño que presentaba problemas de identidad sexual. Sobre todo en conflictos originados por el rechazo a la diferencia es probable que la posición de los maestros esté matizada por sus propios valores y actitudes respecto a lo diferente, en un contexto en el que lo que se espera es la homogeneidad. Otro ejemplo de paralización nos lo ofrece el profesor Seth ante la violencia en el subgrupo de niños de su curso, situación que además de paralizarlo, lo perturbaba y desbordaba.

La parálisis se ponía de manifiesto también, cuando alguno de los profesores hacía uso de alguna estrategia para manejar la violencia y ésta no funcionaba, como pudo observarse con la maestra Oceanía, quien no sabía cómo actuar cuando recurría a los padres y éstos no se hacían cargo del problema.

Era la mitad de los maestros la que notaba que existían frecuentes situaciones de maltrato de diferentes tipos entre los alumnos y todos se sentían afectados negativamente por la situación, tal como lo comentaba uno de los profesores: *“me siento triste, impotente y angustiado cuando estas situaciones suceden”*.

e) Intervención

Cuando los maestros asumían que debían intervenir en los conflictos violentos de los niños, tal intervención podía tomar una o más de las siguientes formas:

1. *De manera autoritaria, sofocando el conflicto, sin que éste llegara a resolverse.* Esta situación no fue reportada por ningún maestro en las entrevistas ni los talleres, sin embargo la pudimos observar de manera directa en el recreo, cuando ocasionalmente el Director o alguno de los maestros veía a algunos niños golpeándose y les gritaban que se estuvieran quietos; los alumnos en cuestión se apartaban sin que se supiera finalmente lo que los había llevado al conflicto.

2. *De manera indiscriminada, tratando por igual a víctimas y victimarios, ya fuera aconsejándolos o castigándolos por igual.* Cuando los docentes debían resolver un conflicto de agresión entre sus alumnos, en lugar de ahondar en la causa del problema, reaccionaban castigando por igual a los involucrados, no discriminando si era agresor o víctima.

3. *Como juez o árbitro de la situación, determinando quién tiene la razón y dando soluciones al conflicto.* Este modo de intervención es el que generalmente tienen los docentes, porque desde el imaginario social, su rol está imbuido de poder y encargos sociales, se espera entonces, que un maestro resuelva todos los problemas que se presenten en su grupo. El profesor asume que es él quién debe determinar a quién le asiste la razón y por lo tanto a quién corresponde castigar y cómo hacerlo. Los alumnos, especialmente los agredidos, suelen recurrir al docente para que éste haga algo en contra de su victimario. Esta medida puede tener una aplicación válida en ciertas circunstancias, en las que es necesario terminar con un conflicto en el que los contrincantes no están aún en condiciones de dialogar. No obstante cuando el arbitraje se ejerce de forma indiscriminada, lo que se genera es que los alumnos tengan pocas oportunidades de aprender a resolver ellos mismos sus problemas y a veces esto puede llevar a los niños a que respondan más por temor al veredicto que tomando conciencia de la situación en la que se vieron involucrados, ya sea como agresores o víctimas.

4. *Castigando con violencia a la violencia.* El maestro Boni, que tenía treinta años de ejercicio profesional, decía al respecto: “*cuando los alumnos se maltratan golpeándose, me siento impotente para intervenir en forma adecuada, porque ya no es como antes que se podían aplicar correctivos como el jalón de orejas, por ejemplo*”. En cambio, el profesor Seth no añoraba aquellos tiempos, porque para él estas medidas aún eran vigentes, de modo que golpeaba a los alumnos en la cabeza “para que se corrijan”.

5. *De manera contradictoria.* En el transcurso de la investigación nos percatamos de que en no pocas ocasiones los docentes manifestaban actitudes y acciones contradictorias respecto al manejo de los conflictos entre los niños, del estilo de “haz lo que yo digo pero no lo que yo hago”, por un lado ponderaban el diálogo y la reflexión como la mejor manera de resolver los problemas, mientras que entre ellos no eran capaces de aclarar sus diferencias y en algunos casos ni siquiera se dirigían la palabra, situación que era evidente para los alumnos, sobre todo cuando tenían cambio de docente al avanzar de grado escolar y escuchaban críticas, por boca de su maestro, respecto al profesor anterior. En algunos casos los mismos profesores tomaban represalias con los alumnos cuando éstos llegaban a mantener una relación cercana con algún profesor con el que no estaban de acuerdo.

La maestra Hela afirmaba tener una buena comunicación con sus alumnos, pero en su discurso resaltó que se veía obligada a intimidar al alumnado:

“los amenazo, pero nunca llego a expulsarlos, en 27 años sólo una vez lo hice con un niño muy agresivo...”. Mencionó que en su grupo *“tienen prohibido ni siquiera tocarse, porque empiezan jugando y acaban peleando”*; *“les recalco mucho el respeto, el respeto, el respeto”*. Además, para ella lo más importante que debe aportar un docente en la interacción maestro-alumno es el amor, pero ejerce con sus alumnos un estilo de violencia psicológica que los induce a la violencia verbal entre ellos.

Otro ejemplo de las contradicciones entre lo que se cree que “debe ser”, y lo que se actúa, es lo que sucedía con el maestro Seth, que por una parte consideraba como el vínculo ideal con sus alumnos la comunicación y el respeto, pero al momento de enfrentarse a la violencia física entre los alumnos, los castigaba golpeándolos en la cabeza con su anillo de graduación.

También la maestra Úrsula se mostraba contradictoria cuando, por un lado valoraba la importancia de la cercanía y la confianza con sus alumnos, pero utilizaba como estrategia la exclusión y la indiferencia en el trato con los niños violentos. Fuimos testigos de su actitud cuando encontramos a uno de sus alumnos *“guerrosos”*, de primer grado, tomando clases en el piso del aula, junto a la profesora, a los efectos de *“poder controlarlo mejor”*. También cuando nos canalizó a uno de sus alumnos problemáticos para que se le realizara una evaluación psicológica, cuando sin ningún respeto

por el pequeño, nos dijo frente a él: *“véanlo tiene cara de maldad, ¿no lo notan ustedes?”*.

Consideramos que existe otra forma de intervenir cuando se presentan conflictos entre los niños, se trata de la posibilidad de mediar, facilitando que los alumnos negocien y puedan ponerse de acuerdo sobre cómo resolver sus diferencias. Esta forma de intervención no fue utilizada por ninguno de los profesores, según los datos recogidos en la investigación y no observamos que tuvieran la intención de llevarla a cabo. Fue la falta de formación de los profesores en resolver los conflictos, sin que prevaleciera la lógica de ganar-perder, lo que nos motivó a llevar a cabo una mínima capacitación en la utilización de esta estrategia, en el último taller en el que reunimos a toda la planta docente de la escuela. En tal circunstancia nos fue posible apreciar su gran resistencia al cambio, ya que esta estrategia propone un paradigma diferente, al cual no están habituados ni cognitivamente, ni afectivamente. Consideramos que en las capacitaciones de los docentes deberá tomarse en cuenta esta resistencia, basada en su dificultad para aceptar los nuevos conocimientos, para no hacer que se sientan cuestionados.

Explicaciones de los profesores sobre el origen de la violencia

Hemos visto hasta el momento las formas en que los maestros encaran los problemas de violencia entre niños y las actitudes y estrategias que utilizan, sin embargo a los efectos de construir una visión más amplia, que de cuenta de la complejidad de este fenómeno, creímos conveniente explorar las representaciones sociales que los profesores tienen respecto a los factores que inciden en la presencia de relaciones violentas entre los niños en el ámbito escolar y que determinan, indiscutiblemente, la estrategia que se utiliza para abordarlas. En esta investigación pudimos identificar diferentes puntos de vista al respecto: los que ubican las causas fuera del ámbito escolar (ya sea en la familia, los medios de comunicación, los videojuegos etc.) y los que reconocen como factor influyente el ambiente escolar (incluyendo alumnos y profesores).

En el primer grupo se encuentran la mayoría de los profesores, quienes le dieron un gran peso al factor familiar y en segundo lugar a los medios de comunicación. Algunos de ellos llegaron a cuestionar al sistema social, que es el que, en última instancia, produce y favorece la expresión de la violencia. Consideramos que estas explicaciones, si bien pueden ser veraces, son simplistas, en la medida que centran el origen en una única causa y presentan la solución al problema como algo que debe pensarse en otros ámbitos, disminuyendo la posibilidad de abordarlo dentro de la escuela y en el aula, como una parte muy importante de la formación de los alumnos.

El Director de la escuela ejemplifica esta postura responsabilizando directamente a los padres o al núcleo familiar por la violencia de los pequeños, considerando que la mejor estrategia para manejar estos problemas en la escuela es llamar a los padres o suspender a los alumnos “para que se calmen”. Es decir, la causa del problema se ubica afuera y se pretende que sea el exterior el que también se haga cargo de su solución.

En el segundo grupo se sitúan los profesores que reconocen como factor importante el ambiente escolar, incluyendo alumnos y profesores. A pesar de que el Director sitúa el origen de la violencia en el exterior, simultáneamente reconoce que hay factores internos en la escuela que la favorecen, como es el caso de los problemas de agresión que existen entre los maestros. Tal opinión es compartida por la maestra Gala y por el maestro Salomón.

Vínculos afectivos

Otro aspecto que consideramos importante destacar, se refiere al tipo de vínculo afectivo que establecen los maestros con los alumnos. En ocasiones, el profesor intenta subsanar las fallas de la educación familiar desde una perspectiva constructiva o por el contrario, sustituyendo negativamente funciones parentales desde una posición agresiva, que reproduce en ocasiones el mismo tipo de vínculo que sufren los niños en sus respectivos hogares. Desde esta perspectiva

podimos distinguir tres formas de posicionamiento de los profesores en cuanto a la relación emocional con sus alumnos:

a) *Comprometidos de manera positiva*

Son profesores que reconocen su papel formador. El profesor que más se compromete afectivamente y de manera respetuosa con sus alumnos es Salomón, él mismo nos expresó lo siguiente: *“los niños llegan a la escuela con muchas carencias, tanto económicas como afectivas, por eso para mi es importante hablar con ellos, escucharlos, apoyarlos. No sólo enseñarles matemáticas, sino también colaborar para que sean más felices”*. El maestro Isidoro expresó algo similar en el taller de maestros: *“hay niños con muchas carencias afectivas y falta de apoyo en el hogar y a veces con que uno esté dispuesto a saludarlos con afecto eso es muy positivo para los alumnos; es importante que el maestro sea alguien en quien los niños puedan confiar”*. La maestra Gala es otra de las profesoras que muestra interés en sus alumnos y considera que a veces éstos presentan conductas inapropiadas que pueden deberse a problemas personales o familiares de los niños. Nos comentó durante una entrevista su preocupación por una alumna que robaba dinero, ella misma se acercó a la familia para saber qué estaba sucediendo y cómo podía ayudar. Esta misma profesora, cuando observa que los niños presentan problemas de conducta y reconoce que sufren de poca presencia afectiva por

parte de sus padres, trata de acercarse a ellos, logrando cambios importantes en su comportamiento.

b) *No comprometidos*

Son profesores que desconocen o ignoran su papel formador con los alumnos y no se comprometen afectivamente con ellos. La maestra Úrsula se quejó frecuentemente de la poca atención que algunos padres dan a sus niños, de la falta de cariño con que éstos van creciendo, sin embargo considera que esta forma de proceder de los padres representa una “carga” más para ella que no está dispuesta a asumir. Esta maestra dio muestras repetidas de una actitud indiferente y distante con sus alumnos, similar a la que criticaba de los padres. Por otro lado, durante el taller con los profesores, la profesora Jorgina, nos dio oportunidad de conocer el aspecto ambivalente que implicaba su trabajo docente, cuando comparó a sus alumnos con la ropa sucia.

c) *Comprometidos de manera negativa*

Son profesores que se comprometen afectivamente en la formación de los alumnos ejerciendo actitudes parentales inapropiadas, que no corresponden a la relación maestro-alumno, cuyos efectos en la formación de la personalidad pudieran ser negativos. Tenemos el ejemplo el maestro Seth, que asume el papel de padre e intenta imponer límites a un subgrupo de sus alumnos mediante la violencia física cuando no puede controlar las conductas agresivas entre ellos. Esta forma de proceder del maestro es avalada por los padres de familia, que pretenden así que sus hijos lleguen a corregirse, ya que ellos no son eficientes en la puesta de límites.

Las contradicciones que encontramos en los profesores, si bien se relacionan con conflictos personales, son también un reflejo de las contradicciones sociales. El mundo posmoderno es rápido, complejo e inseguro, cuestiona las antiguas certezas tanto ideológicas como científicas y plantea enormes retos a los sistemas escolares actuales y a los profesores, sobrecargándolos de responsabilidades pero sin ofrecerles las herramientas para enfrentar las nuevas demandas que la sociedad impone a su práctica. En consecuencia, consideramos que es imprescindible que los docentes cuenten con un espacio de reflexión que posibilite el cuestionamiento de su ejercicio profesional, así como de las creencias, valores y actitudes implícitas en su práctica, a fin de conseguir la transformación progresiva de sus representaciones sociales en lo que se refiere a las conductas violentas de sus alumnos. De esta forma, los maestros pueden favorecer

relaciones basadas en una política y una pedagogía de la diferencia, que faciliten a los alumnos resistir al abuso de poder y al privilegio (Giroux, 1999).

No obstante que el objetivo primario del taller se centró en la recolección de las opiniones de los profesores sobre el tema que nos convoca, consideramos que se constituyó también en un espacio de reflexión y toma de conciencia, a pesar de las situaciones de enfrentamientos manifiestos y latentes.

Después de unas semanas de efectuado el segundo taller con los profesores, el Director nos comentó que las relaciones entre los maestros habían mejorado, ya que en una reunión de trabajo, por primera vez *“no se masacraron unos a otros”*. Señaló que en especial había tres profesoras (Jorgina, Hela y Oceanía) que eran particularmente conflictivas y que en esa ocasión estuvieron muy pacíficas.

VIII. CONCLUSIONES

Tomar contacto con el problema de la violencia entre alumnos implica adentrarse en un tema muy complejo, en el que intervienen factores tanto sociales como culturales, individuales y multicontextuales, por lo que dar una explicación monocausal y unideterminada supone una simplificación que nos lleva a equívocos teóricos y a prácticas fallidas e infructuosas.

El fenómeno que nos ocupa no es nuevo. En épocas en que el ejercicio de la violencia física estaba permitido a los maestros, el nivel de represión impedía que las relaciones entre alumnos dentro de la escuela reflejaran maltrato, lo cual no significa que la violencia entre pares no fuera un fenómeno existente. El temor a las represalias por parte de las autoridades escolares hacía que los alumnos se citaran fuera de la escuela para resolver sus diferencias a golpes. Actualmente la violencia ha invadido lo que en otros tiempos fue el sagrado ámbito escolar.

El interés que ha despertado este tema en la actualidad se debe a que afecta a un mayor número de personas por su divulgación en los medios de comunicación, sobre todo cuando se conocen casos de víctimas que, presionadas por la violencia escolar, atentan contra su vida o se transforman en verdugos explosivos.

Incluso sin llegar a esos extremos, padres y educadores del nivel básico de educación perciben un aumento en las interacciones violentas de los niños y

demuestran su preocupación por lograr que la escuela se constituya en un lugar más seguro.

En la misma escuela en la que realizamos esta investigación, los profesores comentan que los grupos que iniciaron la primaria en el 2006 son más “incontrolables” que aquellos que conocimos tres años antes. Los niños parecen ser más intolerantes y agresivos con sus compañeros, los gritos y la indisciplina alcanzan niveles difíciles de manejar por los docentes. Asimismo el intentar resolver sus diferencias a golpes parece constituir actualmente el medio más usual de acabar con los problemas.

Nuestro trabajo tuvo la intención de establecer un acercamiento al tema de la violencia entre los niños, a fin de describir las características que adquiría en nuestro país, ya que la escasez de estudios sobre el tema no nos permitía tener un panorama lo suficientemente claro sobre la problemática que nos ocupa.

Además, si bien existen estudios de este tipo en diversos países, la mayoría de ellos se centran en el nivel medio de educación, considerando las situaciones agresivas en el periodo de la vida que corresponde a la adolescencia. La población que nosotros estudiamos abarca a la etapa de la infancia en su curso por el nivel de educación básica, tratando de esclarecer las bases de la interacción violenta como modo de vínculo.

Uno de los obstáculos que se nos presentó durante esta investigación fue el recolectar información de los niños sobre las situaciones de maltrato entre iguales, debido a la forma de expresión correspondiente a su periodo evolutivo y a las pocas oportunidades que tienen los pequeños, en la vida cotidiana, tanto escolar como familiar, de expresar lo que perciben, sienten y piensan, frente a los adultos. Consideramos que esta dificultad ha marcado también el abordaje de esta problemática por otros investigadores, sumándose como dificultad a la tendencia a minimizar la violencia de los pequeños a partir de una imagen idealizada de la infancia.

A partir de nuestros hallazgos, no intentamos aportar una “única” y “verdadera” explicación de un fenómeno tan inquietante, sino que, más bien, nos orientamos a tomar conocimiento de algunos factores específicos que podían estar influyendo en la presencia de este problema en una escuela primaria determinada, de ahí que no pretendemos que los resultados sean generalizables, sino que en cambio, constituyan puntos de reflexión tanto para la práctica docente, como para aquellos que estén interesados en seguir indagando sobre el tema.

En el análisis de resultados de nuestro trabajo de campo se destaca que los alumnos coinciden con los maestros en un pacto denegativo respecto a negar la presencia de conflictos en sus respectivos vínculos, apegándose a la imagen idealizada de una escuela sin problemas. Así, la mayoría de los niños percibe el clima escolar como positivo y afirma no tener problemas con sus compañeros, pero al indagar sobre situaciones concretas, la mitad de los alumnos refieren estar

involucrados con frecuencia en relaciones en las que está presente la violencia en sus distintas manifestaciones. El porcentaje de niños que reportan relaciones violentas (49%) es mayor que el porcentaje de los niños que reportan no tener relaciones violentas (43%), pero sólo el 13% de los niños entrevistados afirman no ser agredidos, lo que nos da un total de 87% de niños que han recibido agresiones de diferente tipo. Además, es muy poca la diferencia en los porcentajes en lo que se refiere al tipo de relaciones violentas: 23% para las recíprocas y 26% para las asimétricas.

Es importante decir que la recolección de datos consideró especialmente el sentir de los niños en relación al tema estudiado, así por ejemplo, optamos por preguntarles sobre cómo percibían la frecuencia de los encuentros violentos (siempre, a veces, nunca, casi nunca), en lugar de tratar de cuantificar las expresiones de violencia numéricamente. El riesgo de esta metodología es que al explorar si los niños se autoperciben como agresores o víctimas, podemos tener una visión distinta de lo que ocurre en realidad entre ellos, sin embargo las dos guías de entrevista utilizadas, se diseñaron para que las contradicciones en las respuestas fueran evidentes. De ese modo descubrimos que hay niños que se sienten más victimizados o agresivos de lo que son, así como niños muy violentos que no dan importancia a esa característica suya. En muchas circunstancias, los infantes responden a un tipo de violencia con una de otro tipo, influyendo esto en que resulten sentirse fuertes, débiles o en el mismo nivel que sus contrincantes. Creemos que es imprescindible que los estudios que se realicen en el futuro

tomen en cuenta esta consideración, ya que la violencia debe ser trabajada desde sus implicaciones subjetivas.

La diferencia en los porcentajes de violencia por género es muestra de la influencia de las representaciones sociales en el modo de vivir la violencia. Los infantes llegan a la escuela predispuestos a ciertas prohibiciones, impuestas por la construcción social de lo que debe hacer uno si es niño o si es niña, de modo que transgredir el límite de lo aceptable será distinto en cada caso; lo será también si existe en los niños una confusión en su identificación sexual.

A pesar de que la mayoría de los niños remite el origen de la violencia al gusto que tienen los niños agresivos por hacer daño, ninguno de los agresores confirmó esa hipótesis. Los niños agreden por diversos motivos, en algunos casos se trata de niños maltratados en su hogar que en la escuela se despojan del papel de víctimas endilgándolo a sus pares, en otros, se trata de niños que pasan por crisis familiares transitorias (separación de los padres, muerte de familiares, etc.) y en la medida en que no pueden elaborarlas, las descargan por medio de la violencia sobre otros. A veces se trata de niños muy perturbados emocionalmente que no pueden discriminar entre ellos y el otro y al agredir a otros maltratan a una parte de sí mismos.

Las agresiones entre pares pueden constituir incluso una manera de generar identidad, tal como lo comprobamos al estudiar detenidamente a un grupo en particular. A pesar de las intensas agresiones que se propinaban, los niños

permanecían estrechamente ligados como si fueran una pandilla, pues para ellos cobraba significado el mantenerse unidos.

En este caso, pudimos identificar como factores predisponentes para el desarrollo de conductas violentas entre escolares: el maltrato familiar; la falta de límites en la crianza; carencias afectivas tempranas; situaciones de pérdidas y abandono, así como una dificultad para privilegiar la comunicación verbal en el ámbito familiar.

Los factores predisponentes, constituidos en sucesos traumáticos no elaborados por los niños, trajeron como consecuencia dificultades tales como: falla en el control de impulsos, baja tolerancia a la frustración, problemas de autoestima, problemas con la autoridad y con el reconocimiento del otro como sujeto. Los diversos tipos de maltrato sufrido por los niños dejan las marcas de situaciones traumáticas que no encuentran palabras ni representaciones, lo que facilita el pasaje a la acción dañina sobre el prójimo, como un sustituto de lo que no se puede verbalizar y un intento fallido de desprenderse del dolor propio haciéndoselo padecer a otro.

Las características psicológicas coincidentes, de los integrantes de este pequeño grupo, se constituyeron como organizadores grupales, configurando los vínculos establecidos entre ellos, en los que se potencializaba de manera exacerbada la agresión, a manera de resonancia de los maltratos de los que fueron objeto en sus grupos familiares. La unión del grupo consistía en un intento de integración imaginaria de cada individuo, ya que el grupo se constituía como continente o

sostén imaginario de las carencias afectivas históricas sufridas por estos niños, las que se entrelazan con las relaciones actuales tanto con sus compañeros como con el mismo maestro.

Los alumnos conflictivos tienen capacidad de producir cambios en su conducta cuando se les ofrece un espacio de escucha y atención. Encontramos, por ejemplo, que después del proceso de evaluación de estos niños con problemas de relaciones agresivas, los profesores detectaron algunos cambios en ellos, en algunos casos disminuía la frecuencia e intensidad de sus conductas violentas y en otros mejoraba el rendimiento académico. Una de las constantes observadas en estos casos fue la carencia afectiva que sufren en el hogar, donde los pequeños no son atendidos ni escuchados. Cuando les dimos los resultados de sus evaluaciones y les hablamos de las motivaciones inconscientes de su conducta, se los pudo ayudar a simbolizar lo que hasta el momento había pasado más por la acción que por la palabra. Quizás en esa ocasión vivieron por primera vez la experiencia de ser mirados por un otro que les daba el estatuto de sujeto, permitiéndoles obtener una visión diferente de su historia y sus dificultades. Hablar con ellos de las causas y del sentido de su violencia significó ayudarlos a desnaturalizarla.

La violencia no requiere necesariamente de un niño sádico, de hecho, para los alumnos el ser violentos es un modo natural de relacionarse, partiendo de la idea de que lo habitual, por repetido, se normaliza, aunque sus efectos sean altamente negativos. Su jugar cotidiano muchas veces se desliza a actos violentos.

Concebir a la violencia entre pares como una dificultad de los niños para resolver sus diferencias de otra manera, nos sitúa en una perspectiva diferente frente al problema. Se trataría entonces de favorecer un aprendizaje distinto para enfrentar los conflictos.

Entendemos que en las investigaciones sobre la relación entre pares sea importante destacar las relaciones de violencia asimétrica (víctima-intimidador) en orden de defender a las víctimas, sin embargo consideramos que toda la variedad de las relaciones violentas debe ser analizada en profundidad para detectar cómo son validados códigos agresivos en el modo de relacionarse. Encontramos que se dificulta la definición de categorías puras, tales como la de víctima, victimario y espectador, siendo más oportuno el considerar las diferentes posiciones del sujeto, que en todo caso se acercan más a la configuración de su identidad.

Para contribuir a la tarea de clasificación, además de considerar el ***Bullying*** (acoso, o agresión intimidatoria) introducido por Olweus (1993), hemos propuesto tomar en cuenta otras tres tipologías, elaboradas a partir de los datos obtenidos en esta investigación: ***Violencia recíproca, Agresor-víctima y Violencia recíproca-asimétrica.***

Un mismo niño puede participar en relaciones donde la violencia es recíproca y simultáneamente encontrarse en posición de víctima y/o de victimario frente a otros compañeros, es decir, la relación entre pares no sólo es dinámica por el

aprendizaje acumulado de cada individuo, sino también por la diversidad propia de las alteridades que entran en relación.

Al comparar las respuestas de los niños de los grupos encuestados confirmamos que existe cierta relación entre las manifestaciones de conductas violentas entre los niños y el tipo de vínculo que establece el profesor con sus alumnos. Consideramos importante en la relación maestro-alumno el que el profesor promueva un clima de comunicación, de diálogo y respeto, también que el maestro tenga la posibilidad de evaluar su propia función docente, porque todos estos aspectos contribuyen a conformar un modelo vincular en los niños, en sentido positivo o negativo.

En la medida que el profesor establece un clima de confianza y diálogo e interviene en la resolución de los conflictos entre los niños, éstos tienen menos “necesidad” de volcar su propia agresión con los compañeros porque se abren canales verbales de expresión que hacen que el niño pueda externar lo que siente sin tener que llegar al acto violento, como sucede en el caso del grupo de 6°.

Un dato interesante de la investigación es que la forma que los niños registran comúnmente como agresión por parte del maestro no es el maltrato físico, sino la humillación. Tener conocimiento de este tipo de información ayudaría a los profesores a no implementar medidas que dañen la autoestima de los alumnos. Para los niños de esta escuela el castigo más aceptable ante su mala conducta, es dejarlos sin recreo, es decir, suprimirles el aspecto más placentero que para

ellos tiene la escuela. Si los profesores entraran en diálogo con sus alumnos podrían establecer una normatividad de castigos de acuerdo a las faltas cometidas, de modo que los niños participen en su propia puesta de límites y sientan que son tomados en cuenta. Al relacionarse con los alumnos, los profesores legitiman cierto tipo de vínculos, los cuales serán imitados por identificación con él, así, si el maestro los golpea, los niños se golpearán con más frecuencia, si los devalúa, también ellos tendrán actitudes devaluatorias con sus compañeros.

La figura del maestro adquiere para los niños una gran importancia, no sólo en lo que se refiere a los aprendizajes académicos formales y el desarrollo de procesos cognitivos, sino también para aprendizajes culturales, vinculares y afectivos tales como: determinada representación del mundo, construcción de valores, normas y reglas de convivencia social, formas de asunción y asignación de roles, actitudes, representaciones sociales, fortalecimiento de pautas y modelos de relación con los demás, confianza en los adultos y las figuras de autoridad, manejo y control de las emociones e influencia en la autoimagen.

Las características individuales de cada maestro marcarán su umbral de tolerancia ante los conflictos violentos entre los niños. Si llegan a su límite pueden responder con algún tipo de agresión como último recurso para corregir a los niños. Sabemos que los maestros no son perfectos, pero pensamos que cuando caen en este tipo de excesos deben abrir un espacio de reflexión para platicar sobre lo sucedido, lo que también puede funcionar como un aprendizaje para los niños.

En el trabajo con niños se movilizan en el maestro aspectos relativos a su propia infancia, aunque no sea consciente de ello. Jean Claude Filloux (1996) comenta que cada vez que el maestro está en presencia de su alumno, está en realidad frente a varios niños: el real, el idealizado (en el que pretende transformar al alumno) y el que él mismo fue en su infancia. Nosotros agregamos que el docente se ve enfrentado incluso al infante que ejerció o fue víctima de algún tipo de violencia. No podemos pretender que el maestro sea objetivo en el manejo de los conflictos violentos entre pares, sin embargo creemos válido demandarle que haga conciencia de esta actualización de su pasado.

Desde lo colectivo, las representaciones sociales que tienen los docentes respecto a los factores que inciden en la violencia entre los alumnos, determinan las acciones que implementan para abordarla. Hemos sistematizado en diferentes categorías las posiciones de los maestros de esta escuela frente a la violencia entre pares, con el objetivo de aportar una guía de las posibles conductas de los docentes frente a este tipo de conflictos.

Partiendo de la conceptualización que los mismos maestros hacían respecto a la violencia, sus características y causas, así como del anecdotario que nos compartieron, distinguimos dos posiciones principales: la negación de los conflictos violentos o su aceptación y reconocimiento. En este sentido nos pareció reprobable que la violencia pudiera parecer un hecho justificable, ya que de ese modo hay muy pocas posibilidades de modificar ese comportamiento.

La angustia de los profesores ante los comportamientos agresivos de los alumnos, los hacen recurrir en ocasiones a la evitación como una forma de defenderse de la ansiedad que les provocan dichas conductas. La no intervención y la minimización de los problemas hacen que los alumnos se sientan desprotegidos en el ámbito escolar. Por otro lado, tomar distancia ante la violencia entre los niños y derivar su resolución a instancias externas, es una fallida estrategia para hacer de la escuela un espacio seguro.

Aunque hay maestros que en lugar de paralizarse se involucran en la situación conflictiva de los alumnos, lo hacen de maneras equivocadas: con autoritarismo, sofocando el conflicto; de forma indiscriminada, tratando por igual a víctimas y victimarios o asumiendo la posición de juez o árbitro de la situación. Tampoco faltan aquellos profesores que castigan la violencia con violencia o se manejan de manera contradictoria. Todas estas estrategias, además de poco efectivas, no llevan a una actitud reflexiva sobre las relaciones humanas ni promueven la posibilidad de mejorarlas.

Encontramos, en nuestro trabajo de campo, a profesores que reconocen su papel formador y se comprometen afectivamente con los alumnos, sin embargo, existen otros que desconocen o ignoran este papel y no se comprometen afectivamente con ellos. El acercamiento emocional con los alumnos puede llegar a ser perjudicial si se ejercen actitudes parentales que no corresponden a la relación maestro-alumno, confundiendo a los niños sobre su posición en el ámbito escolar, dificultando el cambio de grado y de maestro. El profesor puede, sin embargo,

ejercer una función tutorial, conteniendo los desbordes emocionales e impulsivos de sus alumnos al hacerlos concientes de ellos de manera afectivamente positiva.

En nuestro trabajo de campo en la escuela, pudimos percatarnos de que a los maestros se les dificulta visualizar cuál es el papel que ellos y la institución pueden tener en el fomento directo o indirecto de las actitudes violentas y en el manejo de los conflictos entre los niños. La tarea de enseñar está sometida a grandes presiones que exigen la puesta en acto de capacidades y habilidades, por eso es fundamental colaborar con los maestros para que asuman la función formadora de manera certera.

Cuando los profesores no pueden hacerse cargo de la violencia que se juega en los vínculos entre ellos, que los lleva a no dirigirse la palabra por ejemplo, difícilmente podrán influir o intervenir positivamente en la resolución de los conflictos entre los niños. Sabemos que el trabajo del maestro es un trabajo solitario pero esperamos que en la relación con sus iguales pueda fomentarse, en lugar de la rivalidad, la compañía y la alianza para enfrentar los desafíos que presenta en la actualidad su trabajo en la escuela.

A partir de la experiencia de los talleres, nos atrevemos a sugerir la posibilidad de crear contextos de reflexión para trabajar con los docentes sobre los prejuicios y preconceptos que cada uno tiene respecto de lo que son los niños agresivos, respecto de lo que se puede y debe hacer en la escuela, rompiendo con la creencia de que los niños violentos deben ser expulsados o modificados por la

misma familia, a quien se acusa de ser la responsable de tales conductas. Si la escuela puede responsabilizarse por contener a estos alumnos impulsivos, es posible que se abra el camino para una práctica transformadora. Asimismo, si se medita sobre la presencia de violencia en la escuela, se podrá terminar con la negación y la anestesia frente a la misma. Incluso sería importante que el maestro tuviera un espacio para comunicar el malestar que cotidianamente puede sentir hacia sus alumnos cuando estos no cumplen con sus expectativas o no satisfacen sus deseos más profundos.

Asimismo el espacio de reflexión para los profesores puede contribuir para tomar conciencia sobre estereotipos de género que permanecen inconscientes, pero que sin embargo orientan su conducta en relación a los alumnos que presentan algún tipo de problemática en la identidad sexual, como pudimos ver en los talleres, en los que, en varias ocasiones los maestros quedaban perplejos frente a estos conflictos. Esperamos que la posibilidad de ejercer en la escuela una educación con perspectiva de género, contribuya a fomentar la equidad entre mujeres y varones, ya que las posiciones jerárquicas de un sexo sobre el otro al que se devalúa no sólo provocan daño, sino que también implican una forma de violencia, en la que las pulsiones destructivas se manifiestan directamente impidiendo su posibilidad de sublimación y por lo tanto de creatividad.

El problema de la violencia entre pares en la escuela no puede verse como un hecho aislado que corresponde exclusivamente a la personalidad de los alumnos, es fundamental incluir en el análisis de esta problemática la influencia que puede

llegar a ejercer el maestro, cuyas respuestas ante los conflictos de los niños generan aprendizajes socializantes.

BIBLIOGRAFÍA

- ABRIC, J.C. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*, México: Ediciones Coyoacán.
- ALIGHIERO MANACORDA, M. (1987). *Historia de la educación I. De la antigüedad al 1500*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- ALONSO, L.E. (1988). "Entre el pragmatismo y el pansemiologismo. Notas sobre los usos del enfoque cualitativo en sociología", Madrid: *REIS*. N° 43. CIS.
- ALVAREZ-GAYOU JURGENSON, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*, México: Paidós.
- ANZIEU, D. (1982). *El psicodrama analítico en el niño y el adolescente*, Buenos Aires: Paidós.
- ANZIEU, D. (1987). *El yo piel*, Madrid: Biblioteca nueva.
- ANZIEU, D. (1993). *El grupo y el inconsciente. Lo imaginario grupal*, Madrid: Biblioteca nueva.
- ANZIEU, D. y MARTÍN, J.Y. (1997). *La dinámica de los grupos pequeños*, Madrid: Biblioteca nueva.
- ARDOINO, J. (1981). "La intervención: ¿Imaginario del cambio o cambio de lo imaginario?", en Guattari *et al*, *La intervención institucional*, México: Folios Ediciones.
- AVILES, K. (Martes 4 de abril de 2006) "Los conflictos en escuela se resuelven con castigos, opinan 55% de estudiantes", La Jornada, Sociedad y Justicia, <http://www.jornada.unam.mx/2006/04/04/042n2soc.php>

- AVILES, K. (Viernes 14 de abril de 2006) "Directores de secundaria desean que alumnos sean honestos, según estudio" La Jornada, Sociedad y Justicia, <http://www.jornada.unam.mx/2006/04/14/037n2soc.php>
- BALANDIER, G. (2003). *El desorden: La teoría del caos y las ciencias sociales*, Barcelona: Gedisa.
- BALL, S. (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*, Madrid: Paidós/M.E.C.
- BALLINAS, V. (Lunes 25 de julio de 2005) "Denuncia diputada creciente violencia entre alumnos en todo tipo de escuelas", La Jornada, Sociedad y Justicia, <http://www.jornada.unam.mx/2005/07/25/050n1soc.php>
- BARREIRO, T. (1998). "¿De qué valores puede hacerse cargo la escuela?", en *La escuela en contextos turbulentos*, Revista Ensayos y Experiencias, No. 22, Buenos Aires: Novedades Educativas.
- BELAUSTEGUIGOITIA, M. Y MINGO, A., (comps.) (1999). *Géneros prófugos, feminismo y educación*, México: Paidós-PUEG-CESU-UNAM-Colegio de la Paz Vizcaína.
- BERNARD, M. (1982). *El grupo y sus configuraciones vinculares*, Buenos Aires: Lugar Editorial.
- BRINGIOTTI, M.I. (2000). *La escuela ante los niños maltratados*, Buenos Aires: Paidós.
- CARBONELL SEBARROJA, J. (2002). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*, Madrid: Morata.
- CASTORIADIS, C. (1997). *El avance de la insignificancia*, Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires.

- CEREZO, F. (1997). *Conductas agresivas en la edad escolar*, Madrid: Pirámide.
- CONWAY, J.K., BOURQUE, S.C. Y SCOUT, J.W. (1996). "El concepto de Género", en Lamas, M. (comp.), *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*, México: Porrúa-PUEG-UNAM.
- CORONA GÓMEZ, A. (2002). *Disciplina y violencia escolar: Dispositivos organizacionales y pedagógicos*, Tesis de Maestría en Pedagogía, México: Universidad Pedagógica Nacional.
- CORSI, J. (1994). *Violencia familiar: una mirada interdisciplinaria sobre un grave problema social*, Buenos Aires: Paidós.
- DÍAZ AGUADO, M.J. y OTROS. (1996). *Infancia en situación de riesgo social*, Madrid: Consejería de Educación y Cultura.
- DUBET, F. y MARTUCCELLI, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*, Buenos Aires: Losada.
- DURKHEIM, É. (1974). *Educación y sociología*, Buenos Aires: Schapire.
- DUSSEL, I. y CARUSO, M. (1999). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*, Buenos Aires: Santillana.
- EDWARDS, E. y PINTUS, A. (2004). *Violencia en la escuela*, Rosario: Laborde Editor.
- E-LOCAL, *Enciclopedia de los Municipios de México, Estado de Morelos* (2005), http://www.e-local.gob.mx/wb2/ELOCAL/EMM_morelos
- ENCISO, A. (Martes 19 de julio de 2005) "Hablan alumnos de violencia escolar y preferencias", La Jornada, Sociedad y Justicia, <http://www.jornada.unam.mx/2005/07/19/040n3soc.php>

- FERNÁNDEZ, L. M., (1994). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*, Buenos Aires: Paidós
- FERNÁNDEZ GARCÍA, I., (1998). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*, Madrid: Narcea.
- FERNÁNDEZ GARCÍA, I., ANDRÉS GÓMEZ, S. (2002). “Conflictividad escolar”, en Lidón Villanueva Badenes, Rosa Ana Clemente Estevan (coords.), *El menor ante la violencia: procesos de victimización*, Barcelona: Castelló de la Palma. Publicacions de Universitat Jaume I.
- FILLOUX, J. C. (1996). *Intersubjetividad y formación*, Buenos Aires: Novedades Educativas.
- FREUD, S. (1914). “Sobre la psicología del colegial”, *Obras Completas*, T. XIII. Buenos Aires: Amorrortu, 1973.
- FREUD, S. (1920). “Más allá del principio del placer”, *Obras Completas*, T. XVIII, Buenos Aires: Amorrortu, 1975.
- FREUD, S. (1930). “El malestar en la cultura”, *Obras Completas*, T. XXI, Buenos Aires: Amorrortu, 1975.
- FURLAN, A.; SAUCEDO, C.; LARA, B. (coords.) (2004). *Miradas diversas sobre la disciplina y la violencia en los centros escolares*, Guadalajara: Centro Universitario de Ciencias de la Salud, Universidad de Guadalajara.
- FURLAN, A. (2005). “Problemas de indisciplina y violencia en la escuela”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. X, Nº 26, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A. C.
- GIROUX, H. (1999). “Modernismo, posmodernismo y feminismo. Pensar de nuevo las fronteras del discurso educativo” en Belausteguigoitia y Mingo (eds.),

- Géneros prófugos. Feminismo y educación.* México: UNAM/ PUEG/ CESU/ Paidós.
- GOFFMAN, E. (1973). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*, Buenos Aires: Amorrortu.
- GÓMEZ DE SILVA, G. (1999). *Breve diccionario etimológico de la lengua española*, México: FCE.
- GÓMEZ NASHIKI, A. (1996). *La violencia en la escuela primaria*, Tesis de Maestría en Sociología Política, México: Instituto de Investigaciones Dr. J. M. Luis Mora.
- GRIMBERG, L, LANGER y RODRIGUÉ (1974). *Psicoterapia del grupo*, Buenos Aires: Paidós.
- GURVITCH, G. (1962). *Dialectique et sociologie*, Paris : Ed. Flammarion.
- HAESE-LAGER, G.J.T. y VAN LIESHOUT, C.F.M. (1992, septiembre). "Social and Affective adjustment of self-and-peer-reported victims and bullies", ponencia presentada en la Conferencia Europea de Psicología del Desarrollo, Sevilla.
- HARGREAVES, A. (2003). *Profesorado, cultura y postmodernidad*, Madrid: Morata.
- HARGREAVES, A. (1980). "The occupational culture of teaching" en Woods, P. (ed.) *Teacher strategies*, Londres: Croom Helm.
- HARRIS, S. Y PETRIE, G. F. (2006). *El acoso en la escuela. Los agresores, las víctimas y los espectadores*, Barcelona: Paidós.
- HIRANO, K. (1992, septiembre). "Bullying and victimization in Japanese classrooms", ponencia presentada en la Conferencia Europea de Psicología del Desarrollo, Sevilla.

- HOBBSAWM, E. (1995). *Historia del Siglo XX*, Barcelona: Grijalbo.
- IMBERTI, J. y otros (2001). *Violencia y escuela. Miradas y propuestas concretas*, Buenos Aires: Paidós.
- INSTITUTO NACIONAL PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN (INEE) (2007). *Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en escuelas primarias y secundarias de México*, <http://www.inee.edu.mx/>
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA GEOGRAFÍA E INFORMÁTICA (INEGI), Anuario Estadístico del Estado de Morelos (2004). Morelos: Gobierno del Estado de Morelos.
- JODELET, D. (1986). “De los fenómenos representativos a la noción de representación social”, en S. Moscovici, *Psicología social II*, Barcelona: Paidós.
- JOHNSON, D.W. y JOHNSON, R.T. (1999). *Cómo reducir la violencia en las escuelas*, Buenos Aires: Paidós.
- JORDAN, E. (1999). “Los niños peleoneros y sus fantasías lúdicas, la construcción de la masculinidad en la temprana edad escolar”, en Belausteguigoitia, M. y Mingo, A. (comps.), *Géneros prófugos, feminismo y educación*, México: Paidós-PUEG-CESU-UNAM-Colegio de la Paz Vizcaína.
- KAËS, R. (1977). *El aparato psíquico grupal, construcciones de grupo*, Madrid: Granica.
- KAËS, R. (1995). “El complejo fraterno” *Revista de la Asociación Escuela Argentina de Psicoterapia para Graduados*, N° 21, Buenos Aires.
- KAËS, R. y OTROS (1998). *La institución y las instituciones. Estudios psicoanalíticos*, Buenos Aires: Paidós.

- KAËS, R. y OTROS (2006). *Violencia de Estado y psicoanálisis*, Buenos Aires: Lumen.
- KLEIN, M. (1974). "Notas sobre algunos mecanismos esquizoides", *Desarrollos en psicoanálisis, Obras Completas*, T. III, Buenos Aires: Paidós.
- KLEIN, M. (1994). *Envidia y gratitud y otros trabajos, Obras Completas*, T. III, Madrid: Paidós.
- KNOBEL, M. y LANKSHEAR, C. (2003). *Maneras de saber: Tres enfoques para la investigación educativa*, Morelia: Universidad Pedagógica Nacional.
- KOHLBERG, L. y ELLIOT TURIEL (1980). *Desarrollo y educación moral*, Madrid: Narcea.
- LACAN, J. (1966) "La agresividad en psicoanálisis", *Escritos I*, México: Paidós, 1984.
- LAGERSPETZ, K.M., BJÓRKQVIST, K., BERTS, M. y KING, E. (1982). "Group Aggression among school children in three schools", *Scandinavian Journal Psychology*, No. 23.
- LAPLANCHE, J. y PONTALIS, J. (1996). *Diccionario de psicoanálisis*, Barcelona: Paidós.
- LIPOVESTSKY, G. (1994). *El crepúsculo del deber, la ética indolora de los nuevos tiempos democráticos*, Barcelona: Anagrama.
- LÓPEZ HERRERÍAS, J.A. (2001). *Educación para la nueva Psico-Cultura. Rehacer la educación y la escuela del nuevo milenio desde la generación del 98*, Barcelona: Alertes S. A. Ediciones.
- MAISONNEUVE, J. (1985). *La dinámica de los grupos*, Buenos Aires: Nueva Visión.

- MARTÍNEZ REBOLLAR, F. (2001). *¿Violencia física en la educación básica?*, Tesis de Maestría, Toluca: ISCEEM.
- MAUSS, M. (1969). "Cohésion sociale et divisions de la sociologie", *Envres*, Vol. III, Paris: Minuit.
- MINUCHIN, S. (1989). *Familias y terapia familiar*, México: Gedisa.
- MONEREO, C. (1985). *Sistemas, modelos y técnicas de integración escolar del alumno excepcional*, Barcelona: Universidad Autónoma-Bellaterra.
- MORGADE, G. (2001). *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón*, Buenos Aires: Novedades Educativas.
- MOSCOVICI, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*, Buenos Aires: Huemul.
- NAGORE SENENT, E. y GÓMEZ CASAÑ, P. (2002). "La violencia en los centros escolares de la comunidad valenciana: antecedentes, estudio, análisis de datos y propuestas de intervención", en Lindón Villanueva Badenes, Rosa Ana Clemente Estevan (coords.), *El menor ante la violencia: proceso de victimización*, Castelló de la Palma: Publicacions de la Universitat Jaume.
- OLWEUS, D. (1993). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*, Madrid: Morata, 1998.
- OLWEUS, D., et al (eds.) (1998). *The nature of school-bullying*, London: Routledge.
- O'MOORE, M. y BRENDAN, H. (1989). "Bullying in Dublin schools", *Irish Journal of Psychology*, No. 10.
- ORGANIZACIÓN PANAMERICANA DE LA SALUD (OPS) (2002) (trad. esp. para la Organización Mundial de la Salud), *Informe mundial sobre la violencia y la*

salud, Washington, D.C., http://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/en/summary_es.pdf

ORTEGA RUIZ, R. (1997). "El proyecto Sevilla Antiviolenencia Escolar, un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales", *Revista de Educación*, No. 313.

ORTEGA RUIZ, R. (1999). *La convivencia escolar: Qué es y cómo abordarla*, Junta de Andalucía: Consejería de Educación y Ciencia.

ORTEGA RUIZ, R y MORA-MERCHÁN, J.M. (2000). *Violencia escolar. Mito o realidad*, Sevilla: Ed. Mergablum.

ORTEGA RUIZ, R. (2005). "Violencia escolar en Nicaragua" *Revista Mexicana de Investigación Educativa* N° 26, Vol. 10, julio-septiembre, Consejo Mexicano de Investigación Educativa AC.

ORTI, A. (1986). "La apertura y el enfoque cualitativo o estructural: la entrevista abierta y la discusión de grupo" en García, Ibáñez y Alvira (comps.), *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación social*, Madrid: Alianza.

OSORIO, F. (2006). *Violencia en las escuelas*, Buenos Aires: Novedades Educativas.

PÉREZ GÓMEZ, A. (2000). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, Madrid: Morata.

PERRY, D.G., KUSEL, S.J. y PERRY, L.C. (1998). "Victims of peer aggression", *Development Psychology*, No. 24.

PICHON-RIVIÈRE, E. (1975). *El proceso grupal, del psicoanálisis a la psicología social*, Buenos Aires: Nueva visión.

- PICHON-RIVIÈRE, E. (1980). *Teoría del vínculo*, Buenos Aires: Nueva visión.
- PIÑA, J.M.; FURLAN, A. y SAÑUDO, L. (coords.) (2003). *Acciones, actores y prácticas educativas*, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- POY SOLANO, L. (Miércoles 5 de abril de 2006) "Psicológico, el maltrato más frecuente que sufren estudiantes de secundaria", La Jornada, Sociedad y Justicia, <http://www.jornada.unam.mx/2006/04/05/054n2soc.php>
- RIGBY, K. y SLEE, P. (1991). "Victims in school communities", *Journal of the Australasian Society of Victimology*.
- ROJAS, M.C. y STERNBACH, S. (1994). *Entre dos Siglos. Una lectura psicoanalítica de la posmodernidad*, Buenos Aires: Lugar Editorial.
- ROMANS, M. (2000). *De profesión: Educador (a) social*, Barcelona: Paidós.
- RUBIN, G. (1996). "El tráfico de mujeres sexual", en Lamas, M. (comp.) *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*, México: Porrúa-PUEG-UNAM.
- SALMERÓN, A. (2000). *La herencia de Aristóteles y Kant en la educación moral*, Bilbao: Editorial Desclée De Brouwer.
- SANTOS GUERRA, M.A. (2001). *La escuela que aprende*, Madrid: Morata.
- SCHVARSTEIN, L. (1992). *Psicología social de las organizaciones. Nuevos aportes*, Buenos Aires: Paidós.
- SILVA, A. (2003). *Conducta antisocial: Un enfoque psicológico*, México: Editorial Pax.
- SLAPAK, S; CERVONE, N. y LUZZI, A.M. (Octubre, 2000) "Individuos e instituciones en riesgo", en *Ensayos y experiencias. Familias y escuelas*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

- SMITH, P. (1991). "The silent nightmare: Bullying and victimization in school peere Groups", *The psychologist*, No. 4.
- SMITH, P. (1992). "El papel del juego en el currículo de preescolar y de la escuela primaria", en Rogers, C. y Kutnick, P. (comps.), *Psicología social de la escuela primaria*, Barcelona: Paidós.
- TODOROV, T. (1982) *La conquista de América. El problema del otro*, México: Siglo XXI, 1996.
- TOVAR, T. (1998). *Sin querer queriendo*, Lima: Editorial Tarea.
- TRAIN, A. (2001). *Agresividad en niños y niñas. Ayudas, tratamiento, apoyos en la familia y en la escuela*, Madrid: Narcea.
- ULLOA, F. (1995). "Violencia institucional", *Revista Científica del Colegio de Psicólogos de la Provincia de Buenos Aires*, N° 2, Octubre.
- VELÁZQUEZ REYES, L.M. (2002). "Aplastando las hojas secas, o de la violencia en la escuela", *Revista Educar*, N° 20, Enero-Marzo.
- VOORS, W. (2005). *Bullying. El acoso escolar*, Madrid: Ediciones Oniro.
- WHITNEY, I. y SMITH, P. (1993) "A survey of the nature and extent of bullying In junior/middle and secondary schools", *Educational Research*, No. 35.
- WINNICOTT, D. (1971). *Realidad y juego*, Buenos Aires: Gedisa, 1990.
- WRIGHT, D. (1992). "Hacia una concepción adecuada del desarrollo moral del niño" en Colin Rogers, Peter Kutnick (comps.), *Psicología social de la escuela primaria*, Barcelona: Paidós.
- ZACZYK, C. (2002). *La agresividad. Comprenderla y evitarla*. Barcelona: Paidós.
- ZIEGLER, S. y ROSENSTEIN-MANNER, M. (1991). *Bullyng at school: Toronto in an international context* (Informe 196), Toronto Board Education Research.

ANEXO

Cuadro 1.- Percepción del clima escolar:

	2°	4°	6°	TOTALES	%
Bien	21	23	24	68	59
A veces bien y a veces mal	12	12	16	40	34
Mal	1	1	-	2	2
No contestaron	5	1	-	6	5
Total de alumnos por grupo	39	37	40	116	100

Cuadro 1.1.- Percepción del clima escolar por género

	2°		4°		6°		%	
	M	V	M	V	M	V	M	V
Bien	8	13	12	11	11	13	27	32
A veces bien y a veces mal	7	5	7	5	11	5	22	12
Mal	-	1	-	1	-	-	-	2
No contestaron	-	5	-	1	-	-	-	6

Cuadro 2.- Relación con sus compañeros:

	2°	4°	6°	TOTALES	%
Bien	29	13	27	69	59
Mal	1	-	1	2	2
Regular	9	24	12	45	39
Total de alumnos por grupo	39	37	40	116	%

Cuadro 2.1.- Relación con sus compañeros por género:

	2°		4°		6°		%	
	M	V	M	V	M	V	M	V
Bien	12	17	9	4	14	13	30	29
Mal	1	-	-	-	1	-	2	-
Regular	3	6	10	14	7	5	17	22

Cuadro 3.- Relaciones violentas entre alumnos:

	2°	4°	6°	TOTALES	%
Violencia recíproca	5	13	9	27	23
Violencia asimétrica (victimas y agresores)	15 (11 v. y 4 a.)	8 (3 v. y 5 a.)	7 (5 v. y 2 a.)	30 (19 v. y 11 a.)	26 (16 v. y 10 a.)
Sin violencia	13	14	23	50	43
No contestaron	6	2	1	9	8
Total de alumnos por grupo	39	37	40	116	

Nota: v = víctima; a = agresores.

Cuadro 3.1.- Relaciones violentas entre alumnos por género:

	2°		4°		6°		%	
	M	V	M	V	M	V	M	V
Violencia recíproca	1	4	5	8	4	5	9	14
Violencia asimétrica (victimas y agresores)	7 3 v. y 4 a.	8 v.	5 1 v. y 4 a.	3 2 v. y 1 a.	5 4 v. y 1 a.	2 1 v. y 1 a.	15 7 v. y 8 a.	11 9 v. y 2 a.
Sin violencia	7	6	9	5	12	11	24	19
No contestaron	1	5	1	1	-	1	2	5
Total de alumnos	16	23	19	18	22	18		

Nota: v = víctima; a = agresores.

Cuadro 4.- Tipos de violencia que reciben los alumnos:

	2°	4°	6°	TOTALES	%
Violencia física (golpear, patear, etc.)	11	18	11	40	18
Violencia verbal (insultos, amenazas, burlas, etc.)	19	29	22	70	32
Violencia social (aislar, hacer chismes)	13	19	12	44	20
Violencia material (robar, destruir o dañar pertenencias)	11	16	10	37	17
No reportan ser agredidos	13	4	14	31	13
Total de tipos de agresión por grupo	67	86	69	222	

NOTA: Los totales de los datos de este cuadro y del siguiente no coinciden con el número de sujetos, ya que un mismo sujeto puede recibir o ejercer distintos tipos de violencia.

Cuadro 4.1 Tipos de violencia que reciben los alumnos por género:

	2°		4°		6°		%	
	M	V	M	V	M	V	M	V
Violencia física (golpear, patear, etc.)	4	7	8	10	7	4	8	10
Violencia verbal (insultos, amenazas, burlas, etc.)	4	15	15	14	12	10	14	18
Violencia social (aislar, hacer chismes)	3	10	9	9	7	5	9	11
Violencia material (robar, destruir o dañar pertenencias)	7	4	7	9	7	3	10	7
No reportan ser agredidos	8	5	3	1	7	7	8	5
Total de tipos de agresión por grupo	26	41	42	43	40	29		
Total de alumnos	16	23	19	18	22	18		

Cuadro 5.- Tipos de violencia que ejercen los alumnos:

	2°	4°	6°	TOTALES	%
Violencia física (golpear, patear, etc.)	5	11	8	24	16
Violencia verbal (insultos, amenazas, burlas, etc.)	7	15	14	36	24
Violencia social (aislar, hacer chismes)	5	6	3	14	10
Violencia material (robar, destruir o dañar pertenencias)	1	4	-	5	3
No reportan ser agresores	29	16	24	69	47
Total de tipos de agresión por grupo	47	52	49	148	

Cuadro 5.1.- Tipos de violencia que ejercen los alumnos por género:

	2°		4°		6°		%	
	M	V	M	V	M	V	M	V
Violencia física (golpear, patear, etc.)	0	5	3	8	6	2	6	10
Violencia verbal (insultos, amenazas, burlas, etc.)	1	6	7	8	6	8	9	15
Violencia social (aislar, hacer chismes)	2	3	5	1	2	1	6	4
Violencia material (robar, destruir o dañar pertenencias)	1	0	2	2	0	0	2	1
No reportan ser agresivos	14	15	10	6	14	10	26	21
Total de tipos de agresión por grupo	18	29	27	25	28	21		
Total de alumnos	16	23	19	18	22	18		



















