



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN PEDAGOGÍA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

VIOLENCIA EN ESCUELAS SECUNDARIAS
LA PERSPECTIVA DE ESTUDIANTES Y PROFESORES

TESIS

QUE PARA OPTAR EL GRADO DE
DOCTORA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:

MARIBEL ZAGACETA SARMIENTO

TUTORA PRINCIPAL

DOCTORA PATRICIA GUADALUPE MAR VELASCO
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOBRE LA UNIVERSIDAD Y LA EDUCACIÓN

MIEMBROS DEL COMITÉ TUTOR

DOCTOR JOSÉ ALFREDO FURLAN MALAMUD
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES (F.E.S) IZTACALA
DOCTORA LILLY PATRICIA DUCOING WATTY
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOBRE LA UNIVERSIDAD Y LA EDUCACIÓN
MAESTRA MARTHA CORENSTEIN ZASLAV
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
DOCTORA CLAUDIA LUCY SAUCEDO RAMOS
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES (F.E.S) IZTACALA

México, D.F. Noviembre del 2015



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.

Esta tesis corresponde a los estudios de doctorado realizados con una beca otorgada por el Gobierno de México, a través del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.

A Jerson y Yelt, un abrazo agradecido por compartir sueños, proyectos,
estudios y la vida toda.

A la Dra. Patricia Mar, Dr. José Alfredo Furlan, Mtra. Martha Corenstein, Dra.
Claudia Saucedo, Dra. Patricia Ducoing, y Dra. Rosario Ortega, infinitas gracias
por su ayuda y apoyo incondicional en la elaboración de la presente tesis.

Sincero agradecimiento a los profesores, estudiantes y directores que
participaron en esta investigación, por compartir sus vidas y quehacer
pedagógico.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

	Pág.
Resumen	8
Abstract.....	9
Introducción.....	10
I. Marco general de la investigación.....	14
Contexto	14
Perspectivas teóricas	16
Investigaciones sobre la violencia en las escuelas.....	17
Acerca de la violencia en las escuelas	24
La propuesta ecológica para el estudio de la violencia.....	29
Las preguntas de investigación	33
Objetivos de la investigación	34
Objetivo general	34
Objetivos específicos	35
La metodología y el proceso de trabajo de campo	35
Enfoque metodológico	35
Contexto y descripción de la escuela secundaria pública.....	38
Participantes en la investigación.....	46
Procedimientos e instrumentos para la construcción de los datos	51
Observaciones y entrevistas	51
Las notas de campo	58
Grupos focales	59
Análisis de los datos	60
Consideraciones éticas	61
II. Mensajes del cuerpo: múltiples formas de violencia	63
Construcción del campo: lo que resalta como figura y se difumina como fondo	64

Violencia autoinflingida	72
El dolor de las cortadas suple el dolor del corazón.....	74
Experiencias de acoso escolar	86
El contrato de aislamiento.....	87
Es como el colofox, pero en serio y tres veces por semana.....	98
Otras formas de violencia.....	108
Las pambas: el que se lleva, se aguanta.....	110
Así se armó el relajo: a fructis, boing...de todo	118
Ajuste de cuentas: cantando el tiro	122
Venimos a partirle la madre	128
III. Autoridad y violencias en la escuela: actuaciones fragmentadas	136
Los maestros tutores	139
No creas que me encanta ser tutor.....	141
Aquí la violencia es cada vez mayor.....	150
Formas de afrontar la violencia.....	156
Las comisiones de guardia	157
Me refiero a los profesores, hay de todo tipo.....	160
Separación temporal y definitiva	169
IV. Conclusiones	180
La violencia no es una, son muchas	180
Formas de conflictividad general que terminan en violencia	182
Formas de violencia física.....	185
No todo es responsabilidad de la dinámica escolar	191
Los maestros tutores.....	191
Violencias en la escuela.....	193
Autoridad desdibujada	195
Actuaciones fragmentadas.....	197
Vigilancia y contención.....	197
Actuaciones ante los incidentes a nivel de aula.....	198

Quando los incidentes exceden la relación entre el profesor y el alumno 199

Referencias202

Anexos209

Anexo 1: Contrato de aislamiento.....209

Anexo 2: Guía de observación210

Anexo 3: Ejemplo de registro de observación211

Anexo 4: Ejemplo de transcripción de entrevista.....215

Anexo 5: Ejemplo de reportes de indisciplina.....221

ÍNDICE DE FIGURAS

	Pág.
Figura 1: Reporte por actos de indisciplina	46
Figura 2: Anuncio	65
Figura 3: Cortes en el antebrazo	79
Figura 4: Breve extracto del testimonio de Juan	102
Figura 5: Declaración escrita.....	103
Figura 6: Escrito de un estudiante victimario	105
Figura 7: Prohibición de ingreso a la escuela sin citatorio	129

Resumen

Esta investigación tuvo como propósito identificar y analizar las principales formas de violencia en una escuela secundaria pública del Distrito Federal, los factores que le subyacen y el rol de la escuela. Dada la particularidad de este objeto de estudio utilicé la perspectiva de investigación etnográfica. Pues la violencia escolar es un objeto complejo y multidimensional. Eslabona los hechos sociales considerados violentos y las percepciones y apreciaciones que los sujetos construyen sobre esos hechos en situaciones de interacción inscritas en el contexto social. Para la construcción de los datos utilicé notas de campo, la observación, los grupos focales y revisión de archivos de tutoría.

En esta escuela se manifiestan formas y tipos de violencia disímiles. Existen formas de conflictividad general caracterizadas por relaciones opuestas entre estudiantes y docentes, que terminan en violencias simbólicas, emocionales y gestuales. También formas de violencia física manifestadas en incidentes de acoso, peleas cuerpo a cuerpo, juegos bruscos, casos aislados de violencia contra los profesores y violencia autoinfligida. En algunos casos la escuela está directamente involucrada y en otros casos los problemas de violencia se imbrican con otros factores sociales y culturales que le dan poder y significado.

Algunos aspectos que subyacen a las situaciones violentas son la deslegitimación de la autoridad del maestro y de otras autoridades educativas, la inconsistencia del orden disciplinario basado en relaciones de jerarquía y el quiebre de las relaciones interpersonales a consecuencia de factores que no son en su totalidad propios de la vida cotidiana en la escuela.

Abstract

This research aimed to identify and analyze the main forms of violence in a public high school in the Federal District, the factors underlying it and the role of the school. Given the peculiarity of this object of study used ethnographic research perspective. For school violence is a complex and multidimensional object. Slavonia considered violent social facts and insights and perceptions that subjects build on those facts in situations of interaction enrolled in the social context. For the construction of the data I used field notes, observation, focus groups and reviewing files tutoring.

In this school dissimilar forms and types of violence are manifested. There are forms of general conflict characterized by conflicting relationships between students and teachers, ending with symbolic, emotional and gestural violence. Also forms of physical violence manifested in incidents of harassment, fighting melee, horseplay, isolated cases of violence against teachers and self-inflicted violence. In some cases the school is directly involved in other cases the problems of violence are interwoven with other social and cultural factors that give power and meaning .

Some aspects underlying violent situations are the delegitimization of the authority of the teacher and other educational authorities, the inconsistency of the disciplinary order based on hierarchical relationships and the breakdown of interpersonal relationships as a result of factors that are not in their entirety own of everyday life at school.

Introducción

Esta investigación se sitúa en un contexto global en el cual el fenómeno de la violencia en las escuelas ha cobrado gran relevancia, magnificado en parte, por la cobertura mediática de los medios de comunicación. Tal es así, que la violencia escolar en todas sus formas ha suscitado preocupación en todos los sectores sociales. Este posicionamiento se ha proyectado de manera inusitada en la agenda política y científica. Particularmente, en el ámbito académico, hoy existe consenso en el sentido que no basta con reaccionar ante sus manifestaciones explícitas, sino que es necesario estudiar el fenómeno en su complejidad.

Ahora bien, mi primer encuentro con el fenómeno de la violencia en el contexto mexicano tuvo lugar en la primavera del año 2009 en una escuela secundaria ubicada en la Colonia Centro de la Delegación Cuauhtémoc de la Ciudad de México. Yo había llegado hasta ahí, interesada en el tema de la danza educativa y su relación con el crecimiento personal de los adolescentes. Durante mi trabajo de campo observé varios incidentes violentos entre estudiantes, en algunas ocasiones perpetrados contra los profesores, pero también, de estos contra los alumnos. Algunos de estos incidentes atraparon mi atención y quedaron glosados tangencialmente en mi investigación sobre la danza educativa.

Dos años después de haber presenciado estos incidentes, no lograba olvidar la imagen de Julián expulsado de la clase por masticar chicle, la de Bubu que era sacado a empujones de la clase o las calaveras literarias en las que los estudiantes expresaban creativamente su enojo contra los profesores, a quienes los clasifican como profesores mala onda, profesores de la fregada o de poca madre y otros adjetivos peyorativos. Sentía cada vez más que necesitaba conocer de cerca y con mayor profundidad el fenómeno de la

violencia en las escuelas. Hasta que finalmente decidí hacer que este fuera el tema de mi tesis.

Es así que con los recuerdos vívidos de experiencias anteriores vuelvo a esta escuela en agosto del 2012. Desde ese entonces, mi trabajo de campo no solo se focalizó en la observación y el desarrollo de entrevistas, sino también, en mi condición de psicóloga y maestra en Desarrollo Humano, ayudé a los orientadores en el tratamiento de algunos casos de violencia. A lo largo de mi trabajo de campo, siempre me preocuparon los comentarios de algunos compañeros en el sentido que era muy difícil, aún estando en la escuela, captar plenamente las percepciones y las apreciaciones de los profesores y estudiantes sobre su experiencia escolar. Con esta idea en mente, y para poder entender mejor por qué razón algunos estudiantes se involucran en situaciones conflictivas que se dirimen en actos violentos o se autoinfligen daño, recurrí a explorar las percepciones y comprensiones que tienen sobre estos incidentes, considerando el contexto escolar particular en el cual tiene lugar sus experiencias escolares. Además, en el marco de una definición amplia de violencia, partí del supuesto que los estudiantes involucrados en episodios de violencia, no solo son perpetradores sino también testigos y víctimas de distintas formas de violencia.

A pesar de todas las limitaciones, espero que las descripciones e interpretaciones que presento en esta investigación, transmitan los puntos de vista y las experiencias de los estudiantes y los profesores sobre el tema en cuestión y que ayude a comprender mejor el fenómeno de la violencia en las escuelas.

Esta investigación se organiza en tres capítulos y una sección dedicada a las conclusiones. El capítulo uno presenta el tema de investigación y precisa la perspectiva teórica y metodológica. Para ello, el capítulo se ha estructurado en tres secciones: el contexto que describe el entorno de situación en el cual se

considera el tema de investigación; las perspectivas teóricas que ayudan a comprender algunas conceptualizaciones e investigaciones relacionadas con el fenómeno de la violencia en las escuelas; los objetivos generales y específicos que se pretenden lograr y la perspectivas metodológica y el trabajo de campo.

Los capítulos dos y tres se concentran en la descripción, análisis e interpretación de los datos empíricos construidos en el trabajo de campo. Así, el capítulo dos se organiza en cuatro ejes temáticos. El primero alude a la contextualización del escenario de la investigación, para ello, a partir de los registros de observaciones describo algunas acciones de la vida cotidiana en la escuela. Los tres ejes temáticos subsiguientes, se nutren de la información obtenida a través del desarrollo de entrevistas, los registros de observación y la revisión de los reportes de los estudiantes registrados en los archivos de la sala de orientación. Estos ejes aluden a situaciones de violencia autoinfligida, experiencias de acoso, los juegos bruscos, las peleas concertadas y la intervención de los familiares de los alumnos en los incidentes de violencia.

En el capítulo tres analizo cómo en esta escuela, la directora, los profesores tutores y otros agentes educativos, participan en la generación y el tratamiento de los conflictos y episodios violentos. Así, el capítulo se organiza en torno a dos ejes temáticos. En el primero intento explicar quiénes son los profesores tutores, cómo son designados para asumir esta función, cuál es su percepción sobre la violencia en la escuela y cómo lo relacionan con su práctica educativa. En el segundo eje intento visibilizar las formas de organización que adopta la escuela para prevenir y afrontar los hechos de violencia. Esto es, las comisiones de guardia como medida preventiva, la actuación de los maestros ante los conflictos y los episodios de violencia y, las medidas punitivas destinadas a sancionar las conductas indisciplinadas o trasgresoras del orden instituido.

El documento de tesis termina con una sección dedicada a las conclusiones que en estricto sentido, solo son un resumen de ideas que pintan un panorama general del fenómeno de la violencia en esta escuela. Contiene los principales argumentos y resultados que se derivan del trabajo empírico presentado en los capítulos dos y tres de este informe.

I. Marco general de la investigación

A lo largo del presente capítulo explico el tema de investigación y preciso la perspectiva teórica y metodológica que da luz a mi curiosidad investigadora. Para ello, el capítulo se ha estructurado en los siguientes aspectos: el contexto que describe el entorno en el cual se ubica el tema de investigación; exploro las perspectivas teóricas que ayudan a comprender algunas conceptualizaciones e investigaciones relacionadas con el fenómeno de la violencia en las escuelas: a partir de estas revisiones delimito el problema de investigación y planteo los objetivos generales y específicos. Finalmente, describo la perspectiva metodológica y el trabajo de campo que me permitió construir los datos en coherencia con la perspectiva teórica asumida.

Contexto

El tema de la violencia en las escuelas ha sido incluido en el escenario internacional y nacional como uno de los fenómenos a enfrentar para construir una cultura de paz. Tal es el caso que la Organización de las Naciones Unidas a través de sus agencias especializadas ha implementado una serie de programas y proyectos relacionados con la violencia escolar (Monclús Estella, 2005). Así, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) participa en la elaboración de proyectos nacionales de cultura de paz. También, ha promovido foros internacionales para abordar el tema de la violencia y ha difundido una serie de publicaciones sobre el tema (Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO), 2011). Asimismo, la Organización Mundial de la Salud (OMS), ha publicado el Informe Mundial sobre la Violencia y la Salud. En él, considera a la violencia como un problema de salud pública, analiza sus causas, determina algunos factores de riesgo y plantea algunas modalidades de intervención (Organización Mundial de la Salud (OMS), 2002).

En el ámbito nacional, el Poder Legislativo de la Federación, con el propósito de normar la manera de afrontar la violencia en las escuelas, ha introducido reformas en la fracción III del artículo ocho, ha incluido la fracción XIII en el artículo 14 y ha modificado el artículo 49 de la Ley General de Educación (Congreso de los Estados Unidos Mexicanos, 2014). Sensibles a este mismo problema, la Comisión Nacional de los Derechos Humanos, a través de la Campaña Nacional para Abatir y Eliminar la Violencia Escolar, ha puesto en marcha estrategias que tienen como finalidad promover la tolerancia en las escuelas (Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH), 2013).

Asimismo, la Secretaría de Educación Pública (SEP) pretende enfrentar el fenómeno del bullying o acoso entre alumnos a través del Programa Nacional Escuela Segura (PES). En el marco de este programa, ha publicado la "Guía básica de prevención de la violencia en el ámbito escolar", con la finalidad de que sirva como herramienta de apoyo al docente para abordar los temas de prevención de delito, violencia entre iguales (bullying) y violencia en el noviazgo (Secretaría de Educación Básica (SEP), 2013).

El PES pretende que la escuela contribuya a la cohesión y a la integración social de las comunidades escolares, mediante el desarrollo de una cultura de paz. Dicha cultura de paz constituye un criterio que orienta el desarrollo de las competencias ciudadanas y es congruente con los criterios establecidos en el Artículo Tercero Constitucional y la Ley General de Educación en el sentido que la educación debe contribuir a la convivencia pacífica. El PES forma parte desde julio de 2007, de la estrategia nacional de seguridad "Limpiemos México". Para su puesta en marcha se establece vínculos de colaboración con diferentes instituciones como la Secretaría de Seguridad Pública y su Programa "Comunidades Seguras", la Secretaría de Salud con el Programa Nacional "Salud solo sin drogas", y la Secretaría de Desarrollo Social con el Programa "Recuperación de Espacios Públicos".

En suma, lo expuesto en los párrafos precedentes solo es un esbozo de algunas políticas y programas destinados a prevenir y detener la violencia en las escuelas. El propósito ha sido mostrar que la violencia escolar en todas sus formas ha suscitado preocupación en todos los sectores sociales. Este posicionamiento se ha proyectado de manera inusitada en la agenda política y científica. Sin moralizar las razones que han confluído para poner este tema en boga, creo que es importante profundizar en su investigación. Pues, no basta con reaccionar ante sus manifestaciones explícitas interviniendo directamente sobre ellas, es necesario estudiar el fenómeno en su complejidad.

Perspectivas teóricas

En esta sección, con el propósito de explicitar el punto de vista desde donde construyo el problema de investigación, exploro algunas conceptualizaciones e investigaciones relacionadas con el fenómeno de la violencia en las escuelas. La exposición se organiza en torno a dos ejes interrelacionados: investigaciones sobre la violencia en las escuelas y algunos de sus desarrollos conceptuales.

En el primer eje describo algunos resultados de investigaciones relacionadas con la violencia en las escuelas. Esta información ayuda a comprender el objeto de esta investigación, particularmente en lo que se refiere a las formas de violencia y sus atribuciones causales. En el segundo eje, reconociendo que el fenómeno de la violencia en las escuelas es abordado desde diversas perspectivas, aludo brevemente al desarrollo conceptual que refiere a la violencia escolar como un fenómeno que articula la experiencia de los sujetos con la representación mental que construyen sobre ella. En este sentido, recurro al análisis epistemológico sobre la violencia escolar desarrollada por (Míguez, 2012). Esta aproximación evita una mirada estereotipada de la violencia y ayuda a comprender las múltiples formas y dinámicas de la violencia que se desarrollan en la vida cotidiana de los estudiantes.

Conviene destacar, que en esta sección solo aludo de manera sucinta a los aspectos que considero más importantes. Pues, solo son puntos de apoyo que se ampliarán en los capítulos subsiguientes.

Investigaciones sobre la violencia en las escuelas

En esta sección presento una breve exploración de los resultados de algunas investigaciones sobre la violencia en las escuelas. Si bien la revisión bibliográfica aquí reseñada es solo una aproximación al tema en referencia, aporta información valiosa para comprender el objeto de esta investigación. Particularmente en lo que se refiere a las formas de violencia en las escuelas y sus atribuciones causales.

Antes de proceder a reseñar lo anunciado en el párrafo precedente, es importante aludir a dos aspectos que considero relevantes. Primero, la presencia cotidiana de la violencia en la vida de las escuelas y en los medios de comunicación, ha contribuido, no solo a su visibilización y reconocimiento institucional, sino también, a su posicionamiento como un tema de interés científico (Furlán Malamud & Spitzer Schwartz, 2013). Segundo, Gómez Nashiki y Zurita Rivera (2013) han elaborado una síntesis de las investigaciones sobre la violencia escolar producidas durante los últimos diez años en México. El posicionamiento de este tema en la agenda de investigación de la academia mexicana, según los autores, ha pasado por tres grandes momentos: a) momento inaugural (1996-2004); b) Reconocimiento explícito del tema (2005-2008) y c) Búsqueda de alternativas (2009 a la actualidad).

Ahora bien anotaré que hoy en día los investigadores, por lo general, coinciden en que ni los factores personales, ni tampoco los factores institucionales y socioeconómicos pueden por sí solos explicar la violencia que ocurre en las escuelas. Así pues, según Míguez (2012) las investigaciones que focalizan el análisis en los factores personales que se manifiestan como predisposiciones psicológicas, buscan regularidades que tengan sólidas manifestaciones

estadísticas. Aquí conviene hacer referencia a la investigación desarrollada por Mejía Hernández y Weiss (2011), quienes parten del supuesto que la agresión, considerada como una conducta instintiva de orden biológico, se caracteriza por su reactividad y su tendencia a manifestarse en escalada. Esta energía instintiva se transforma en pulsión, es decir, en una carga agresiva que se manifiestan en acciones violentas dirigidas a infligir daño al objeto de la pulsión. Pero también, es moldeada y regulada por la cultura. En este sentido, a partir de registros de observación e información obtenida a través de entrevistas, consideran que las relaciones agresivas y violentas entre chicas de una escuela secundaria, son comportamientos reactivos (impulsivos) que adquieren rápidamente una intensidad mayor. Pero también, la autocontención y las normas grupales (contención externa) contribuyen a incitar, regular y en algunos casos a contener los episodios violentos. Encuentran que los incidentes violentos se inician, con agresiones verbales y gestuales, como las barridas, los insultos y el viboreo (violencia simbólica) y, se dirimen en peleas a puñetazos y patadas (violencia física). Los motivos más evidentes de estos episodios violentos son: la defensa del prestigio personal; disputarse la atención de un chico; la rivalidad y la envidia condicionada por la tendencia competitiva y jerárquica; el interés de popularidad, la discriminación social y la traición, ofensa al honor y al prestigio.

Cabe destacar que los señalamientos que hacen los autores respecto a la reactividad de las estudiantes como causa de los episodios violentos, pondera también la autocontención del individuo y de las normas del grupo en la regulación y la contención de los episodios violentos.

En lo que concierne a los factores institucionales que están asociados a la presencia de hechos violentos en la escuela, Míguez (2012) sostiene que las investigaciones destacan los siguientes: los niveles de comunicación entre estudiantes y docentes; las sensaciones de pertenencia de los estudiantes a la escuela; la presencia o ausencia de reglas claras y la estabilidad del personal

docente. En el caso mexicano, destaca la investigación desarrollada por Gómez Nashiki (2005) quien, a partir de información obtenida a través de entrevistas y observación, confirma que la violencia en las escuelas primarias de la ciudad de México es una realidad multiforme que está ligada al orden estructural de la escuela. El autor mencionado explica, en las escuelas los profesores utilizan la violencia (agresiones físicas, emocionales, exclusiones, separaciones) como mecanismo de control del comportamiento de los estudiantes. Estas formas de violencia están legitimadas por el discurso educativo en tanto lo consideran como un recurso legítimo que intenta volver las cosas a su cauce, incluso usando la violencia física. Así pues, se culpabiliza a los estudiantes por su uso y se diluye la responsabilidad de los maestros al actuar en nombre de un mandato institucional.

En cuanto a los estudiantes, los análisis de Gómez Nashiki (2005) concluyen que prevalece un discurso de poder cuya lógica se expresa en la imposición violenta de decisiones, juicios, calificativos negativos, juicios discriminatorios. Quienes lo sufren no son escuchados por los profesores, sienten frustración, impotencia y sufrimiento. Generalmente las víctimas son estudiantes que no utilizan la fuerza o la misma violencia para responder a las agresiones. La escuela cuenta con escasos mecanismos para solucionar este tipo de problemáticas. Se hacen como que no ven.

Aquí he de referirme también a la investigación desarrollada por Abramovay (2005) quien describe las modalidades de violencia que ocurren en 113 escuelas brasileñas, los tipos de violencia más frecuentes y cómo reaccionan frente a la violencia los estudiantes y los adultos. La autora inicia la indagación asumiendo una concepción amplia de violencia, que abarca desde la agresión física de un individuo o grupo contra la integridad de otro, de grupos y contra sí mismo, hasta formas de violencia verbal, simbólica e institucional. A partir de la información obtenida a través de la aplicación de cuestionarios y entrevistas con estudiantes, llega a las siguientes conclusiones: a) las escuelas se han tornado

en escenario de violencias, sean estas entre alumnos, entre alumnos y profesores o entre estudiantes y otros adultos; b) los tipos más frecuentes de violencia son: hurtos (violencia contra el patrimonio) agresiones físicas (violencia contra la persona). Estas últimas involucran a otros tipos de violencia, como la agresión verbal y la amenaza e incluso el uso de armas; c) son raras las instancias para tratar los conflictos a través de la mediación y diálogo; d) a falta de mecanismos que garanticen la seguridad, los alumnos, solos o con ayuda de sus compañeros desarrollan estrategias de protección y defensa; e) existen sentimientos inseguridad, abandono e impunidad; f) los conflictos tienen su origen en la propia estructura organizacional. Es decir, los elementos inmateriales que constituyen el ambiente escolar crean un ambiente más o menos propicio para el establecimiento de ciertos modelos de relación social que pueden fomentar la violencia. Esto, sin embargo no niega la existencia de variables externas como influencias en las relaciones en la escuela.

En este ámbito, destaca también las investigaciones auspiciadas por el Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas. En este marco, Noël (2009) ha coordinado una publicación sobre los resultados de una investigación etnográfica dirigida por Míguez (2009). La investigación parte del supuesto que la violencia es un fenómeno heterogéneo con notables diferencias tanto en sus manifestaciones (violencia física, emocional, simbólica) como en sus causas (políticas, diferencias socioeconómica, institucionales o externas a la institución. Los resultado de la investigación destacan dos aspectos relevantes: a) la importancia de los factores institucionales en la gestación y desarrollo de la violencia en las escuelas; b) la aclaración de las relaciones entre conflicto, violencia y autoridad.

En el primer caso Míguez (2009) encuentra que en las escuelas se manifiestan formas y tipos de violencia disimiles, que además, no siempre responden a las mismas causas. Esto es, la violencia de índole emocional o simbólica que se manifiesta como una conflictividad sorda (relaciones refractarias: afectan a la

integridad emocional y cultural). En los sectores sociales medios o medios altos la condición refractaria parece surgir exclusivamente de factores inherentes a la institucionalidad escolar. En los sectores pobres o marginales se entrecruzan otros elementos que contribuyen a la condición refractaria. La violencia de índole física, en algunos casos, tiene como escenario el contexto escolar pero no lo involucra directamente. En otros casos, la institución queda más directamente implicada; es decir la violencia física aparece enmarcada por la dinámica institucional.

En lo que respecta a las relaciones entre autoridad, conflicto y violencia Gallo (2009) y Noël (2009) encuentran que la erosión de la institucionalidad de la escuela es uno de los factores que más ha contribuido a debilitar las formas de autoridad que de ella dependen. Y, la dificultad para construir relaciones de autoridad que contribuyan a regular y contener el conflicto de manera consensuada, facilita la emergencia de diversas formas de coacción. Así pues los problemas de conflictividad y violencia, pareciera que responden a los desfases generados por la transición entre las viejas formas de regulación entre generaciones (rechazadas y cuestionadas) y las nuevas formas que no parecen alcanzar aún la eficacia necesaria para ejercer esas regulaciones.

Corresponde ahora aludir a las condiciones socioeconómicas que favorecen la emergencia de episodios violentos en las escuelas. Míguez (2012) sostiene que las investigaciones que parten del supuesto que los contextos de marginalidad, precariedad económica y habitacional, segregación espacial, social o racial favorecen la emergencia de episodios violentos en las escuelas, suelen llegar a resultados bastante matizados. Destaca en este campo, la investigación desarrollada por Blaya (2012) quien analiza el impacto de la situación del barrio sobre el clima escolar y lo que pasa en los colegios. Para acopiar la información utilizó dos cuestionarios que respondieron 3369 jóvenes de 26 centros educativos franceses. Uno de ellos, proporciona información sobre el clima escolar y el otro brinda información sobre el perfil socioeconómico, la

delincuencia en el barrio, la percepción de la violencia y la vida en el centro escolar. Los resultados obtenidos muestran: a) Los estudiantes perciben a la violencia, no tanto como un recurso de defensa personal, sino como una práctica más lúdica y asociada a la toma de riesgo. b) Una alta correlación entre los sentimientos de inseguridad en el barrio y los sentimientos de inseguridad en el colegio; es decir, cuando la percepción de la violencia en el barrio es alta, la tendencia es parecida en cuanto a lo que pasa en el colegio. Además, el sentimiento de inseguridad está relacionado con la percepción de vivir en un lugar poco seguro. c) Los estudiantes que más delinquen, son también, los que en mayor medida se reportan como autores de violencia en los centros educativos. d) El tipo de colegio no está significativamente relacionado con el número de jóvenes que presentan conductas delincuentes.

En suma, la autora plantea que los jóvenes que viven en los barrios desfavorecidos se encuentran en riesgo y son más vulnerables que otros jóvenes, en el sentido que tienen más conductas aditivas y delincuentes e incluso son más victimados. Además, los barrios en los que se encuentran ubicados los colegios influyen en lo que pasa dentro del centro educativo. Esto justifica la necesidad de intervenciones sistemáticas orientadas a reducir la violencia escolar que involucren, no solo a los colegios, sino también, a los vecinos del barrio, sus organizaciones y la comunidad en general.

Dentro de este marco, vale la pena señalar también que la investigación referida al bullying tiene en Olweus (2006) su más claro representante, quien ha investigado el problema del acoso desde 1973. El autor señala que el acoso entre pares, amenaza o intimidación (traducción del término inglés bullying) ha sido objeto de estudio sistemático a partir de la década de los setenta. En sus inicios estos intentos estuvieron circunscritos a Escandinavia, no obstante, a finales de la década de los ochenta el fenómeno del acoso entre escolares se convirtió en un tema de interés público y de investigación en otros países, como Japón, Inglaterra, Países Bajos, Canadá, Estados Unidos y Australia. A partir de

estudios a gran escala que realizó en Noruega y Suecia, sostiene que el acoso y la intimidación son un problema de importancia considerable que afecta a gran número de estudiantes de las escuelas investigadas.

En cuanto a las atribuciones de causalidad sobre el bullying Lowenstein (2008), a partir del análisis que hace de las investigaciones sobre el acoso escolar, señala que son pocas las investigaciones sobre lo que en primera instancia causa el fenómeno de la intimidación. Los investigadores, han focalizado su atención, principalmente en las víctimas de acoso, otros en los agresores mismos y otros más en ambos grupos, especialmente en la interacción entre ellos. Asimismo, señala que actualmente existen muchas investigaciones cuyo interés principal se focaliza en los procedimientos para mejorar y/o tratar el acoso. Las investigaciones analizadas por el autor en referencia son agrupadas alrededor de los siguientes temas: causas de la conducta agresiva, la incidencia del comportamiento intimidante, las víctimas de hostigamiento, molestadores y tipos de acoso, diagnóstico y tratamiento de la conducta intimidante en víctimas y agresores.

Son relevantes también, los aportes de Ortega Ruíz (2010) a la comprensión del fenómeno de la violencia entre iguales. Sus aportes confirman la gravedad de este fenómeno y el impacto en el desarrollo integral de la víctima, el victimario y los espectadores. Afirma, que cuando los implicados no reciben ayuda probablemente, la víctima sufrirá un deterioro moral que dificultará sus relaciones y realización personal en las demás fases de su vida; el victimario puede convertirse en un potencial individuo amoral y los espectadores habrán aprendido que el uso de la violencia y el poder es útil y necesaria para otros contextos. Además, considera que el bullying no se presenta como una dinámica aislada del contexto, sino que forma parte de la naturaleza compleja de la red de iguales que estimula y mantiene roles complementarios.

En conclusión, los estudios actuales, por lo general, combinan aspectos de distintos modelos teóricos y metodológicos y subrayan la multidimensionalidad del fenómeno de la violencia. Así pues, retomando a Míguez (2012) diremos que la multidimensionalidad supone la aceptación de múltiples formas de violencia, múltiples factores que la producen y que estos factores inciden de manera diversa en su producción. Y algunos de esos factores se expresan de tal forma que pueden ser captados a través de modelos teóricos y metodológicos nomológicos, mientras que otros factores solo pueden asirse mediante aproximaciones comprensivas. Pero, para lograr una mayor comprensión de la violencia que ocurre en las escuelas, Míguez postula la necesidad de combinar ambos modelos explicativos. Si bien, esta propuesta no defiende la superioridad de cualquiera de estos dos modelos, su aproximación en el estudio del fenómeno de la violencia debe plantearse en el ámbito de la práctica más que desde un punto de vista teórico relacionado con los atributos paradigmáticos de ambos enfoques (Imbernón F. , 2007). Así pues, lo anterior no significa que todo método vale, sino el adecuado en cada caso a la naturaleza del objeto que se trata de indagar.

En ese sentido, considerando los propósitos y las preguntas de investigación asumo que la perspectiva interpretativa (comprensiva) es la más adecuada para abordar la peculiaridad de este objeto de investigación. Pues se trata de un objeto en el que estoy incluida como investigadora. Asimismo, implica no solo observar y describir los incidentes de violencia, sino también, captar las percepciones y apreciaciones que los estudiantes y los maestros construyen al respecto.

Acerca de la violencia en las escuelas

El fenómeno de la violencia en las escuelas ha sido abordado desde diversas perspectivas. Si bien cada una de ellas enfatiza ciertos factores (biológicos, psicológicos, socioculturales e institucionales) considerados claves para

explicar la violencia, estos confluyen en algún nivel del análisis. Así pues, hoy en día los investigadores reconocen que la violencia escolar es un fenómeno complejo, multicausal y multidimensional (Gómez Nashiki & Zurita Rivera, 2013).

Ahora bien, la violencia escolar es un objeto complejo que eslabona los hechos considerados violentos y las percepciones y apreciaciones que los sujetos construyen sobre esos hechos. Con acierto, Dubet (1998) sostiene que la violencia designa a la vez conductas potenciales o realmente violentas y una percepción de esos riesgos. Dado que esta definición articula la experiencia de los sujetos con la representación mental que construyen sobre ella, recurro al análisis epistemológico sobre la violencia escolar desarrollado por Míguez, (2012). Esta aproximación evita una mirada estereotipada de la violencia y ayuda a comprender sus múltiples formas y dinámicas que se desarrollan en la vida cotidiana de los estudiantes. Dicho esto, en los párrafos siguientes glosó algunas de sus ideas.

a) Controversia en la definición de la violencia. En el campo de las ciencias sociales, el uso del término violencia ha sido objeto de controversias. Uno de los principales ejes en la discusión ha sido la confrontación entre los razonamientos que postulan una definición restringida de la violencia y aquellos que plantean una definición amplia de la misma. En el primer caso la tendencia es acotar la definición al uso de la fuerza para infligir daño físico grave hacia otros. La perspectiva amplia, en cambio considera que la violencia física es solo una de las múltiples formas que la violencia puede asumir. Que existen otras formas sutiles de la misma, como la violencia simbólica y emocional, u otras manifestaciones que son vividas traumáticamente por las víctimas. Esta controversia evidencia, por lo menos, tres aspectos que deberíamos tener en cuenta:

- La violencia no es un fenómeno preexistente que el concepto nombra, sino una construcción socialmente determinada. Esto supone que la violencia

como objeto de conocimiento existe dentro de determinados paradigmas de pensamiento que la constituyen como tal. Así pues, quienes proponen una definición restringida de violencia, consideran que es posible progresar en el conocimiento de la realidad exterior a la conciencia a través del desarrollo de representaciones más precisas de la experiencia de los sujetos en el mundo. Esto es, un concepto absoluto de violencia o una representación de la misma que exprese sin ninguna ambigüedad ni parcialidad la experiencia que la realidad produce. En cambio quienes postulan definiciones amplias, parten del supuesto que la experiencia que tenemos del mundo no es independiente de las representaciones que nos hacemos de ella. En este sentido, las palabras son los instrumentos sensibilizadores para la interpretación de la realidad, sin que esto signifique correspondencia unívoca con la realidad. Así pues, no se trata de llegar a un conocimiento total de la violencia en las escuelas, sino de multiplicar los puntos de vista mostrando la pluralidad del fenómeno y de perspectivas que pueden desarrollarse sobre él.

- Lo anterior evidencia la dificultad para construir un concepto absoluto de violencia. En todo caso, es una construcción polisémica que designa fenómenos diversos y de amplia índole.
- Si bien la multiplicidad de sentidos atribuidos a la violencia aporta riqueza y profundidad al análisis, es necesario aproximarnos a una construcción conceptual de violencia, definiendo algunos rasgos que permitan la construcción del objeto que designa, sin por ello, reducir la complejidad del fenómeno.

b) Riesgos de la dicotomía. La oposición que plantea la controversia antes señalada advierte sobre dos riesgos presentes en la investigación sobre la violencia. Primero, el afán de buscar relaciones constantes y universales entre la realidad y las representaciones conceptuales que construimos de ella, comporta el peligro de reificación. Esto es, confundimos el modelo que construimos de la realidad con la realidad misma, al suponer que las

abstracciones que hacemos de ella lo encarnan, obviando que solo son representaciones de una porción de esa realidad y que la representan en función de la perspectiva particular desde la que realizamos esa abstracción. Segundo, definimos una relación estática entre las representación de la realidad y la realidad misma, cuando suponemos que es imposible contrastar las representaciones intuitivas y circunstanciales que construimos sobre el mundo, con la experiencia recurrente, colectiva y de largo plazo que ese mundo genera en nosotros. Es decir, negamos la posibilidad de representar la experiencia de la realidad por fuera de las representaciones que construimos sobre ella.

c) Equilibrio entre el nominalismo y el positivismo. Los riesgos señalados anteriormente nos advierten sobre la parcialidad de las representaciones que construimos sobre la realidad y la necesidad de superarlos postulando una conjunción equilibrada entre los diversos modelos explicativos de la realidad. En el primer caso, el reconocimiento de una realidad que es externa y mayor permite dos cuestiones que son relevantes en la construcción del objeto de investigación: acotar la realidad que está siendo aprendida en ella y por contrapartida señalar aquella que queda excluida; reconocer progresivamente otras dimensiones de esa experiencia que quedaron fuera del objeto de investigación, pero que la componen y que pueden integrarse progresivamente. El segundo caso remite a la posibilidad de combinar modelos explicativos (positivistas y comprensivos) partiendo del supuesto que esta conjunción permitiría mayor comprensión de los fenómenos sociales.

Como podemos ver, el tema de la violencia adquiere múltiples formas que se manifiestan diversamente respecto de patrones de regularidad y particularidad. En este sentido, no admite lecturas reduccionistas y se puede abordar desde múltiples aristas. En efecto, Míguez (2012) construye una síntesis entre las múltiples formas de representar la violencia en la escuela. Así pues, a partir de los resultados de la investigación, identifica tres formas básicas de atribución de causalidad sobre la violencia en las escuelas: investigaciones centradas en los

factores individuales que buscan entender los rasgos de carácter individual que pueden asociarse a la violencia; investigaciones centradas en las condiciones institucionales que buscan comprender la incidencia de las pautas institucionales de convivencia, las formas habituales de interacción y el contexto emocional que estas pautas generan en la aparición de episodios de violencia; y las investigaciones que focalizan sus atención en el análisis de factores socioeconómicos (pobreza, marginalidad, segregación, etc.) que inciden en la producción de violencias.

A partir de tales distinciones analíticas, el autor concluye que estos tres campos de atribución causal no se comportan de la misma manera. Sugieren la existencia de formas específicas de asociación entre algunos tipos de violencia y las condiciones en que esta emerge. Y aportan evidencias en el sentido que la multidimensionalidad no solo supone múltiples formas de violencia y múltiples factores que la producen, sino que también, estos factores inciden de maneras diversas en la producción de violencias.

Ahora bien, como se puede deducir de los planteamiento de Míguez (2012) el concepto de violencia es una construcción social y a la vez construye el objeto que designa. Esta línea de argumentación sugiere que la definición de violencia surge de la exploración de la realidad, es decir de la observación directa de las manifestaciones de la violencia. Pero también, son el producto de ejercicios deductivos que buscan establecer distinciones analíticas (Míguez, 2009). Llegado a este punto, me parece importante, sin pretender una definición previa de violencia, trazar algunos de sus rasgos con el fin de comprender sus diversas manifestaciones observadas en la escuela escenario de esta investigación.

Como ya lo hice notar al comienzo, la violencia en las escuelas designa a la vez conductas realmente violentas y las percepciones de esos riesgos (Dubet, 1998). Son modos de relación social en los que adquieren sentido los

comportamientos considerados violentos (Míguez, 2009 y Noel, 2006). Estos comportamientos violentos se concretizan en actos a través de los cuales los agresores avanzan de manera destructiva sobre la integridad física o la subjetividad del otro. Supone siempre coacción, es decir, aplicación unilateral de fuerza contraria a la voluntad o a los intereses de quien la sufre. Se puede imponer desde un lugar jerárquico instituido socialmente o se puede dar entre pares. En todo caso, siempre implica una relación coactiva.

La propuesta ecológica para el estudio de la violencia

Como señalamos en los párrafos precedentes, los comportamientos considerados violentos adquieren sentido en situaciones de interacción inscritas en el contexto social en el que se desarrollan. Esto significa que para poder analizar el fenómeno de la violencia hemos de explorar, no solo las percepciones y apreciaciones de los actores educativos, sino también, conocer el contexto específico en el que se inserta. En este sentido, la ecología del medio social desarrollado por Bronfenbrenner (1987) nos puede abrir paso hacia su estudio. Glosó entonces, las nociones fundamentales de sus planteamientos.

Cabe destacar que Bronfenbrenner (1987) postuló esta propuesta desde un enfoque evolutivo para estudiar el desarrollo humano en interacción con el contexto inmediato en el que está inserto y sus interconexiones con otros contextos. A mi modo de ver, la propuesta es aplicable y productiva para estudiar el fenómeno de la violencia considerando las interacciones dinámicas entre los estudiantes y las características del contexto en el que están situados (es el espacio físico y las relaciones que se establecen en él).

Ahora bien, el concepto de campo psicológico definido por Kurt Lewin es una noción teórica fundamental para la teoría ecológica. Esto significa que esta propuesta teórica intenta "(...) darle sustancia psicológica y sociológica a los territorios topológicos de Lewin (...)" (Bronfenbrenner, 1987, p. 29). Aquí

conviene detenerse un momento a fin de aludir brevemente a la idea de campo sostenida por Lewin, posteriormente volveremos a describir los conceptos desarrollados por Bronfenbrenner.

La idea sostenida por Lewin (1978) es que el comportamiento humano está en función, tanto de las características del individuo como de las condiciones ambientales. En este sentido, el campo psicológico comporta una dimensión subjetiva en tanto se refiere a la forma como cada individuo percibe el mundo circundante, pero también, está influenciado por las condiciones ambientales y sociales.

Para esta perspectiva, “ (...) cualquier tipo de conducta depende del campo total, incluyendo la perspectiva temporal en ese momento, pero no, por añadidura, de cualquier campo pasado o futuro y de sus perspectivas temporales” (Lewin, 1978, p. 62). Así pues, los cambios en el campo psicológico supone también cambios en la conducta de los individuos.

Lo expresado en el párrafo anterior refiere a uno de los principios básicos de la teoría del campo. Esto es, el principio de contemporaneidad y el efecto del pasado y el futuro. Así pues, cuando Lewin (1978) afirma que la conducta es una función de la persona y del ambiente inmediato y que persona y ambiente son interdependientes. No significa negar la influencia que tienen los procesos pasados y proyecciones futuras en la configuración del campo psicológico. Sino que, las experiencias pasadas están englobadas en el presente y este se eslabona con las situaciones futuras.

Lo anterior nos lleva a pensar que el contexto escolar puede influir diversamente en los estudiantes provenientes de contextos sociales y culturales diferentes. Y el ambiente psicológico de los estudiantes que incluye características, tales como sus sentimientos, fantasías, esperanzas y sus maneras de percibir y apreciar, puede tener repercusiones distintas en el contexto escolar. En esta idea se nota claramente la no coincidencia entre el

ambiente físico y social con el ambiente psicológico de los estudiantes. Sin embargo, como lo señala Lewin (1978) entre estos ambientes se produce una conjunción. Y en un momento dado, algunos factores externos a los estudiantes pueden producir cambios en su ambiente psicológico.

Como el mismo Bronfenbrenner (1987) señala, la propuesta ecológica para la investigación en el desarrollo humano, asume algunas de las bases fundamentales de la teoría del campo de Lewin. Así, retoma, reelabora y amplía la noción de ambiente, fundamentalmente subraya su dimensión sistémica. Al respecto Bronfenbrenner (1987) afirma que “En la investigación ecológica, las propiedades de la persona y las del ambiente, la estructura de los entornos ambientales, y los procesos que tienen lugar dentro y entre ellos, deben considerarse como independientes, y analizarse en términos de sistemas” (p. 60). Esta proposición relievaa dos aspectos que considero importantes. Primero, advierte sobre la imposibilidad de separar del microsistema, en el plano del análisis y en el conceptual, los factores subjetivos y objetivos que definen el significado de las situaciones ambientales y que siempre están en interconexión dinámica. Segundo, la investigación del ambiente ecológico no puede circunscribirse solo al entorno inmediato en el que están insertos los sujetos. Sino que, “(...) debe tener en cuenta los aspectos del ambiente que vayan más allá de la situación inmediata que incluye al sujeto (...) (Bronfenbrenner, 1987, p. 40). Esto es, debe analizarse como un conjunto de estructuras incluidas unas dentro de otras. Como ya lo hice notar en el tema relacionado con la violencia, esta propuesta refuerza la posibilidad de combinar modelos explicativos (positivistas y comprensivos) en el entendido que esta conjunción permitirá mayor comprensión del fenómeno de la violencia.

Ahora bien, la propuesta de investigar el ambiente ecológico como un conjunto de niveles sistémicos, obliga a referir al concepto de ambiente ecológico, su estructura y su contenido. Bronfenbrenner (1987) considera que el ambiente ecológico incluye más de un entorno, sus interconexiones y las influencias

externas que provienen de los entornos más amplios. Topológicamente, el ambiente ecológico está formado por estructuras dispuestas concéntricamente, en la que cada estructura está contenida en la siguiente. Estas estructuras son las siguientes: microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema. Veamos la definición de cada una de ellas (Bronfenbrenner, 1987, pp. 41-46).

Un microsistema es el entorno primero del ambiente ecológico que contiene a la persona en desarrollo. Posee características físicas y materiales particulares. En este espacio, la persona experimenta un conjunto de actividades, roles y relaciones que siguen un patrón determinado. Las actividades aluden a las tareas o las operaciones en las que una persona participa. Las relaciones refieren a las interconexiones que se perciben entre las personas que participan en el ambiente. El rol alude a un conjunto de conductas y expectativas que se asocian a una posición en la sociedad. Ahora bien, en este proceso de experimentación de actividades, roles y relaciones, adquiere singular importancia tanto las propiedades objetivas del ambiente como el modo en que las personas de ese ambiente perciben esas propiedades.

Un mesosistema, es un sistema de microsistemas que comprende las interrelaciones de dos o más entornos en los que la persona en desarrollo participa activamente. Se forma o se amplía cuando la persona entra en un nuevo entorno. En este espacio de relaciones, las interconexiones adoptan formas diversas: más de una persona puede participar en ambos entornos, formas de comunicación e informal entre entornos, diferencias en el grado y la naturaleza del conocimiento y las actitudes que existen en los entornos.

Un exosistema, no incluye a la persona en desarrollo como participante activo. Puede ser uno o más entornos en los que se desarrollan hechos que afectan a lo que ocurre en el entorno inmediato donde está inserto en sujeto, o que se ven afectados por lo que ocurre en ese entorno.

El macrosistema, hace referencia a las correspondencias, en forma y contenido, de los microsistemas, mesosistemas y exosistemas, que existen o podrían existir al nivel de la subcultura o de la cultura en su totalidad.

Pero hay otra definición que refiere a un fenómeno general de movimiento en el espacio ecológico que es producto y a la vez productor de cambios de desarrollo. Esto es, la transición ecológica que se produce cuando una persona cambia de posición en el ambiente ecológico. Esto ocurre cuando una persona cambia de rol, de entorno, o de ambos a la vez. Las transiciones ecológicas dependen conjuntamente de los cambios biológicos y de la modificación de las circunstancias ambientales.

Quiero concluir esta breve exposición señalando que, desde un enfoque ecológico, es posible estudiar el fenómeno de la violencia poniendo en evidencia las relaciones que ocurren dentro del microsistema y sus interconexiones con otros entornos. Así pues, el fenómeno de la violencia en la escuela se puede estudiar considerando su relación sistémica, con los factores subjetivos y objetivos que dinamizan la experiencia escolar dentro del microsistema escolar, así como con otras variables de los entornos más amplios.

Las preguntas de investigación

Los estudios académicos aludidos anteriormente han reflejado y a la vez configurado múltiples imágenes de la violencia en las escuelas. Como se ve en el examen anterior de la bibliografía, las representaciones científicas de la violencia en las escuelas destacan su multidimensionalidad y combinan en su estudio aspectos de distintos modelos teóricos y metodológicos. Particularmente los análisis de Gallo, 2009; Míguez, 2012; Míguez, 2009; Noél, 2009 destacan que en las escuelas argentinas se manifiestan formas y tipos de violencia disimiles, que además, no siempre responden a las mismas causas. Y

la dificultad para construir relaciones de autoridad que contribuyan a regular y contener el conflicto de manera consensuada, facilita la emergencia de diversas formas de coacción.

Ahora bien, en todas las escuelas no se producen los mismos episodios de violencia y no todas estas violencias son de la misma índole. Este sentido, me interesa responder a las siguientes preguntas: ¿Cuáles son las principales formas de violencia que se manifiestan en una escuela secundaria pública del Distrito Federal? ¿Qué factores subyacen a estas formas de violencia? ¿Cómo está involucrada la dinámica institucional en el desarrollo de los episodios de violencia?.

La primera pregunta supone caracterizar las principales formas de violencia que se desarrollan en la escuela secundaria, a partir de las voces de los estudiantes que participaron en episodios de violencia, los registros de observación y los relatos de los profesores. La segunda pregunta implicó elucidar los factores que subyacen a los episodios de violencia diferenciando aquellos que conciernen directamente a la dinámica institucional y aquellos que no la involucran directamente. La tercera pregunta, busca elucidar el papel de la escuela en la posibilidad, no solo de intervención para reducir o impedir los episodios violentos, sino también en su producción y agravación.

Objetivos de la investigación

Objetivo general

Analizar las principales formas de violencia que se desarrollan en una escuela secundaria pública del Distrito Federal, los factores que le subyacen y el papel que juega la escuela en la posibilidad de intervención para producir o impedir, reducir o agravar los episodios violentos.

Objetivos específicos

- Identificar y analizar las principales formas de violencia que se desarrollan en una escuela secundaria pública del Distrito Federal.
- Identificar y analizar los factores que subyacen a los episodios de violencia diferenciando aquellos que conciernen directamente a la dinámica institucional y aquellos que no la involucran directamente.
- Analizar el papel de la escuela en la posibilidad, no solo de intervención para reducir o impedir los episodios violentos, sino también, en su producción y agravación.

La metodología y el proceso de trabajo de campo

En este apartado esbozo argumentos relacionados con la opción por el enfoque etnográfico; describo algunos aspectos relevantes de los participantes de la investigación y de la escuela secundaria pública donde se desarrolló la investigación. Asimismo, describo la secuencia del trabajo de campo, los procedimientos utilizados para la construcción y análisis de los datos.

Enfoque metodológico

En coherencia con los objetivos de la investigación, mi trabajo de campo se focalizó, además de observar y registrar las formas de violencia en la escuela, en la observación del papel que juegan los profesores tutores, la directora, los orientadores y los prefectos en la posibilidad de intervención para producir o impedir, reducir o agravar los episodios violentos. Vale destacar que durante los primeros meses de trabajo de campo, focalicé mi atención en la observación de la vida cotidiana de los estudiantes en la escuela. Y luego, gradualmente empecé a utilizar técnicas participativas como los grupos focales y a desarrollar entrevistas con los profesores tutores y estudiantes involucrados en episodios de violencia. Asimismo, debo señalar que a solicitud de los directivos, participé directamente en el tratamiento de algunos casos reportados a la sala de

orientación y en el desarrollo de talleres con los maestros. A estos aspectos me refiero más adelante, por ahora expongo algunas ideas relacionadas con el enfoque etnográfico.

El desarrollo de las tareas aludidas en el párrafo precedente se fundamentó en el enfoque etnográfico de investigación. La etnografía implica observar metódicamente hechos, llevar un diario, seleccionar informantes, transcribir a textos las observaciones y conversaciones. Interpretar los datos y elaborar genealogías, etc. En suma, exige profundidad y detalle en el estudio de la realidad mediante su descripción y registro cuidadoso. Ahora bien, estas tareas estarían incompletas sin una descripción densa ya que esta define el objeto de la etnografía (Geertz, 2003). Así pues, la etnografía supone desarrollar descripciones analíticas concentradas y a la vez detalladas de los hechos, de tal manera que sea posible comprender las estructuras de significación que las subyacen.

En esta misma línea de argumentación, Goetz y LeCompte (1988) destacan la importancia de la etnografía educativa para la descripción, interpretación y explicación de los fenómenos educativos. Obviamente, que esta forma de acercamiento disiente de la neutralidad axiológica en el abordaje del objeto de investigación; pues su construcción no está exenta de concepciones implícitas sobre los hechos sociales (Rockwell, 2008). Así pues:

(...) la etnografía depende de un buen trabajo de campo (...) no es válido negar nuestra presencia en el lugar, con todo lo que llevamos ahí: el estar ahí en ese momento. Con lo que nos genera—interpretaciones, sensaciones, angustias (...) es necesario cobrar conciencia del lado subjetivo del proceso y reconocer que nuestra presencia en el campo da un acceso apenas parcial a la realidad vivida localmente. (Rockwell, 2009, p. 49)

Así pues, la etnografía educativa como una forma de reconstrucción cultural de la vida humana en los espacios educativos, requiere de la utilización de procedimientos que permitan construir datos fenomenológicos de primera mano. Esto, como señalé anteriormente requiere que el investigador permanezca durante mucho tiempo en el escenario de investigación. En mi caso, estuve presente en la escuela secundaria durante tres días por semana, desde agosto del 2012 hasta julio del 2014. Aunque debo señalar también, que mis primeros encuentros con algunos profesores, directivos y estudiantes de esta escuela, se remontan hacia el 2009 con motivo de una investigación relacionada con la danza educativa.

Aquí vale la pena destacar, que mi presencia en este espacio, al comienzo mirada de soslayo, progresivamente fue aceptada, al punto que logré ser considerada como un miembro más del personal que labora en la institución educativa. Este acercamiento me permitió construir relaciones de confianza con los estudiantes, profesores, directivos y el personal administrativo. Incluso, como señalé anteriormente, en muchas ocasiones fui requerida para participar en el tratamiento de casos reportados a la sala de orientación y colaborar en la conducción de algunos talleres con los profesores. Asumir estos roles, como señala Woods (1998), me permitió conocer de manera directa la experiencia de los otros, verlos actuar en diversas situaciones, conocer sus estados de ánimo, sus inconsistencias, sus ambigüedades y contradicciones; asimismo, explorar la naturaleza y alcance de sus intereses y comprender las relaciones que establecen en el contexto escolar.

Así pues, mi permanencia prolongada en esta institución educativa hizo que el proceso de construcción de este objeto de investigación se nutriera de información de primera fuente. Esta la construí, no solo con la participación activa de los actores educativos; sino también, recurrí a la revisión de los archivos existentes en la sala de tutoría. En suma, logré un acercamiento

suficiente para comprender el lenguaje y las actuaciones cotidianas de los actores educativos que decidieron participar en esta investigación.

Contexto y descripción de la escuela secundaria pública

En esta sección, sin ánimo de exhaustividad aludo a dos aspectos que considero relevantes. Primero, las razones que motivaron la elección de esta escuela como escenario de la investigación y, segundo, describo algunos datos que permiten hacerse una imagen del contexto de la escuela.

En relación al primer aspecto, debo señalar que la explicación de las razones que motivaron la elección de esta escuela y no en otra como el escenario de la investigación, es fundamental. Pues esta investigación está condicionada por mi posicionamiento desde el cual analizo el fenómeno de la violencia en la escuela. En este sentido, han jugado en esta elección mis experiencias de vida como profesora de educación secundaria, las condiciones de accesibilidad a la escuela y la disposición de los actores educativos para participar en la investigación. Al respecto, Rockwell (2009) señala lo siguiente:

(...) es importante encontrar un lugar que corresponda a las preguntas de la investigación, lo cual significa que se deben considerar varias opciones y contar con información previa acerca de ellas. En la decisión, también adquiere peso consideraciones menos teóricas, pero necesarias, como la posibilidad de acceso y el permiso explícito -el consentimiento informado- de la población para realizar el estudio que el investigador propone. Debe ser una localidad donde se pueda presenciar una serie de situaciones que deben tener cierta representatividad respecto de los procesos estudiados. (pp. 52-53)

Así pues, dos son los hechos principales que influyeron para elegir a esta escuela como escenario de la investigación. El primero, tiene que ver con mi acercamiento inicial a esta escuela durante la primavera del 2009, con el

propósito de mi tesis de maestría en Desarrollo Humano, titulada Danza Educativa y desarrollo personal de estudiantes de escuelas secundarias de la Ciudad de México. Parte de un capítulo de este informe de investigación describe algunos hechos de violencia (Zagaceta Sarmiento, 2010). Las observaciones, descripciones e interpretaciones de estos hechos fueron mis primeros acercamientos al fenómeno de la violencia en las escuelas.

Otra razón, fue la suposición que sería aceptada sin mayores objeciones dado mi presencia en ese espacio durante varios meses entre los años 2009 y 2010. En efecto así fue, sin mayores objeciones fui aceptada por los dos directores (turno matutino y vespertino) y paulatinamente por los profesores, principalmente de aquellos que no tuve la oportunidad de conocer durante mi estancia primera. Es oportuno señalar, que en el turno matutino, previo a mi ingreso a la escuela para desarrollar el trabajo de campo, entregué a la directora una copia del proyecto de investigación y una copia de la tesis de maestría. Asimismo, a solicitud de la directora, en una junta de fin de mes presenté el proyecto de investigación a todos los docentes. En esta reunión aclaré mi rol, los objetivos de la investigación y las actividades de investigación a realizar durante el trabajo de campo.

En el turno vespertino el director manifestó su disposición de apoyar mi trabajo, pero también, exteriorizó su esperanza de que mi presencia ayude en el tratamiento de los problemas que, según su punto de vista, generan los estudiantes calificados como “desmadrosos” y “desastrosos”. Estos adjetivos están cargados de una fuerte connotación negativa e incluyen a los estudiantes que se involucran en hechos de violencia física (organizan y participan en peleas con sus pares y otras personas que no pertenecen a la escuela), robos y micro comercialización de droga. Los dos términos se utilizan y entienden de modo tal que reflejan el punto de vista, no solo de los adultos; sino también, de los propios estudiantes. La siguiente descripción, es un claro ejemplo de las adjetivaciones.

Termino el trabajo programado del turno matutino. Bajo de la sala de orientación (piso 2) y observo el ingreso de los estudiantes del turno vespertino. Hombres y mujeres conversan en grupos de tres o cuatro. Un prefecto y tres profesores llaman a los estudiantes a formar columnas en el hall ubicado entre la cooperativa escolar y las salas administrativas del turno tarde. Después de media hora, cuando todos están formados, les ordenan avanzar hacia el portón principal. Se dirigen a una institución de salud que les realizará gratuitamente examen de la vista (esto me informó la asistente social del turno vespertino el día anterior).

Observo que dos estudiantes se quedan en el hall. Estos se empujan, ríen y hablan en voz alta. El director ordena al prefecto que los lleve a un salón, y se dirige hacia a mí. Me saluda amablemente. Mientras esto sucede, los estudiantes lanzan la pelota en nuestra dirección. ¡Oigan chavos vayan a su salón! ordena el director. Estos van por el balón y se alejan jugando. El director me mira y dice, no los llevamos a estos chavos porque hacen problemas, solo van a dar lata. Igual se queda el grupo “c” de tercero, ya no se puede con ellos, no se puede controlarlos, son desmadrosos. Voltea y ve que los estudiantes siguen en el patio, les ordena por segunda vez que suban a su salón, y retoma la conversación. Me dice, maestra como usted ve, aquí los problemas son muchos y no nos damos abasto. A veces no sabemos como solucionarlos, los chavos nos rebasan. Creo que esta escuela debería tener un psicólogo u otro especialista que ayude. Aquí vienen practicantes de psicología que rápido se van, les asusta esta realidad. Yo siempre acepto a los profesionistas, pues todo lo que es ayuda, bienvenida sea, más aún si son de la UNAM. Si desea hoy nos puede ayudar platicando con estos dos chavos desmadrosos, ¿puede ir con ellos? creo que es más útil que trabajen con usted, llevarlos, es perder el tiempo. Termina de hablar y se dirige al prefecto, conversan mientras caminan al otro edificio.

Me intriga saber qué está pasando con los dos estudiantes. Me acerco hacia ellos y les pregunto: ¿por qué no fueron con los demás? Porque somos desastrosos, responde el más pequeño de estatura. Sí, somos desmadrosos, agrega el estudiante más corpulento. Me pueden explicar cómo son o qué hacen los estudiantes desastrosos o desmadrosos. Pus, damos lata peleamos, hacemos desmadre, sonríen y contestan alternándose. ¿Y qué van hacer en este momento? Nada, seguro que el prefecto viene y nos encierra en nuestro salón, pero nosotros sabemos cómo bajar, en unos minutos estamos otra vez aquí. Se miran y sonríen. ¿Y será posible que puedan platicar un momento conmigo? ¿Sobre qué maestra? Sobre lo que hacen los desmadrosos y desastrosos. ¿Significa lo mismo? No maestra. Los desmadrosos echamos relajo, los desastrosos peleamos. Entonces, ¿desean platicar un poco más? Ah, claro maestra. Pus si, responde el otro. Subimos a la primera planta e ingresamos a un salón. Arreglo tres sillas formando un triángulo y les invito a sentarse. (Septiembre del 2012)

Lo dicho hasta aquí explica las razones por las que elegí esta escuela como escenario de la investigación. En los párrafos que siguen describo algunos aspectos del contexto histórico y territorial de la escuela sin especificar su ubicación exacta a fin proteger su anonimato. Esta descripción es importante porque la historia y las características del entorno de la escuela, son también parte de los estudiantes, ya que la mayoría de ellos viven en la colonia en la que se encuentra inserta la escuela. Veamos a continuación algunos de sus rasgos.

La escuela se ubica en la Colonia Centro, Delegación Cuauhtémoc. Esta delegación se localiza en el centro del área urbana del Distrito Federal. Lleva el nombre en memoria al último emperador azteca Cuauhtémoc que significa, Águila que desciende. El territorio que ocupa la Delegación forma parte de la antigua sede de la ciudad de Tenochtitlán. Colinda, al norte con la delegación

Azcapotzalco y Gustavo A. Madero; al oriente, con la Delegación Venustiano Carranza; al sur, con las delegaciones Benito Juárez e Iztacalco; y al poniente, con la Delegación Miguel Hidalgo (Instituto para el Federalismo y el Desarrollo Municipal (INAFED), 2010). En este espacio territorial viven 531,831 habitantes; de los cuales 251,725 son hombres y 280,106 son mujeres (Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI)).

La Delegación Cuauhtémoc comprende a 33 colonias dentro de las cuales se encuentra la colonia Centro, espacio de mayor concentración de infraestructura, actividades culturales, financieras y políticas. Las vetustas construcciones muestran el paso de los años, el esplendor y la opulenta vida de sus antiguos habitantes. Las fachadas de las construcciones aún reflejan expresiones de la arquitectura prehispánica, renacentista, barroca, neoclásica, romántica, ecléctica y moderna. Algunas de sus construcciones se han convertido en casas vivienda. Estos espacios se denominan vecindades y albergan a familias en situación de hacinamiento (Instituto para el Federalismo y el Desarrollo Municipal (INAFED), 2010). Esta precariedad afecta su salud, pues estas viviendas carecen de los servicios básicos elementales (agua, luz y desagüe). También, la situación de inseguridad, hace que estos lugares representen un peligro eminente para las personas. Al respecto, uno de los estudiantes señala lo siguiente:

Vivo con mi mamá en un cuarto pequeño. Mi mamá nos tiene prohibido salir porque en el callejón se drogan. En las tardes no puedo salir hacer las tareas, y por eso me quedo encerrado mientras que mi mamá sale a vender antenas de televisión. A mi hermano de seis años lo veo sólo el fin de semana. Él estudia en una escuela de paga que tiene internado. Mi mamá dice que la vecindad es peligrosa y corremos mucho riesgo. (Entrevista a estudiante del turno matutino)

Otras construcciones forman parte del patrimonio histórico, artístico y cultural. La Delegación Cuauhtémoc atesora la declarada “Zona de Monumentos Históricos”, reconocida el 11 de abril de 1980 por el Poder Ejecutivo Federal, y el 8 de diciembre declarada como “Patrimonio Cultural de la humanidad” por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación y la cultura (UNESCO). Es una de las delegaciones más privilegiadas porque cuenta con los más importantes monumentos históricos tales como: el monumento a la Revolución Mexicana, el Ángel de la Independencia, el Hemiciclo a Juárez, el Monumento a la madre, el monumento a la Raza; así como construcciones Históricas como, El Palacio Nacional, La Catedral Metropolitana de la Ciudad de México, El Palacio de Bellas Artes, los edificios que ocupa el Gobierno del Distrito Federal en el Zócalo (Centro Histórico de la Ciudad de México), La Alameda Central, y el cruce de las dos principales avenidas de la ciudad: Insurgentes y Reforma. Además, en su espacio territorial se ubican 42 museos. Los más reconocidos son: el Museo del Templo Mayor, Museo del Palacio de Bellas Artes, Museo Nacional de Arte, etc. (Instituto para el Federalismo y el Desarrollo Municipal (INAFED), 2010).

El comercio al por mayor y menor se ha convertido en una actividad atrayente para la población flotante cuyo número aproximado es de un millón y medio en un área de 9.1 Km² por cada día de la semana. Algunos comercios tradicionales nacieron, crecieron y sobreviven a través del tiempo. Otros centros comerciales se van incrementando al igual que la población de hombres y mujeres, que evadiendo la presencia de la policía federal invaden veredas y calles para ofrecer diversos artículos (Instituto para el Federalismo y el Desarrollo Municipal (INAFED), 2010). Esta población, a diario sortean la venta, ganancia o pérdida de sus productos. Los padres de la mayoría de los estudiantes se dedican a esta actividad. Principalmente, al comercio ambulatorio y sus puestos de trabajo generalmente están ubicados en las calles aledañas a la escuela o en otras colonias aledañas. Al respecto una estudiante

dice: “ (...) mi mamá vende comidas y termina a la una de la tarde y luego sale a cobrar sus tandas. Mi papá vende, es comerciante ambulante, a veces logra vender algo, otras veces casi nada (Entrevista. Estudiante turno matutino).

Es en este espacio, límite entre la colonia Centro y la Colonia de Tepito, que se erige la escuela formando parte de las siete escuelas secundarias públicas de la Colonia Centro. Por todos los espacios arquitectónicos, museos y monumentos históricos, se podría pensar que esta escuela es privilegiada, sin embargo la verdad no es así.

Escuela secundaria pública, turno matutino

La escuela ofrece el servicio de educación secundaria general a 555 estudiantes. Este turno es dirigido por una directora y una subdirectora. En la escuela trabajan 45 profesores entre varones y mujeres, cuatro prefectos (dos varones y dos mujeres), tres orientadores (un varón y dos mujeres) y una trabajadora de servicio social. Tiene sostenimiento federal y está administrado por la Coordinación Sectorial de Educación Secundaria.

La infraestructura está constituida por dos pabellones divididos por un patio. Este espacio tiene múltiples usos. Es el lugar utilizado para formaciones escolares, celebraciones según calendario cívico escolar, ejecución de la clase de educación física y espacio para el recreo. En la parte posterior del segundo pabellón hay un patio que los estudiantes usan para jugar. También, es utilizado por los maestros como playa de estacionamiento para sus vehículos. Entre este espacio y la pared del edificio, se apilan gran cantidad de sillas y mesas descompuestas. La cantidad de muebles en desuso llama la atención ya que forma una pila que llega hasta el segundo nivel del edificio.

Todas las aulas están conformadas por más de treinta estudiantes. Las paredes de las aulas y los bancos presentan inscripciones groseras, principalmente las del pabellón posterior que ocupan los estudiantes de ambos turnos. Esta

situación, aparentemente ya no sorprende a nadie. Los espacios de esparcimiento son reducidos. En los recesos, estudiantes y profesores se aglomeran en la cooperativa y en los servicios higiénicos. El uso del uniforme es obligatorio. Está estrictamente prohibido calzar zapatos deportivos de cualquier color, solo se acepta el color blanco. De igual forma no se acepta que las estudiantes vistan minifalda, se maquillen, usen joyas y lentes de contacto. El uso del uniforme es observado desde el ingreso, durante su permanencia y al momento de salir de la institución educativa.

Escuela Secundaria Pública, turno vespertino

En este turno, la población estudiantil y el números de docentes es diferente al turno matutino. Al respecto, el director manifiesta los siguiente:

La realidad es distinta al turno de la mañana. Es como si fuera otra escuela. No usamos las mismas aulas, tampoco las mismas oficinas administrativas. En la tarde tenemos a los estudiantes con todo tipo de problemas (...) incluso a todos los estudiantes que en el turno matutino ya no los quieren, vienen aquí. Es un mundo lleno de problemas (...).
(Director turno vespertino. Octubre, 2012)

El turno tarde, brinda servicio a 177 estudiantes organizados en siete grupos. Laboran 22 maestros, tres prefectos, un orientador, y una persona encargada del servicio social.

En este turno solamente se usan las aulas ubicadas en la parte posterior del patio principal. No hay obligatoriedad en el uso del uniforme. A las estudiantes se les permite ingresar con minifalda, joyas y la cara maquillada. Debido al reducido número de estudiantes, en el receso no se da el problema de aglutinamiento del turno matutino. El mobiliario de los salones de clase usados por los estudiantes del turno vespertino está en mal estado. La sala de audio y video, kiosco, biblioteca y laboratorio es compartida con el turno matutino.

Participantes en la investigación

Considerando los propósitos de la investigación y el enfoque etnográfico participaron en la investigación diez profesores tutores y estudiantes del primer, segundo y tercer año de una escuela secundaria pública del Distrito Federal en ambos turnos (matutino y vespertino).

Antes de referir algunas de las características de los profesores tutores, describo sucintamente algunas de las funciones que estos cumplen en la escuela. En mis primeros acercamientos al espacio escolar pude observar que ante un determinado hecho considerado como una falta al reglamento de la escuela, el profesor enviaba al estudiante a solicitar una hoja de reporte a los orientadores de la escuela (ver figura 1). En la primera falta, el reporte era entregado por el mismo estudiante al profesor tutor.

Pocos profesores tutores atendían a los estudiantes, de allí que el profesor optaba por enviar al estudiante portando su propio reporte directamente a la sala de orientación. Aludo a este ir y venir de reportes, porque a partir de esta observación decidí entrevistar a los tutores, pues según lo manifestado por los orientadores, los tutores deberían resolver los problemas de su grupo incluyendo los hechos violentos.

Figura 1: Reporte por actos de indisciplina

REPORTE DEL ALUMNO (A)

NOMBRE DEL ALUMNO(a) _____

GRADO _____ GRUPO _____ TUTOR _____

MOTIVO DEL REPORTE:

CONDUCTA INADECUADA _____ BAJO APROVECHAMIENTO _____ PROBLEMAS EMOCIONALES _____

DAÑOS MATERIALES AL PLANTEL _____ INASISTENCIAS _____ OTRO _____

ESPECIFICAR EL PROBLEMA _____

PROFESOR QUE REPORTA _____

México d.f. a ____ de ____ de 201__

En la escuela secundaria mexicana, el profesor tutor, además de dirigir las asignaturas de su especialidad, completa su jornada laboral desempeñando la función tutorial en una de las aulas donde imparte clases. Este debe interactuar con los directivos, los profesores que enseñan en el grado donde desarrolla la labor tutorial, los estudiantes, el orientador, los padres de familia y otros profesores tutores.

A fin de comprender quiénes son los estudiantes y profesores que participaron en la investigación, en los párrafos siguientes describo algunos de los aspectos que los caracterizan. Sus nombres fueron intencionalmente cambiados a fin de proteger su integridad.

Profesora Omelí. La docente estudió en la Escuela Normal Superior de México. Es licenciada de educación básica en la especialidad de pedagogía. Hace 20 años egresó y desde ese tiempo trabaja en la escuela. Trabajó algunos meses en una oficina de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Estudió un diplomado en formación docente en la Universidad Pedagógica Nacional, y complementa su formación asistiendo a los cursos que ofrece la SEP. Asume el rol de orientadora en el turno matutino y en el turno vespertino es responsable de la materia de formación cívica y ética. Su denodado esfuerzo por resolver y ayudar a los estudiantes sin recurrir a soluciones punitivas se puede observar en cada uno de los casos atendidos en la sala de orientación. Su deseo de aprender le impulsa a buscar ayuda y sugerencias en otras personas. Es infatigable su ánimo de ayudar y consensuar con las autoridades de la escuela. Sin embargo, en algunos momentos, sus ánimos desfallecen cuando las decisiones se toman sin escuchar las versiones de todos los implicados en el hecho.

Profesora Zoila. Es docente de la asignatura de Español. Tiene 14 años trabajando en esta escuela, de los cuales 13 años ha sido tutora de diferentes grupos y diferentes grados escolares. Estudió la carrera de contaduría y

administración en la Universidad Nacional Autónoma de México. Ejerció durante dos años la carrera, y posteriormente estudio la licenciatura de español en la Normal Superior de México. Desde que egresó de la universidad trabaja en esta escuela. Después de un año le asignaron como tutora de un grupo. Al respecto la docente indica: “(...) la directora me dio el cargo, solo me dijo, serás tutora. No nos preguntan si queremos o si estamos de acuerdo, no consultan como tal si queremos ser tutora o no. No es por consenso, ni por capacidad (...).

Profesora Petronila. La docente tiene 19 años de servicio y es egresada de la Normal Superior de México, en la especialidad de ciencias naturales. Asumió el rol de profesora tutora durante tres años consecutivos. Por decisión de la directora dejó de serlo, decisión que en sus inicios le afectó emocionalmente. La profesora consideraba que no ser tutora era una descalificación a su trabajo y el logro alcanzado con su grupo. Los logros los relaciona con el buen rendimiento académico, y las correctas manifestaciones conductuales de los estudiantes. Manifiesta no tener problemas con los estudiantes y pues se concibe como una maestra exigente, con propósitos claros; una maestra convencida de su rol y gusto al ejercer su profesión. En el presente año 2013, fue elegida como tutora. Esta elección le ha motivado para seguir innovando en sus sesiones de aprendizaje desarrolladas en la hora de tutoría.

Profesora Paola. La docente es egresada de la licenciatura en Derecho de la Universidad Nacional Autónoma de México. Posteriormente estudió en la Universidad Pedagógica, hace un año se tituló. Manifiesta haber asumido el rol de tutora desde su ingreso a la escuela. Sus aciertos en su rol se pueden ver en la elección de estudiantes de su grupo para integrar la escolta de la escuela, pues solo lo integran estudiantes con calificativos de nueve y diez. La profesora resalta la dificultad de ser tutora, pues no ha recibido formación alguna por parte de la SEP y la dirección de la escuela.

Profesor Omar. Egresó de la Escuela Superior de Educación Física en el año 2005. Trabaja en esta escuela desde el 2006 haciendo un total de siete años y tres meses de experiencia en su trabajo de profesor de Educación Física y tutor. Ser caracteriza por su dinamismo y buenas relaciones con los estudiantes, profesores y padres de familia. Sus actividades pedagógicas son dinámicas y siempre utiliza materiales deportivos diversos que le ayudan en el control del grupo y al logro de los objetivos de sus sesiones de enseñanza. Cabe resaltar que la falta de una infraestructura adecuada para el desarrollo de las clases de educación física no son un impedimento, el patio escolar, las paredes y veredas son utilizadas por el maestro en forma organizada.

Profesora Fernanda. Es una docente con un año de trabajo en esta escuela. Trabajó cinco años en una escuela de otra colonia aledaña. En la primera entrevista resalta las diferencias entre su centro de trabajo anterior y esta escuela. Afirma: “ (...) en la otra escuela, los alumnos por lo menos disimulaban frente a nosotros, en cambio aquí los chavos se golpean en la cara y dicen, así nos llevamos (...)”. La maestra solicitó su traslado a otra escuela. Esta decisión la tomó porque consideró que su integridad estaba en riesgo, pues fue amenazada por una madre de familia; además, que frente a este hecho percibió que no fue apoyada por la Directora.

Profesora Isabel. La docente es una de las maestras con mayor tiempo de servicio en la escuela (25 años). Es profesora de Ciencias Naturales. Es identificada por su dinamismo y el dominio del grupo. Sin embargo, en el presente año, la docente manifiesta sentirse rebasada por la demanda del grupo. A dos meses de iniciado el año se vio involucrada en un acto indisciplinado de cuatro estudiantes. Esta situación problemática fue solucionada con la expulsión definitiva de dos estudiantes de primer grado, decisión de la que no formó parte. A pesar de haber sido la persona directamente afectada por el acto indisciplinado de los estudiantes, la docente

manifestó su inconformidad por la expulsión, pues concibió dicho acto como una travesura y/o broma de los estudiantes.

Profesor Rodolfo. Tiene 15 años de servicio en esta escuela, su trabajo se centra en el desarrollo de la asignatura de Ciencias Naturales con grupos de primer grado. Asume el rol de tutor los mismos años que tiene de trabajar en este espacio educativo. Manifiesta constante preocupación por ayudar a resolver los problemas, sin embargo, en la mayoría de los casos prefiere recurrir en ayuda a los directivos de la escuela.

Profesor Josué. El maestro es el responsable de la materia de matemática. No asume ningún grupo de tutoría, su carga horario no lo permite. Su perfil bajo le ayuda a pasar por desapercibido en el espacio escolar, sin embargo, en este espacio escolar es considerado como un profesor víctima de actos violentos propiciado por los estudiantes.

Profesor Pedro. El maestro es profesor de historia. Hace dos años fue trasladado hacia la capital. Tiene cinco años de servicio de los cuales, tres los realizó en comunidades pequeñas. Aduce estar desconcertado de las manifestaciones de violencia. Asume un grupo de tutoría de tercer año. Sus relaciones según su voz es buena, intenta platicar y darles ánimo a los estudiantes para que no abandonen la escuela. Sus gestos y palabras denotan preocupación por los estudiantes. Con base en su experiencia en otros espacios compara y confirma que este espacio escolar es difícil y muy violento.

En cuanto a los estudiantes se puede decir que la mayoría de ellos provienen de una colonia con álgidos problemas sociales. A continuación, algunos testimonios de los profesores aclaran la procedencia y los problemas de los estudiantes:

(...) nuestro marco socio económico [...] es muy difícil. Tal vez eso es lo que detona la violencia. Por ejemplo hablamos de familias disfuncionales,

problemas de adicciones, de abusos de diferentes tipos, y eso se ve reflejado en el comportamiento del niño. Tengo casos de niños que son carentes de lo básico como son los alimentos, que vienen desalineados, que necesitan cariño y que obviamente viene a reflejar esa parte carente a través de sus actitudes. Quiero resaltar que los papás no tienen interés o no tienen tiempo. Aquí yo veo que la principal falta es la atención en casa. (Profesor Omar)

Dentro de toda la situación en la que ellos viven y están involucrados porque viven en un ambiente [la profesora guarda silencio moviendo la cabeza de un lado a otro como desaprobando] (...) las colonias que rodean esta escuela son colonias muy violentas. Nuestros alumnos no son violentos, hacia mi persona, bueno en mi caso hacia mí no he tenido problemas. (Zoila)

Procedimientos e instrumentos para la construcción de los datos

Observaciones y entrevistas

En los primeros meses observé diferentes espacios de la escuela. En un primer momento fue útil para conocer y familiarizarme con el escenario, los estudiantes y profesores que participaron en esta investigación. Posteriormente, con base en lo observado elaboré el protocolo de entrevistas para estudiantes, maestros y grupos focales.

Para realizar las observaciones elaboré una guía de observación de las acciones de los estudiantes en los pasillos, periódicos murales, celebraciones del calendario cívico escolar, formaciones del día lunes, cooperativa, patios de recreo, etc. (ver anexo N° 1). De igual forma, con ayuda de los prefectos, orientadores y maestros organicé un cronograma de observación de clases. Inicialmente considerando que los tutores son las personas más cercanas a las situaciones problemáticas observé las clases de tutoría, luego incluí la

observación de otras clases como las de matemática, historia y español haciendo un total de 18 clases observadas. Esta decisión fue tomada a partir del análisis de las entrevistas a los estudiantes reportados por conducta violenta en la sala de orientación. Pues, relataron algunos hechos de violencia que se dan en presencia de los maestros.

Es preciso resaltar que durante los primeros meses y en algunos casos, los profesores confundieron mi rol y preguntaban: ¿cuándo viene a trabajar con mi grupo? o manifestaban su deseo de mi participación en sus clases, enfatizando su importancia de aprender algunas estrategias para hacer efecto multiplicador con sus grupos. Asimismo, la subdirectora que recién se incorporaba al centro educativo, me solicitó intervenir en la solución de los conflictos que se generaban en la sala de clase con algunos profesores y la Directora me cuestionó mi no intervención en el control del grupo. Frente a estas confusiones volvía a explicar mi rol en la institución educativa. El siguiente registro de trabajo, es un buen ejemplo de lo que estoy señalando.

Hoy fui cuestionada severamente por la directora, sus palabras aludieron a mi corresponsabilidad de ayudar al maestro de matemática a imponer el orden de los estudiantes durante su clase. Respondí con tranquilidad que hacerlo implicaría restarle autoridad al docente. Que probablemente, con base a las observaciones de sus clases y a solicitud de ella, además de la aceptación del maestro, yo podría hacerle algunas observaciones y sugerencias. Los días siguientes transcurrieron sin mayores percances. Asistí a una junta de fin de mes. Aquí fui testigo de la discusión entre dos grupos de maestros que no se ponían de acuerdo para afrontar los problemas de indisciplina en la escuela.

El trabajo de observación fue ágil por la ayuda de una orientadora. Me facilitó algunos nombres con los que hice una primera lista. Me decía estos “Son los

maestros tutores más colaboradores de la escuela y han manifestado su disposición a participar en las entrevistas” (Omeli).

El sonido del timbre marcaba el cambio en el trabajo de campo. Dejaba de observar el patio, cooperativa u otros espacios y me desplazaba por los pasadizos consultando a cada maestro la fecha posible para la entrevista y observación de su clase. El apoyo de los prefectos fue elemental, me facilitaron los horarios de trabajo de los maestros en lista. Esto me ayudó en su ubicación rápida dentro de la escuela y el registro de las fechas de entrevista acordadas con los maestros. Otros docentes tutores los fui ubicando por referencia de los estudiantes, estos mencionaban sus nombres aludiendo a su buena participación en la solución de los conflictos que se suscitaban en su grupo. En contraste, también mencionaban a profesores tutores que durante su clase se fomentaban situaciones conflictivas que muchas veces terminaban en episodios de violencia física y verbal.

Las entrevistas entendidas como los reiterados encuentros directos entre el investigador y los informantes, siguiendo a Taylor y Bogdan (1992), en la presente investigación tuvieron el propósito de recoger información sobre los hechos de violencia tal como las expresan con sus propias palabras los estudiantes y profesores implicados en los hechos. Toda entrevista cualitativa requiere un diseño flexible de la investigación. Tanto el número y el tipo de informantes varía durante el proceso de trabajo de campo, pues generalmente se inicia con una idea general sobre la personas a entrevistar y cambia de curso después de las entrevistas iniciales.

Las entrevistas con los profesores se desarrollaron en sus espacios de trabajo: sala de orientación, laboratorio de ciencias y salones de clase (se podían usar cuando los estudiantes se habían desplazado a otros espacios como por ejemplo: patio escolar, sala de talleres, audiovisuales, salón de música, etc.). Solo una entrevista, a petición de la entrevistada la realicé en la calle. Al

respecto, Taylor y Bogdan (1992) señalan que los observadores solo pueden lograr el *rapport* con los informantes si se acomodan a las rutinas y modos de hacer las cosas de estos últimos. Así, a la maestra inicialmente le propuse ingresar a un café, respondió que acababa de tomar uno y solo deseaba fumarse un cigarrillo. Salimos a la calle, apoyamos nuestros antebrazos en un muro y al compás de cada pitada de humo la maestra fue tomando confianza y relatando su quehacer pedagógico. De mi parte me sumergí en su historia y olvidé el dolor de una cirugía en mi maxilar hecha dos días antes de esta entrevista. Ambas nos compenetramos en el tema cual tertulia de literatos. Transcurrido los minutos, el sonido del celular marcó el final de la hora “ahorcada” y se interrumpió esta bonita plática (adjetivación de la maestra). Volvimos a tomar en cuenta al bullicio de los comerciantes y el paso de los transeúntes a quienes habíamos olvidado.

Trabajé con un total de diez docentes. Algunos de ellos los consideré informantes clave, razón por la que establecí en forma consecutiva conversaciones informales y entrevistas a profundidad. Estas fueron esclareciendo mis dudas surgidas en la lectura de la primera y segunda entrevista. Al respecto, Woods (1998) señala que los informantes clave abren perspectivas en todo el frente metodológico ya que pueden convertirse en fuentes de grandes volúmenes de información.

Para lograr las entrevistas a profundidad, además de darme cabida a observar su quehacer dentro del aula, pasé por un proceso en el que se dieron cuestionamientos sobre mi presencia. Para algunos maestros y estudiantes pasé de ser una maestra que supervisaba las clases a ser una cómplice y confidente. Para los estudiantes que creían que era la psicóloga de la escuela me convertí en la persona con la que se podía platicar sin temor a ser expulsado y para los profesores, una persona a quien pedir sugerencias sobre dificultades pedagógicas o de “mala conducta” de los estudiantes de su grupo. Inevitablemente me convertí en parte del campo y reconfiguré no solo las

dinámicas sino la propia construcción del campo escolar. El siguiente relato es un claro ejemplo de esta afirmación.

Dice la maestra que vaya a nuestro salón que ya estamos listos para que nos supervise. ¿Usted viene a ver a los niños latosos verdad?, bueno eso dice la maestra. Sonríe y preguntó: Hay niños latosos en tu grupo? Pus sí, la mayoría, responden sonriendo al unísono. Camino acompañada por los dos estudiantes. En el aula todos se mantienen en silencio, la maestra me invita a pasar, mientras me siento en una esquina al fondo del salón, ella indica las actividades a realizar después de observar una película programada para trabajar el valor de la amistad. Minutos después, sale del salón, algunos estudiantes conversan a susurro y voltean a mirarme, al ver que no les digo nada levantan la voz. ¡Que se callen porque nos están supervisando! interrumpe el estudiante que me hizo la invitación, silencio absoluto y ojos fijos en la película. Al siguiente día, la profesora preguntó mi percepción sobre el comportamiento del grupo. Explicó que solo con películas puede motivarlos y solicitó le sugiera materiales didácticos (vídeos, cortometrajes y textos) con los cuales pueda trabajar otros contenidos en la hora de tutoría. Transcurridas las semanas volvía a comentar el avance de su grupo. Los niños reflexionaron mucho, algunos hasta lloraron, otros dijeron que no solo les sirve para aprender el valor que estamos trabajando, sino, para practicarlo en su casa con sus padres y hermanos (Isabel).

Otra manifestación del cambio de percepción que me hizo reflexionar sobre mi presencia en el campo fue la resistencia de una maestra a participar en las entrevistas. Al preguntarle el porqué de su actitud, respondió: “Tengo pena porque lo que diga va hacer analizado y sabe Dios a que conclusiones llegarás con esto de la psicología que en todo ve violencia”. Transcurrido algunos meses se acercó a comentarme un caso de agresión verbal entre estudiantes. ¿Qué puedo hacer? preguntó. Conversa primero con el estudiante que agrade, hazle

ver el daño que ocasiona sus palabras y si el joven reflexiona y muestra actitudes de cambio positivo no es necesario que converse con los dos juntos. Transcurrida una semana se acercó sonriente para decirme “Funcionó lo que me sugeriste, yo creo que los tutores necesitamos algunas capacitaciones para saber como solucionar los problemas de los chavos (...)”. Estas y otras situaciones vividas en el trabajo de campo ayudaron a reconocer mi rol, las perspectivas y nociones que los docentes tienen de los estudiantes y viceversa, y su práctica como profesores tutores dentro y fuera de sus aulas.

Cabe señalar que durante el tiempo de trabajo de campo hubo espacios inaccesibles, como el espacio de reuniones en las que se toma decisiones definitivas sobre la permanencia o no de un estudiante en el contexto escolar. Estas decisiones se realizan a puerta cerrada. Los pormenores muchas veces quedaron en incógnita, solo tuve información de terceros de la decisión final. En dos o tres casos Omelí me hizo saber su disconformidad de la expulsión definitiva de los estudiantes. Afirmó con desilusión: “Fue poco lo que pude hacer para convencerlos que les den otra oportunidad, persistí que con ayuda de un psicólogo podemos lograr un cambio en sus conductas, pero nadie me hizo eco, los consideran casos perdidos” (Omelí).

Las entrevistas con los estudiantes se desarrollaron con aquellos considerados por los orientadores como personas potencialmente violentas y/o estudiantes víctimas y victimarios de bullying. Para ambos, elaboré un guión previo o preguntas guía. Esta se constituyó con base a los ejes de análisis de la investigación y mi propia experiencia como investigadora.

Cada entrevista tuvo un promedio de 40 minutos de duración y fueron grabadas con el permiso expreso de los estudiantes o profesores. Al transcribir, leer y escuchar repetidas veces las entrevistas, seleccioné temas que consideré necesario retomarlas en las entrevistas a profundidad. Para esto formulé un nuevo guión de entrevista con listado de preguntas que me ayudaran a

comprender con mayor profundidad un determinado hecho. Asimismo, a partir de las entrevistas, desarrollé algunos encuentros grupales con los estudiantes. Estos participaron ávidamente y las conversaciones fluyeron de manera sincera.

Cabe destacar que mis primeros acercamientos con los estudiantes tuvieron un matiz de desconfianza, se mostraron cautelosos y evasivos. Mi imagen de psicóloga de la escuela les distanció y cohibió. En las primera entrevistas no se expresaban con libertad, se limitaban a decir usted nos da pena, los psicólogos nos leen la mente, ¿puedo decir tal cuál lo decimos?, es que me da pena decir groserías. Sin embargo, esta actitud fue cambiando en el transcurso del trabajo de campo. Los estudiantes se acostumbraron a mi presencia y en las entrevistas individuales y grupos focales se logró establecer un clima agradable, un espacio para hablar en libertad, incluso para utilizar algunos términos que en el diálogo cotidiano con los maestros se evitan por considerarse lenguaje “grosero”. Se acordó mencionarlos cuando se describía los hechos a detalle solo para comprender el propio hecho. Expresarse con su propio lenguaje muchas veces detonó el reconocimiento y la reflexión sobre el uso de la violencia verbal.

En la escuela se corrieron voces que las “pláticas” conmigo no tenían ninguna relación con las separaciones temporales y definitivas que los directivos realizaban. El siguiente testimonio corrobora esta afirmación.

Platicar con la maestra se siente bien padre. Me voy pensativa y no sé (...) Yo digo que me siento normal, me siento bien porque casi no tengo personas que le pueda contar mis problemas. Ah, estoy más aliviada. Voy a pensar en las consecuencias de mi venganza y ver si tengo el valor de hablar con mis papás (...) (Entrevista estudiante mujer- F. Turno matutino).

El miedo de ser cuestionados y juzgados por lo que dicen y hacen fue difuminándose con el devenir del tiempo. Es así que con intención de colaborar algunos estudiantes, prefectos, maestros, orientadora y la subdirectora me preguntaban con quiénes iba a trabajar, y en el caso de interferencia por alguna actividad escolar, me proponían como alternativa trabajar con otro grupo u otros casos de estudiantes.

Las notas de campo

Según Taylor y Bogdan (1992), las notas de campo deben registrarse después de los encuentros cara a cara, estas deben ser completas, precisas y detalladas. En el caso de esta investigación los utilicé para registrar de manera detallada las observaciones y conversaciones informales previas y posteriores al ingreso al escenario de la investigación. Su objetivo principal fue establecer el marco y proceso de la entrevista, la percepción sobre el desarrollo de la misma, así como las ideas que surgieron en esos momentos y las acciones para el desarrollo de las tareas posteriores.

Así, para el registro de notas de campo fue ineludible llevar conmigo como parte de los materiales usados cotidianamente (grabadora, cámara fotográfica, etc.) el diario de trabajo. Este me sirvió para registrar todas las dudas personales que surgieron a lo largo del proceso de investigación, tanto en el proceso de obtención de los datos como en el análisis e interpretación de los mismos. Ayudó en la adopción de futuras decisiones relacionadas con la investigación, por ejemplo ¿qué acciones debo desarrollar en la ejecución de las tareas implicadas en el proceso de investigación? ¿cuándo debo terminar con las entrevistas? ¿a quién entrevisto? También registré las dudas que surgieron en el proceso de análisis de la información y las interpretaciones realizadas.

Grupos focales

El grupo focal puede definirse como una conversación planeada donde participan un conjunto de personas que conocen el tema previamente definido, este tema puede ser flexible. En este caso, el trabajo en grupos focales tuvo la finalidad de ampliar y profundizar la información de los registros de observación y algunas casos sobre el tratamiento de algunos problemas en la sala de orientación.

Asimismo, la formación de los grupos focales fue ágil ya que los estudiantes aceptaron participar a la primera invitación. Algunos ya habían sido entrevistados individualmente y manifestaban sentirse escuchados y sobre todo no juzgados. Otros, se integraron al grupo focal por evitar sus clases y pensando en echar “relajo” en otro espacio. Estas intenciones se difuminaban al escuchar los objetivos de la investigación y presenciar las exigencias de un diálogo respetuoso que implicó, no tan solo escuchar al otro, sino, participar con sus propias experiencias.

Los estudiantes que integraron los grupos focales, cuatro grupos en el turno matutino y un grupo en el vespertino (cada grupo fue integrado por 7 estudiantes de primer, segundo y tercer grado), fueron seleccionados después de una revisión del archivo en la sala de orientación. En primer lugar se seleccionó a estudiantes de los tres grados en ambos turnos que generaban acciones violentas como el organizar peleas entre sus compañeros, golpear deliberadamente, estudiantes separados temporalmente por robo u otros actos que se consideraban agresivos y/o violentos. Posteriormente formé grupos focales con estudiantes cuya conducta específicamente se relacionaba con actos de automutilación, el juego de las pambas, peleas y ajustes de cuentas dentro y fuera del contexto escolar.

Análisis de los datos

Los procedimientos para el análisis de los datos cualitativos varían según las posiciones teóricas adoptadas o el tipo de preguntas planteadas, pero en todos los casos, se sigue un proceso común en el que se desarrollan tareas relacionadas con la reducción de los datos, disposición de los mismos y extracción y verificación de conclusiones (Rodríguez Gómez & Gil Flores, 1999). En este sentido, en la presente investigación el análisis de los datos se estructuró en dos niveles. Cada uno de estos niveles aunque presentan particularidades en la construcción y análisis de la información no definen un proceso de carácter lineal.

Primer nivel de análisis. El primer nivel de análisis supuso una aproximación general al campo problemático relacionado los hechos de violencia que se desarrollan en la escuela. De forma paralela a este acercamiento, centré mi atención, también en la revisión de la literatura relacionada con el objeto de investigación. Así pues, las primeras observaciones, las notas de campo y las entrevistas iniciales se transcribieron a textos para luego leerlas analíticamente varias veces en forma de interrogantes y establecer un sistema de codificación sobre la base de las regularidades temáticas. Las categorías temáticas se establecieron de acuerdo con los temas que emergieron de los datos obtenidos y fueron descriptivas, amplias y generales.

Segundo nivel de análisis. En esta segunda etapa se continuó con la observación y se profundizó en la recolección de la información a través de las entrevistas con los profesores tutores y los estudiantes a fin de ampliar y/o completar información relevante para los propósitos del estudio.

Las categorías establecidas en el primer nivel de análisis se clasificaron y categorizaron nuevamente a través de un proceso de reflexión analítica que implicó escribir notas teóricas producto de las relaciones que se establecieron entre los datos y las vinculaciones con la teoría. Es decir que, si el primer nivel

de análisis implicó una fragmentación de la información, en este segundo nivel trabajé la reconstrucción del sentido de los datos.

Consideraciones éticas

Con la finalidad de asegurar la confidencialidad y mantener en el anonimato a la institución, a los maestros y estudiantes que participaron en la investigación cambié sus nombres. Asimismo, solicité a los directores la autorización para trabajar en la escuela y paulatinamente lograr el reconocimiento de los alumnos y de los profesores y alumnos (Woods, 1998). Logrado este primer paso, cuidé que en todas las entrevistas quedara grabado el consentimiento personal e informado de los actores educativos en la investigación y la autorización del uso de la información en esta investigación.

Otra consideración ética fue aclarar mi nacionalidad para evitar malos entendidos en el uso de algunas palabras, pues no siempre comprendía todo lo que decían los profesores y estudiantes, sobre todo palabras relacionados con el argot, por ello solicitaba explicaciones sobre la connotación de algunos términos. De igual forma explicaba la connotación de las palabras que usaba cuando percibía que estas no eran comprendidas y ocasionaban risas en el grupo.

Otras situaciones que merecen ser mencionadas, es la identificación de estudiantes por parte de algunos docentes, como “las que se cortan”, “las que pelean” u otras denominaciones. Estos señalamientos influyeron para que algunas estudiantes se nieguen a participar en las entrevistas. Pues se percibieron expuestas. Y su percepción cobró sentido por el riesgo de ser vulneradas en el contexto escolar.

También vale la pena destacar, que el proceso de investigación influyó positivamente en el comportamiento de algunos estudiantes, quienes reflexionaron sobre sus conductas y las consecuencias de ellas. Tal es el caso

que, una estudiante se ofreció voluntariamente durante el trabajo de un grupo focal a dar testimonio de su vida. Describió sus actos a los cuales los identificó como propios de personas “mentas”. Así pues, al finalizar el trabajo, cada participante del grupo focal reconoció sus actos, reflexionó sobre sus consecuencias y finalmente hicieron un compromiso de cambio. Al respecto, Taylor y Bogdan (1992) sostienen que las personas que manifiestan disposición a hablar de si mismas en las entrevistas, con frecuencia se sienten halagadas por el hecho de participar en un proceso de investigación.

II. Mensajes del cuerpo: múltiples formas de violencia

Desde la perspectiva ecológica, la escuela es un ecosistema social configurado por un complejo entramado de relaciones, percepciones, apreciaciones y prácticas. En este sentido, es una construcción social e histórica y lo que en ella ocurre siempre es el resultado de las relaciones entre los actores educativos. De ahí que los hechos de violencia que se desarrollan en el espacio escolar deben estudiarse en el contexto de esa compleja red de fuerzas interrelacionadas. Dicho de otro modo, la simple descripción de los hechos de violencia no basta para comprender su ocurrencia, sino que, es necesario hacer explícito los factores y el entramado de relaciones que lo subyacen desde una perspectiva global y holística.

En el marco de esta perspectiva, en este capítulo identifico y analizo las principales formas de violencia que se desarrollan en esta escuela secundaria. La caracterización de estos hechos puede ayudar a comprender no solo los factores que lo subyacen, sino también, a entender la acción práctica de profesores y directores ante los hechos de violencia. A este último aspecto me refiero en el capítulo tercero.

Para cumplir con este propósito, organizo el capítulo en cuatro ejes temáticos. El primero alude a la contextualización del escenario de la investigación, para ello, a partir de los registros de observaciones describo algunas acciones de la vida cotidiana en la escuela. Los tres ejes temáticos subsiguientes, se nutren de la información obtenida a través del desarrollo de entrevistas, los registros de observación y la revisión de los reportes de los estudiantes registrados en los archivos de la sala de orientación. Estos ejes aluden a situaciones de violencia autoinfligida, experiencias de acoso, los juegos bruscos, las peleas concertadas y la intervención de los familiares de los alumnos en los incidentes de violencia.

Construcción del campo: lo que resalta como figura y se difumina como fondo

En las escuelas mexicanas el discurso oficial promueve la defensa del “orden escolar establecido” como principio normalizador del funcionamiento de la vida institucional. Para ello los maestros deben cumplir y hacer cumplir las normas y los estudiantes someterse a ellas. Este discurso reduccionista contribuye al ocultamiento de la enorme complejidad que supone el entramado de relaciones entre los actores educativos. Basta observar cómo transcurre en la escuela un día de la vida de profesores y estudiantes para confirmar su complejidad. A esta realidad no escapa la escuela secundaria en la que desarrollé esta investigación. En ella ocurren una serie de prácticas que afectan la vida de profesores y estudiantes. Muchas de ellas, no se reflexionan y se diluyen en la cotidianidad o quedan atrapadas en los límites de la impotencia y a desesperanza.

Tal es el caso que un día, como muchos de los que viví en la escuela, ingresé por el portón principal, caminé aproximadamente cinco metros y de pronto, un grupo de estudiantes baja en estampida los escalones. Un de ellos grita un nombre que se repite cada vez más débil y confuso. Me detengo a un costado de los escalones para resguardarme de la masa de estudiantes que avanzan empujándose, riéndose y gritando. En ese momento la prefecta está bajando los escalones y por inercia del movimiento, un estudiante lo empuja con el lado izquierdo de su tronco, otro lo jala y lo hace girar. Esta, tambaleante intenta apoyarse en la pared al mismo tiempo que grita: “Cuidado, déjenme, no me jalonen”. Ningún estudiante se detiene, atropellándose entre sí ingresan a un salón de la planta baja. Luego, unos a otros se empujan y se empinan, sacan sus cabezas por la puerta entreabierta y dirigen sus miradas hacia los escalones. De pronto, un estudiante baja corriendo, grita el nombre de un maestro y todos corren a sus respectivos asientos. Los que están en el pasadizo se empujan en la angosta puerta metálica del salón y rápidamente se

sientan. ¿Por qué corren? pregunto a los estudiantes que salen a husmear. “¡Ah!, es que si el profesor (mencionan el nombre) no nos encuentra en el aula lleva nuestras mochilas a la subdirección y tenemos que ir por ellas. Manda a llamar a nuestros papás y nos separan de la escuela”. Después de esta explicación los estudiantes siguen riendo y salen del salón desafiando las órdenes de la prefecta.

Subo al tercer piso y en lo alto de la pared, entre el segundo y tercer piso, observo un letrero que indica claramente lo que los alumnos deben hacer. Paradójicamente estos hacen todo lo contrario a lo que se prescribe en él (ver figura 2).

Figura 2: Anuncio



Ya ubicada en el tercer piso, los vidrios transparentes de las ventanas me permiten observar a los directivos. Aparentemente, están discutiendo asuntos sobre los cuales no se ponen de acuerdo. Me siento en una silla que no tiene respaldo (hay muchas por todos los pasadizos y en el segundo patio, sillas y mesas forman un montículo que llega hasta la primera planta), a mi lado derecho, sobre un escritorio desvencijado apoyo mi diario de campo y registro lo que observé en los escalones.

De pronto del salón del frente sale una estudiante llorando, dos de sus compañeras de clase le abrazan, una mujer robusta los acompaña, viste un

apretado jean y una camiseta corta que presiona su abultado vientre y deja ver un tatuaje.

La subdirectora camina hacia donde estoy, me saluda, y sin dejar de caminar comenta: “hoy faltaron muchos maestros”. Ingresa al salón contiguo, el grupo no tiene profesor. Ordena recoger la basura y arreglar las sillas en fila, pocos estudiantes obedecen. Una de ellas pateo las sillas y otros mueven en círculo la cintura imitando los movimientos de la subdirectora como si esta fuera un espejo. La puerta cerrada me impide escuchar con claridad lo que dicen. Una maestra toca la puerta y empuja por la espalda a dos estudiantes dentro del aula. Todos se sientan. La maestra regresa por el pasadizo y grita: “tú qué haces en la puerta, regrésate. Quiero verte en tu sitio, métase, métase”. Su estridente voz se va apagando, carraspea y vuelve a gritar. El estudiante ingresa a un salón, mientras otros corren de un lado hacia otro, bajan y suben los escalones. La orientadora sale de la subdirección, me saluda y comenta: “cada día estamos peor. Lo veo en unos minutos, ya termina esta reunión”.

El prefecto pasa repetidas veces por el pasadizo y pregunta en voz alta a la subdirectora que se ha asomado a la puerta ¿qué voy hacer con tantos grupos que no tienen maestro?. Esta le dice: “busca a alguien que nos ayude con algunos grupos, el resto ya se pueden ir. El prefecto responde: “no hay nadie que nos ayude” y camina moviendo la cabeza de un lado a otro. La subdirectora sale del aula. Los estudiantes siguen sentados unos minutos más, luego se agrupan, unos conversan, otros salen a la puerta, silban y gritan. Dos alumnos se jalen el sweater, se golpean en los brazos y en el tórax, entrelazan sus cuerpos forcejeando hasta caer al suelo. Se levantan, se sientan en las sillas más cercanas y ríen. Por el pasadizo dos estudiantes corren una tras otra, ingresan al salón, se cubren la cabeza con su sweater y se ubican debajo de las mesas, el prefecto viene tras ellas, ingresa al salón dónde estuvo la subdirectora y les ordena: “dice la subdirectora que vengan”. Mueve la cabeza como desaprobando, repite la orden al salir de la puerta. Al pasar frente a mí

comenta: ¡lindísimas personas! Al descubrirse el rostro reconozco a las dos estudiantes. Estas participaron en el grupo focal de las estudiantes reportadas en la sala de orientación por conductas violentas.

Dos estudiantes salen del salón, me preguntan si pueden ir al baño. Les respondo que no es a mí a quién deben pedir permiso. Una de ellas regresa al salón, la otra baja los escalones levantando los hombros como si quisiera decir no me importa. Un grupo sale al pasadizo y les pregunto con quién deberían tener clase; con la de ciencias maestra, responden. De ocho horas de clase solo hemos hecho tres, aclaran. Dos alumnas son interceptadas por la maestra que deambula y grita por los pasadizos “¿a dónde van? Al baño, responden; no, métase a su salón, no tienen permiso. No tenemos maestro, replican. Igual no tienen permiso”, responde al tiempo que ingresa a otro salón. Me desplazo unos metros para poder observarla. “Ya trabajaron la página 101”, pregunta, nadie responde. Un estudiante se acerca a la puerta, la maestra pregunta “¿por qué estás afuera?” El estudiante responde con una sonrisa. Pásese, indica la maestra, este no obedece y corre escalones abajo. La maestra grita “no te voy a dejar salir de la escuela, me voy a ir a parar a la puerta”. Me observa y explica, “no vinieron los maestros, por eso estoy de aquí para allá, les he dejado un trabajo a mi grupo”. Ingresa a su aula y pregunta qué observaron, nadie responde. Unos conversan, otros arreglan sus mochilas. Levantan sus sillas sobre la mesa, se lanzan cuadernos, algunas hojas vuelan y caen en el suelo. Suena el timbre y salen del salón. Es hora del receso, y todos llevan sus mochilas como si hubiese terminado la jornada de estudios.

Los estudiantes corren hacia el patio, se jalen y empujan, gritan y se lanzan alimentos. Un grupo lanza una pelota hacia la pared, esta es lanzada en diferentes direcciones por otros estudiantes que no integran el grupo de juego. Mientras esto sucede, los maestros forman grupos de tres y cuatro, conversan sin prestar atención a los hechos que protagonizan los estudiantes. El sonido del timbre anuncia el final del receso; sin embargo, transcurre entre diez a

quince minutos para que estudiantes y profesores ingresen a sus aulas. Pero no todos ingresan a los salones, muchos de ellos siguen deambulando por los pasadizos.

Al bajar los escalones del segundo piso desde donde observé lo que acontecía en el patio escolar, la prefecta se dirige hacia mí y explica: “estuve pensando en lo que pasó, yo les digo que no me gusta que me jaloneen, y ellos me jalonean”. Sonríó como respuesta. Al parecer la prefecta intenta justificar su inacción. Me pregunto: ¿si ella debe cuidar que los estudiantes se comporten conforme al orden establecido, por qué la irreverencia de estos? Tratando de elaborar una respuesta camino por el patio hacia el otro edificio.

Me siento en la banca de madera ubicada junto a la cooperativa y mientras realizo ligeros registros en mi diario de campo observo algunos estudiantes comprando en la cooperativa. Otro grupo baja por la escalera de metal que da al patio, algunos estudiantes conversan, otros usan su celular. Tres de ellos se dirigen hacia la sala de servicio médico (este se ubica frente a los servicios higiénicos de las mujeres). Una maestra de baja estatura, vestida con un chaquetón negro me mira y empieza a gritar: “ustedes, ustedes, qué hacen en el baño”. Ellas responden: “no estamos en el baño”. Inmediatamente se dirige hacia otros estudiantes y les dice: “ustedes qué están haciendo en el baño de las mujeres”; estos la ignoran. La maestra insiste con las estudiantes y estas le responden: “que nadie está en los baños, estamos al frente”. La maestra insiste diciendo en voz alta: “salgan y vengán para acá. Deben estar en su salón, saben que deben estar en su salón. Caminen, vayan a su salón”. Después de cada grito, dirige su mirada hacia mí y vuelve a mirar al grupo. Los estudiantes caminan despacio sin hacer caso a los gritos de la profesora. El caminar parsimonioso de los estudiantes exaspera sus gritos y pregunta tres veces: ¿con quién tienen clases?, una estudiante se detiene y responde; los gritos de la maestra me impiden escuchar la respuesta. “Vayan a su salón, vayan a su salón”, grita voz en cuello. Los estudiantes suben la escalera metálica ubicada

en un extremo del edificio y se detienen en la mitad, miran a la profesora y continúan conversando. La maestra con sus manos dentro de los bolsillos del chaquetón, la mirada fija en los alumnos, la voz cada vez más alta grita: “suban, suban, les estoy mirando, y quiero verlos en su salón”. Los estudiantes suben paso a paso hasta desaparecer. Después de ver al último estudiante perderse en el tercer piso, la maestra camina a paso firme, pasa por delante de mí, me saluda y sigue caminando.

La descripción anterior muestra que los actores educativos matizan aspectos formales asociados al rol que deben cumplir en la escuela con sus puntos de vista sobre el quehacer educativo. Como se ve, su tarea es compleja y a menudo las diversas situaciones que afrontan les exigen respuestas rápidas y contingentes. Esto es así porque la práctica educativa nunca se da en el vacío. En esta intervienen actores educativos cuyas percepciones, pensamientos, valores, sentimientos y actitudes están lejos de ser homogéneos. Además, estas relaciones se producen en un contexto institucional tensionado por el cumplimiento de los roles formales y maneras de comportarse fundadas en esquemas de pensamiento aprendidos a lo largo de la experiencia de vida.

Tal es el caso, que la práctica cotidiana de los directivos, profesores, prefectos y orientadores evidencia formas rutinarias de abordar el comportamiento de los estudiantes. Estos, frente a situaciones de alteración del orden instituido, no hacen más que mandar a los estudiantes a que ingresen a las aulas y permanezcan en ellas; sin embargo, los estudiantes no atienden las órdenes y advertencias. A pesar que las órdenes son desoídas, los profesores repiten a diario las mismas acciones. No escuchan los reclamos de los estudiantes, ni generan espacios para el diálogo.

Como se ve, los profesores, orientadores, prefectos y directivos perciben la acción inmediata y construyen una representación de la misma sin considerar otros aspectos que pueden estar condicionando las conductas disruptivas.

Desde la perspectiva de la Gestalt, se podría decir que desatienden el fondo y focalizan su atención en la figura. Pero no para atenderlo, sino para reprimirla. Al respecto, Mar Velasco (2007) sostiene que a pesar que los seres humanos percibimos la realidad como un todo, constantemente estamos captando porciones de esa realidad (figuras) con mayor nitidez, mientras que el resto del todo que en esa intermitencia no es figura, aparece como un fondo difuminado. La figura y el fondo, señala Zinker (2003) se relacionan con el fenómeno de la percepción y el conocimiento; además; mantiene estrecha relación con las funciones del organismo y sus necesidades. Esto significa que la figura o las necesidades inmediatas de los estudiantes, deberían ser atendidas de tal manera que su satisfacción contribuya a su crecimiento personal.

En tal sentido, las necesidades de los estudiantes como las fisiológicas, emocionales, de relación, diálogo, atención, etc. que podrían estar provocando que estos actúen de la forma como lo hacen no son atendidas. Es decir, a los ojos de los prefectos, orientadores y profesores esas necesidades aparecen como un fondo desdibujado y sin importancia. Y, los hechos más evidentes como abandonar el salón para ir al baño, correr en estampida por los pasadizos, fastidiar a los compañeros, etc. atrapan su atención y se convierten en las figuras emergentes que tratan de sofocar sin tener en cuenta el fondo y sin más argumento que el deber ser instituido.

Lo anterior, evidencia que los maestros afrontan las situaciones educativas desde una lógica bipolar, donde, de un lado están los estudiantes que obedecen y del otro los maestros que mandan. Así, el campo que construyen y conforman los estudiantes, directivos, profesores, prefectos, orientadores y demás actores educativos que viven el día a día en esta institución educativa, más que una unidad indivisible que los incluye a todos, aparece como la suma de esas partes, muchas de las cuales son excluidas del foco de atención. Al respecto Yontef (1995) sostiene que:

En un campo de energía, todas las partes se interrelacionan y cualquier alteración en cualquier parte del campo produce ondas a través de él (...)
El todo unificado puede y debe diferenciarse en partes para lograr una comprensión dinámica. Pero el todo es una unidad sistémica, y no está compuesto por la suma de elementos. (p. 289)

Así pues, las relaciones que los actores educativos establecen en ese campo y en un momento determinado de su construcción (“aquí y ahora”) no está implicando para ellos un adecuado contacto “consigo mismo”, “con el tema” y “con el entorno” (Mar Velasco, 2007); pues, los profesores, directivos, prefectos y orientadores muestran poca sensibilidad hacia sus propias necesidades y las de los otros; además, confunden su rol como miembros activos del campo. No establecen límites claros entre lo que “son” y el grupo con el cual interactúan. Olvidan su rol de dirigir el grupo como totalidad y focalizan su atención en el control del comportamiento de los alumnos como condición fundamental para el logro de los objetivos educativos. Este afán de control hace que pierdan de vista el contexto social en el que se inserta la escuela y otras figuras que emergen en el aquí y el ahora y que deben ser atendidas para el logro de los objetivos educativos.

Por otra parte, en instituciones formales como esta escuela se espera que quienes ocupan puestos directivos, docentes, orientadores, prefectos, etc. actúen conforme a las expectativas asociadas a esos roles. Desde la perspectiva ecológica, “Un rol es un conjunto de actividades y relaciones que se esperan de una persona que ocupa una posición determinada en la sociedad, y las que se esperan de los demás, en relación con aquella” (Bronfenbrenner, 1987, p. 107). En el caso de la escuela que nos ocupa, entendida como un microsistema, observo que los roles no están claramente definidos en la estructura institucional; además, los patrones de relación y las actividades asociadas al rol que los actores educativos desarrollan en el contexto de la escuela, son cotidianamente deslegitimados. Tal es el caso, que la conducta de

estos actores educativos no es coherente con las expectativas asociadas a los roles que deben cumplir en la escuela. Por ejemplo, los profesores exigen a los estudiantes, puntualidad, dedicación, buen comportamiento y, sin embargo, no asisten a la escuela o estando ella, no cumplen su rol de maestros.

Ahora bien, Bronfenbrenner (1987) sostiene que existe una correspondencia entre el grado de poder que la sociedad sanciona para un rol determinado y la propensión de quien ocupa ese rol a ejercerlo y explotarlo. Pero también, quienes ocupan una posición subordinada, tienden a responder con creciente sumisión, dependencia y falta de iniciativa. En el caso de esta escuela, los profesores y otras autoridades educativas, investidas del poder que les confiere el rol, en la mayoría de los casos exigen a los estudiantes sumisión. Por ejemplo, se supone que el profesor asume el rol de orientador y los estudiantes aceptan dicha orientación, en una relación caracterizada por un nivel elevado de reciprocidad, afecto mutuo y equilibrio de poderes; sin embargo, los maestros utilizan el poder que les confiere el rol para imponer lo que creen que se debe hacer al margen de la opinión de los estudiantes.

También, en los distintos espacios de relación entre estudiantes, profesores y directivos, prevalece la preocupación por lo académico en desmedro de los aspectos emocionales. No es común la preocupación por el establecimiento de buenas relaciones interpersonales fundadas, no solo en el cumplimiento del rol, sino prioritariamente en la dimensión humana. Esto, sumado a la crisis de autoridad referida anteriormente, probablemente está dando lugar a la generación de espacios dónde se fomenta con facilidad hechos violentos.

Violencia autoinflingida

Te hieres por fuera tratando de matar lo que hay adentro. (Mangold, Lommer, & Hamilton Phela, 1999)

La autolesión es una estrategia de afrontamiento y/o medida compensatoria, una agresión deliberada al propio cuerpo como forma de manejar y tolerar las emociones. Puede surgir de manera impulsiva e inesperada o premeditada y planificada, o por la consecuencia de un aprendizaje que se ha reforzado y se convierte en automático con el tiempo (Mosquera, 2008). A estos actos deliberados y repetitivos que buscan dañar el propio cuerpo sin intención suicida Perls (1975) lo denomina retroflexión. El acto de retroflexión significa que una función, originalmente dirigida desde la persona hacia el mundo cambia su dirección y va hacia su originador. Es decir, el daño que una persona quiere hacer a quien le genera sufrimiento lo hace contra sí mismo.

Mosquera (2008) sostiene que los actos de autolesión se dan en contextos diversos, con objetivos y motivaciones particulares. Así, las personas con trastornos disociativos buscan manipular al entorno con sus conductas de auto agresión. Las exhiben para obtener atención y gratificación afectiva. Las personas que padecen trastornos facticios lo realizan con la intención de perpetuar su rol de enfermo. Las personas con trastornos de personalidad antisocial se autolesionan con el propósito de evitar sanciones sociales o lograr escalar posiciones de autoridad entre sus pares.

Los esfuerzos por tipificar la automutilación no son recientes. Ross, McKay, (Como se citó en Mosquera, 2008), establecieron nueve categorías de automutilaciones: cortar, morder, corroer, amputar, insertar (por ejemplo: objetos pequeños bajo la piel), quemar, ingerir o inhalar, golpear y constreñir. Diez años más tarde Favazza y Conterio (1989) aportan a esta tipificación con la descripción tres formas de automutilación: mayor, estereotípica y superficial. La primera provoca desfiguración permanente como la castración o amputación de extremidades. La forma de autolesión estereotípica, se hace evidente cuando el sujeto se infringe golpes repetitivos en la cabeza, se comprime los globos oculares y se muerde. La autolesión superficial compromete a la piel y fanéreos a través de cortes, quemaduras, onicotricotilomanía e interferencia en

la cicatrización de heridas. Estas conductas se inician en la adolescencia aproximadamente a los catorce años (Conterio & Lader, 1999).

No obstante, más allá de las tipificaciones la automutilación siguen siendo un fenómeno difícil, no solo de describir y determinar, sino también, para quienes lo practican difícil de entender lo que les sucede. Pues, frente a hechos que generan sensaciones difíciles de manejar y de los cuales los individuos son incapaces de hablar, encuentran en la autolesión el mejor mecanismo para hacerlo (Conterio y Lader, 1998).

Ahora bien, reconociendo que la automutilación es un comportamiento complejo y altamente simbólico, en los subtítulos que siguen presento algunos casos de violencia autoinflingida. La exposición se aborda como una práctica que puede ser interpretada y vivida desde un posicionamiento fenomenológico. Siempre en el marco de un contexto que de muchas maneras lo legitima o lo estigmatiza.

El dolor de las cortadas suple el dolor del corazón

La orientadora me comentó un caso de autolesión en la escuela. Manifestó su preocupación por la reincidencia de la estudiante y su temor porque esta práctica se extienda a los demás grupos. Además, me dio información de otros estudiantes que la practican. No es la primera vez que escucho hablar de autolesiones corporales, pero sí, me sorprende gratamente el interés de la orientadora por atenderlos. Ciertamente era un aspecto que no esperaba encontrar, surgió espontáneamente en el trabajo de campo. De este encuentro fortuito surgieron las entrevistas y el grupo focal que analizo a continuación.

Una mañana de enero del 2014, una a una, seis estudiantes llegan a la sala de orientación. Se miran unas a otras y con naturalidad manifiestan su disposición de conversar sobre sus experiencias de autolesión. Pregunto si se conocen, tres responden que sí, las otras tres niegan con movimientos de cabeza. Les pido me ayuden a ubicar las sillas en círculo. Para lograr espacio empujamos

los cuatro escritorios hacia la pared sin cambiar su dirección. Sacamos las sillas y las ubicamos en círculo. Estando ya sentadas, Liz inicia la conversación manifestando que viene a colaborar con su testimonio porque ya dejó de cortarse hace un año. Le doy las gracias y continuamos con la conversación:

Liz: Yo hace un año que ya no lo hago, me cortaba en mi cuarto y aquí en la escuela. Cuando mi abuelita los martes y jueves se quedaba a doblar turno, yo aprovechaba para cortarme porque me quedaba sola. Cuando no había maestro. Con el mantel de la mesa me tapaba y cortaba y pues yo lo hacía porque mi papá me prometió muchas cosas, y no las cumplió y se fue. Prefirió a su esposa que a mí, pues yo por sentir el cariño de mi papá pues hacía eso, pero llegó el momento que no lo hallé sentido hacerlo. Decía sigue lo mismo, qué gano con cortarme si no veo cambios. Pues ya decidí no hacerlo y ya ni me ha llegado la locura de hacerlo.

Patricia: Yo me corto en mi cuarto, lo hago cuando me siento mal. Me sentía bien al cortarme, ya me dolía al siguiente día. Me decía por qué lo hice si no soluciono nada haciendo eso. Lo empecé hacer en segundo al terminar el ciclo escolar. Ya casi un año.

Vicky: Yo lo hago aquí en la escuela, en el baño. Igual como dice ella, te sientes relajada. Como que te quita el dolor.

Mercedes: Yo me empecé a cortarme cuando falleció una tía que la quería mucho y siempre estuve más apegada a ella que a mi mamá. La quería más que a mi mamá. Me sentía sola porque ya no tenía con quien estar. Al fallecer ya no fue lo mismo. Me sentía triste y me expresaba cortándome. Se te olvida todos los problemas. Me corté en mi casa y aquí en la escuela. Yo sentía enojo porque ella me prometió varias cosas que no se cumplieron y también sentía tristeza. Hasta ahorita ya no lo he hecho, pero tengo miedo de volver hacerlo.

Pamela: Yo lo aprendí en la primaria, me enseñó una amiga. Tenía la locura de cortarse. Un día llegué con el ojo amoratado y me dijo que quien me había pegado, le dije que mi papá, le expliqué todo y me dijo acompáñame al baño. Se empezó a cortar y me dijo hazlo para que estés más tranquila. Todavía lo sigo haciendo, me encierro en mi cuarto. A veces lo hacemos en el baño o nos quedamos en el salón ahí debajo de la mesa, cuando no hay profesor. Yo lo hago por mi papá. Cuando yo me salgo y me voy a la calle, me pega y a mi hermano que hace lo mismo no lo dice nada, luego me encierro en mi cuarto y me empiezo a cortar. Eso, por eso me corto.

Gisela. Yo la última vez que lo hice fue aquí en la escuela. Como ella decía, cuando se tiene coraje y te cortas ya después no sientes nada. La última vez fue como en noviembre, ya lo dejé de hacer.

Los puntos de vista de las estudiantes sobre la autolesión corporal, permiten conectar el signo autolesivo con emociones que emergen de sus relatos. En estos relatos aparecen emociones como la tristeza y la rabia que los estudiantes canalizan a través del corte. Tal es el caso, que Mercedes invadida por la tristeza busca en los cortes una vía para calmarse y olvidar los problemas; Gisela por su parte, calma su coraje autolesionándose.

Como se indica en el párrafo anterior, de una forma bastante explícita, la autolesión aflora como una salida inmediata a una carga emocional demasiado intensa para ser tolerada (Mosquera, 2008); por ejemplo, Patricia dice que se siente bien al cortarse y Vicky lo confirma al expresar que se siente relajada y sin dolor. Para ella, es más fácil tolerar el dolor físico que el dolor emocional.

Ahora bien, en todos los casos el objetivo de la autolesión es acabar con el dolor y el sufrimiento interior, liberar la tensión que sienten como consecuencia de la rabia y la confusión que retumba en sus cabezas (Mosquera, 2008). Ante la incapacidad de tolerar y verbalizar lo que sienten respecto a la indiferencia y

el abandono del padre (Liz), la tristeza y el enojo por la pérdida de un ser querido (Mercedes), abusos explícitos y falta de afectividad (Pamela), estas personas encuentran en la autolesión corporal una vía de escape. La disminución de la tensión y la tranquilidad que experimentan al cortarse, probablemente hace que estos comportamientos se repitan con mayor frecuencia. Estas prácticas, si bien les genera una sensación de alivio inmediato, no contribuye a resolver los conflictos que desencadenan las autolesiones, ni les sirve en el aprendizaje de estrategias que les ayuden a manejar y tolerar sus emociones. Más bien, refuerza la conducta agresiva como estrategia de afrontamiento.

También, las narrativas evidencian que las estudiantes son conscientes del daño que se generan con las autolesiones; por ejemplo, Liz y Patricia dicen que ya no tiene sentido que lo sigan haciendo pues no solucionan nada. No obstante, Mercedes aún queriendo dejar de hacerlo, tiene miedo reincidir y Pamela siente un deseo irrefrenable de continuar cortándose. Se sienten incapaces de parar. Esto evidencia que la autolesión es una conducta aprendida en la que existe un componente emocional que necesita ser regulado y frenado (Mosquera, 2008).

Como se ve, las razones de esta forma de violencia que perjudican al sí mismo son complejas, precisamente porque van más allá del acto y del individuo mismo. Pues, como se deduce de los relatos, constituyen una forma de hacer frente al dolor relacionado con las relaciones interpersonales. Por eso, mi preocupación constante por recuperar los significados en los que se sitúa la acción. Con estas ideas en mente, me dirijo a la sala de la subdirección en busca de la orientadora, la encuentro en compañía de una maestra, me saluda amablemente y me presenta a quien lo acompaña, ella es la nueva subdirectora. Inmediatamente, le explica la razón de mi presencia (investigación y objetivos). La subdirectora, efusivamente con voz alta y en presencia de un grupo de estudiantes me dice maestra hay muchos problemas de conducta

violenta de los estudiantes, describe casos y menciona sus nombres. Le manifiesto que hemos coordinado con la orientadora para conversar con las estudiantes. En ese momento ingresan dos de ellas. La subdirectora interviene: “justo es de ella de la que estoy hablando, a ver niña muéstrale tu muñeca”. La estudiante lo mira fijamente sin hacer ningún movimiento. ¡Muéstrele su muñeca niña!, repite. La estudiante se descubre la muñeca (la lleva cubierta con un *sweater* fucsia y una cinta de colores). “Ve maestra, esta niña tan bonita pero hay de los problemas en que se mete, pelea por todo; pero, lo bueno que al final siempre nos busca y ahí estamos”. La estudiante sonrío, le pregunto si desearía en algún momento platicar conmigo, responde que sí. La subdirectora vuelve a intervenir: ¡Ay maestra estas chamacas! interrumpo diciéndole a la estudiante que coordinaré y lo llamaré después.

La estudiante a la que se refiere la subdirectora la llamaré Fabiana, tiene actualmente catorce años y vive con su papá y su mamá. Ellos, hace cuatro años que llevan una vida tormentosa. Se pelean continuamente por la infidelidad del padre quien tiene un hijo fuera del matrimonio. Al preguntarle por las marcas que lleva en las manos, Fabiana dice:

Es que cuando cortamos con el chavo, pus si me dolió mucho, pues si voy a ser sincera, al principio no lo tomaba en serio, y después le fui tomando cariño y me dolió que cortara y me hice su nombre. Es que estuve triste (se queda callada frotando las cicatrices). Sólo me corté. Esta R (señala con su dedo índice su muñeca) la hice cuando estábamos peleados pero luego cuando cortamos lo hice todo el nombre, lo hice en mi casa con un cuchillo, incluso, sí comía, pero no le tomaba sabor a la comida y casi no me arreglaba, porque a mí me gusta arreglarme mucho, estaba muy deprimida. Las líneas gruesas me hice en distinto momentos cuando cortamos. (Fabiana)

Fabiana recurre a la autolesión como un medio para canalizar su tristeza. Graba en sus muñecas con dolor y sangre el sufrimiento que le genera la ruptura sentimental (ver figura 3). Paradójicamente busca aliviar su dolor con más sufrimiento. Quizá, para ella es más fácil tolerar el dolor externo que ese mar de sentimientos que se ahogan en lo más profundo de su ser. Después de todo, la piel de los antebrazos le permite, en cada cortada, gritar hacia fuera. Aunque, cada cortada duele y sangra, la herida se puede curar.

Figura 3: Cortes en el antebrazo



Las marcas grabadas en las muñecas de Fabiana hablan de una serie de episodios problemáticos. Cada corte simboliza un hecho no resuelto. Así leído, los cortes son mensajes dirigidos al otro para que reaccione ante el dolor interno que no puede verbalizar. En cada corte manifiesta lo mal que se siente y reclama ayuda y una mejor atención. Esto “ (...) tiene sentido si lo vemos como una conducta aprendida, una forma de regular las propias emociones (...)” (Mosquera, 2008, p. 14).

Hasta aquí, hemos visto cómo los testimonios sobre la autolesión corporal conectan el signo autolesivo con emociones como la tristeza y la rabia. El caso

que describo a continuación alude a la canalización del sentimiento de culpa través de episodios autolesivos.

Al escuchar el timbre que anuncia el recreo, bajo del segundo piso en compañía de una madre de familia con quien dialogué aproximadamente una hora sobre los cortes que se inflige su hija. Me despido de ella. Veo en la oficina del frente a la subdirectora y la prefecta, esta última me pregunta y ahora a quién quiere que vaya a ver. Menciono el nombre de la estudiante con quien previamente nos pusimos de acuerdo para dialogar. La prefecta dice en un ratito la traigo, cruza el patio a paso ligero y sube corriendo las escaleras. En cinco minutos aproximadamente regresa con la estudiante que llamaré Sofía. La subdirectora conversa en voz baja con una maestra tutora, esta se acerca y me ofrece la sala de laboratorio diciendo “maestra yo soy su tutora de Sofía y puede trabajar en el laboratorio, venga conmigo”. Me despido de la subdirectora y doy gracias a la prefecta. Ya en el salón, la maestra tutora dice “Yo las dejo, voy a regresar dentro de una hora, si sale antes me avisa para cerrar”.

Sofía tiene 14 años, sus padres viven separados desde cuando tenía nueve años. Ella vive con su mamá, pero actualmente sus padres enfrentan una demanda de divorcio y están disputándose la casa y los hijos. Sofía asiste a la Fundación Carlos Slim a recibir terapias y la ayuda de un psicólogo. Ella dice que no tiene palabras para expresar el dolor que siente por haber ofendido a su compañera, por eso se lastima, para no sentirse tan culpable. Veamos su testimonio.

Yo lo hice empezando las clases por problemas familiares y esta vez con el problema de Liz me corté aquí (muestra la muñeca). Tengo cinco cortes. La primera vez lo hice para saber lo que se sentía y porque tenía problemas familiares. Bueno lo hice con Liz, ella se cortaba las piernas. Ella era mi amiga, un día llegó con las piernas cortadas y ella me contaba todo, a los demás no les decía nada. Ella también tiene problemas

familiares. La segunda vez me corté porque me sentía mal por lo que había hecho, no quería cargar con todo, no quería sentir, me sentía muy mal con lo que había hecho. Me sentía muy mal porque todos me miraban y ¡ay! no es que lo dijiste, eres mala amiga, eres mala, entonces pues. También me sentía mal porque sangraba y me dolía, pero me sentía más aliviada. Bueno, yo decía sí lo insulté, lo acepto, pero yo también me siento mal, no solamente es ella. Pienso que ellos no veían que yo también me siento mal, entonces me cortaba para demostrarles que yo también me sentía mal, que yo me arrepiento y me siento mal porque algunos compañeros me dejaron de hablar. (Sofía)

Sofía utiliza su cuerpo como medio para comunicar lo que no puede expresar con palabras. El corte y la sangre que emana de su cuerpo agredido son los signos visibles del dolor que lleva dentro. Siente que junto a la sangre que emana de los cortes, sale también, el sentimiento de culpa que no tolera y quiere desaparecer.

La necesidad de castigo que atrapa a Sofía puede deberse a la carencia de recursos para identificar y verbalizar sus sentimientos y gestionarlos. Esta presión se acumula tanto que la autolesión se convierte en válvula de escape. Pero este fluir “ (...) es temporal y a la vez provoca culpa, por lo que volvemos a la idea del círculo: culpa-necesidad de castigo-autolesión-culpa por comportamiento extraño-vergüenza-tiempo de tregua y/o reflexión con posible petición de ayuda y, sino la piden, vuelta a empezar (...)” (Mosquera, 2008, p. 54).

También, es importante ver lo que hay detrás del discurso de las estudiantes que han decidido dejar atrás las experiencias de autolesión. Por esta razón, opté por profundizar en la conversación que sostuvimos con Liz en el grupo focal. Liz, tiene catorce años. Su padre estuvo en el reclusorio aproximadamente ocho años. Ella lo iba a visitar desde los cuatro años, primero

en compañía de su mamá, pero esta decidió formar un nuevo hogar. Desde ese entonces, Liz visitaba a su padre en compañía de su abuelita. Hace un año que su papá recobró su libertad, le hizo muchas promesas y ninguna las cumplió. Liz se siente sola y defraudada.

En el transcurso de la entrevista, hay momentos en que Liz parecía olvidar por completo que estaba siendo grabada. Esta es la sensación que tuve por la naturalidad con la que me contaba su historia de autolesión. Para Liz, los cortes son una forma de hacer visible su dolor. Un dolor que nos remite a experiencias de sufrimiento. No tiene un recuerdo preciso de cuándo empezó a autolesionarse. Pero, sí se acuerda de cómo empezó todo y de cómo se sentía:

(...) aproximadamente hace tres a cuatro meses que yo estuve por primera vez en la sub dirección porque me cortaba los brazos y las piernas (...). Lo hacía sola en mi cuarto, ya tiene mucho que lo hacía: seis a siete meses. La primera vez me corté en las dos piernas y ya después comencé con los brazos, pero, en los brazos era rayitas una o dos (señala con su dedo pulgar su muñeca y hace el ademán de cortar) pero, en las piernas me pasé. Aún quedan las cicatrices. En mi casa las hice dos veces y luego aquí en el salón. Estaba así volteada y me hice una cuando no había maestro. Mis compañeros estaban en su relajo, no me vieron yo estaba así volteada, bueno primero estaba acostada y me levanté y sentí esa ansiedad y me corté la pierna. Tenía sueño, luego se me empezaron a venir muchos recuerdos, y sí, lo hice porque me sentía sola, porque mi papá... cuando estaba en la cárcel me decía: vamos hacer las cosas juntos, te voy a llevar a tal lado. Y pues todo lo que me dijo no era verdad. Yo ya lo vi todo, no cumplió. Ese día que me corté recordé que mi abuelita me dijo: fui por el mercado y vi a tu papá con su pareja, quise reclamarle, pero no tiene caso, sería darle razón de que no puedes vivir sin él. Tú debes de seguir adelante. Pues sí, pero eso que haya preferido a su novia que a mí, eso fue lo que me orilló hacerme esto. (Liz)

La conducta autolesiva de Liz es la expresión más visible del sentimiento de tristeza que lo acongoja y, el contexto familiar, el motor que engrana su dolor emocional con el dolor físico que siente en cada corte. Las marcas grabadas en sus brazos y piernas cuentan la historia de su tormento. Este hecho, evidencia la complejidad de los condicionantes de las prácticas autolesivas. No se puede culpabilizar y etiquetar a Liz como la única responsable de sus sufrimientos, puesto que más allá de su individualidad con comportamientos poco convencionales o extraños hay un contexto que lo condiciona. Al respecto Saucedo Ramos (2012), sostiene que no es posible comprender a las personas a partir de hechos y/o conductas aisladas, se tiene que considerar el dinamismo, el momento y sus interacciones con los demás.

En tal sentido, el contexto que ha marcado profundamente la vida de Liz, está dibujado en el conjunto de circunstancias que rodean su historia, como la separación de sus progenitores, el prolongado encarcelamiento de su padre, el abandono y la carencia de afectividad. Esa intrincada historia hace que el bullir de sus emociones, que no puede controlar ni verbalizar, emerjan desde su interior y estallen esparciendo sangre y más dolor.

Afortunadamente, Liz ha comprendido que los conflictos que afronta no se resuelven autolesionándose. Aquí, ha sido importante la preocupación de la madre y la ayuda que le ha brindado la orientadora. También, la reflexión de Liz en el sentido que relata a continuación:

(...) ya ahora sé que es una tontería de que con cada cortada te desahogas, que el dolor de las cortadas lo suples con el dolor del corazón y así, pues yo caí en eso y cometí la tontería de cortarme, es una tontería y solo te causas daño y sí, se sentía feo cada vez que me cortaba. Sentía mucho dolor y ardor encima, o sea mucho dolor de cabeza y así, pero bueno, con el corte me distraía y se me olvidaba mis problemas, pero no. Ahora me desahogo llorando, ya de cortarme ya no, sería darme otro

problema más, otro dolor, abrir otra herida y voy a quedar marcada. Ya lo de mi papá pues ya. Como me dijo la maestra (menciona el nombre de su tutora) ya él está por su lado, si tú le interesaras él te buscaría, te hablaría al menos, pero ni eso, así que para que ocasionarme un dolor por alguien que no me quiere. Ella dijo que lo mismo hacía su papá y eso no la detuvo para llegar a ser profesionista. Sus palabras me aclararon muchas cosas, y así pues, sí me da tristeza que mi papá ya no me busque, pero yo debo seguir adelante y no dejarme caer por algo así. Ya si él quiere buscarme, digo adelante, pero ya deprimirme por él, ya no, porque lo que me hice fue muy malo y triste a la vez. (Liz)

En Liz vemos que los cortes son ya epígrafes que le recuerdan su padecimiento. Son la memoria esculpida en sus brazos y piernas que en días aciagos le sirvieron de medio expresivo para canalizar emociones que no podía pronunciar con palabras. La orientadora de la escuela, la madre y otros miembros de su familia ayudaron a Liz a trocar esta historia de autolesiones. Retomando a Bronfenbrenner (1987), se podría decir que se incrementó el potencial evolutivo de los entornos (escuela y familia) que conforman el mesosistema en el que se inserta Liz. Pues, los comportamientos adecuados que la familia y la escuela, a través de la orientadora, demandan a Liz, sumado a la participación de esta en las diadas y actividades promovidas por ambos entornos, han contribuido a que Liz recupere la confianza en sí misma, a tolerar la incertidumbre y a expresar abiertamente sus emociones.

En suma, en todos los casos de autolesión aquí glosados subyacen factores ambientales, cognitivos, afectivos y conductuales. Estos factores, según Walsh (Como se citó en Mosquera, 2008) juegan de manera interrelacionada en la eclosión de prácticas de autolesión. La dimensión ambiental alude a los factores sociales que inciden en la manifestación de conductas de automutilación, sobre todo en personas que provienen de hogares disfuncionales con vivencias de maltrato físico y emocional. Como hemos visto, las estudiantes que participaron

en los diálogos provienen de familias desestructuradas cuya carga familiar recae generalmente en la madre. La ausencia del padre y la irresponsabilidad en el cumplimiento de su rol genera sentimientos de tristeza y enojo en sus hijas. También, lejos de proteger y acompañar en la formación de sus hijas, en varios de los casos, asumen el rol de victimarios; de este modo, provocan trastornos y fomentan la confusión en sus hijos, quienes al no poder expresar en libertad sus emociones recurren a cortar su cuerpo para expresar el dolor que no lo pueden manifestar de otro modo.

Otro componente importante es el clima que se vive en la escuela. Las peleas frecuentes entre compañeras y la carencia de espacios para el diálogo y la solución pacífica de los conflictos, hace que las estudiantes que ya tienen serios problemas en sus familias, desahoguen sus emociones lacerando su propio cuerpo. A este clima favorece la reiterada inasistencia de los maestros, ya que el vacío que generan se llena con agresiones de todo tipo. También, las estudiantes, aprovechan estos vacíos para infligirse con toda libertad cortes en sus brazos y en sus piernas.

Asimismo, en cada acto de autolesión subyacen componentes cognitivos importantes. Sucede que en todas las historias aquí narradas yacen interpretaciones diversas sobre los hechos relacionados con sus vidas; por ejemplo, ya no le intereso a mi novio, mi papá no se interesa por lo que me está sucediendo o le presta más atención a mi hermana, no entienden que yo también sufro. También, juega la generación de los episodios autolesivos la creencia que con los cortes y el fluir de la sangre sale también el dolor interno o tengo que castigarme porque soy culpable del daño que le causé a mi compañera. En suma, no son capaces de encontrar otra vía para regular sus propias emociones.

Estrechamente ligada a la explicación anterior están las manifestaciones de afectividad. Las estudiantes responden a las tensiones emocionales agrediendo

su propio cuerpo. Mosquera (2008) señala que en ocasiones las personas se autolesionan porque tienen la necesidad de comunicar sus sentimientos y no encuentran palabras que les permitan expresar la intensidad de su sufrimiento. En algunas de ellas, las emociones son demasiado intensas y dolorosas para ser manifestadas y no han aprendido a identificarlas y expresarlas de manera adecuada, tolerarlas y aceptarlas

Asimismo, en todos los casos los episodios autolesivos se producen después de situaciones conflictivas, sentimientos de ira, soledad y tristeza. Las estudiantes temen manifestar abiertamente sus sentimientos y recurren a la autolesión como medio que les ayuda a manejar estados de ánimo que no pueden tolerar. Así, después de cada experiencia de autolesión experimentan una extraña sensación de calma. Esta termina cuando el fantasma del conflicto vuelve aparecer en sus vidas. Ingresan así a un círculo vicioso, cuyo comportamiento solo pueden comprender con la intervención de un especialista o un grupo de apoyo. Así, en algunos casos las relaciones de respeto y comprensión en la familia, la escuela y la intervención de especialistas ha sido clave para que las estudiantes comprendan su historia de vida. Por ejemplo, Liz cambió paulatinamente su percepción sobre la autolesión. Al inicio lo entendía como un asunto personal y sus respuestas fueron irónicas, “(...) hacía como que si le valiera”, explicó su madre. Tiempo después, señala la estudiante “(...) me di cuenta que me cortaba a lo menos (...)” Esto evidencia que la estudiante paulatinamente construye una nueva concepción de las autolesiones.

Experiencias de acoso escolar

No todas las manifestaciones violentas que se producen en la escuela son bullying. En las escuelas es posible observar conflictos ocasionales que surgen entre los alumnos en su convivencia cotidiana y comportamientos agresivos que algunos estudiantes ejercen de manera intencionada y sistemática. Los primeros, tras una intervención adecuada de los profesores, orientadores u otra

persona adulta, casi siempre tienen solución. Los segundos, supone la existencia de relaciones asimétricas entre iguales, en las que unos ejercen violencia sistemática sobre otros. Estos casos son conocidos como bullying o acoso escolar.

Según Olweus (2006) el bullying o acoso se produce cuando alguien de forma intencionada y repetitiva causa daño, hiere o incomoda a otra persona. El acoso es directo cuando el victimario agrede abiertamente a la víctima e indirecto cuando es menos evidente y se manifiesta en forma de aislamiento social y de exclusión deliberada. Estas formas de acoso pueden ser realizadas por una persona o un grupo y su objeto también puede ser una o varias personas. El acoso se manifiesta a través de un conjunto de “acciones negativas” que pueden ser palabras (burlas, amenaza, apodos); dar golpes, patadas, empujar, pellizcar o impedir el paso; también, son acciones negativas las muecas, los gestos obscenos, la exclusión, etc. No se considera bullying, aquellas acciones violentas ocasionales; por ejemplo, cuando dos estudiantes de la misma edad o fuerza riñen o pelean. Sin embargo, es importante señalar que las prácticas de acoso tienen una misma secuencia en el proceso de victimización, en tanto el victimario construye un verdadero sistema de hostigamiento con diversas vías de ataque e involucra a otras personas (Ortega Ruiz, 2010).

En los subtítulos siguientes glosó dos historias de acoso escolar. La primera dibuja una experiencia de acoso en la que resalta la figura de una víctima provocadora que sufre ataques directos e indirectos (Olweus, 2006). La segunda historia perfila el drama de una víctima sumisa que, no solo vive el calvario del acoso físico, sino también, es objeto de vejámenes sexuales.

El contrato de aislamiento

Una mañana agitada, entraban y salían los estudiantes de la sala de orientación llevando reportes (escritos conducta indisciplinada). Observé que un estudiante de contextura delgada, sentado alrededor de la mesa de la profesora Julia,

lloraba, mientras una señora de avanzada edad le hablaba con voz sosegada. Al parecer, sus palabras intentaban convencerlo que en su compañía estaría bien. Mientras la señora hablaba, la profesora hacía anotaciones en su registro. Luego le entregó un citatorio al estudiante recomendándole no faltar a la cita.

Minutos después la profesora me dice: él es víctima de bullying. Una semana antes la profesora me mostró un escrito titulado contrato de aislamiento La profesora piensa que es un caso raro de bullying que supuestamente había solucionado. Pues conversó con todos los estudiantes involucrados, les invitó a la reflexión y en sus palabras, no pasó a mayores. Lo que le preocupaba más, era la situación de orfandad de la víctima. Le manifesté a la profesora mi interés por el caso, obtenida la venia, tres días después inicié las primeras pláticas con los estudiantes.

El primer acercamiento con la víctima, a quien llamaré Pedro, se produjo gracias a la intervención de la orientadora. Esta me presentó a Pedro diciéndole la maestra quiere platicar un momento contigo. Pedro, sorprendido abrió sus ojos, empalideció, pasó su lengua por su labio inferior y respondió que sí con un ligero movimiento de cabeza. Mientras la orientadora regresaba a la subdirección, Pedro y yo caminamos hacia un salón vacío, cuidando que no sea observado por sus compañeros. Rompí el hielo comentándole algo de mi historia como profesora y el trabajo que hago con adolescentes. Pedro me escuchaba con atención y me hacía preguntas. Se inquietó por mi nacionalidad, pues percibía en mi hablar un acento distinto. Largo rato estuvimos entretenidos en estas pláticas hasta que preguntó porqué estaba interesado en él. Aproveché esta circunstancia para explicarle los objetivos de la investigación, la importancia del estudio y mi interés de tener una plática más larga con él y que esta lo sabríamos solamente los dos. Al escuchar esto se sobresaltó, extendió su tórax hacia arriba, alisó su cabello y dijo tengo miedo que se entere alguien de lo que platico. ¿De quién específicamente tienes miedo? de mis compañeros de grupo, si se enteran yo no sé qué va a pasar. Le expliqué que yo respetaba

su decisión y en el caso que se decidiera a comentarme su historia nunca diría su nombre verdadero. Aceptó con gusto, continuamos platicando sobre las materias que más le gustaban y finalmente acordamos la fecha en que sostendríamos un larga conversación. Está se produjo a la semana siguiente.

Pedro tiene trece años y vive con su abuela. No conoció a su padre y este nunca se interesó por él. Su madre tiene otro compromiso del cual tiene dos hijos. Pedro vivió un corto tiempo con su madre, su padrastro y sus tres hermanos en una zona urbana marginal del Distrito Federal. En las escuelas de esa zona, Pedro no obtuvo un lugar para estudiar, por lo que su abuelita decidió traerlo a vivir con ella y a estudiar en esta escuela. Pedro cuenta que ha sido objeto de maltratos desde cuando estudiaba en la escuela primaria. Veamos parte de su historia contada con sus propias palabras.

Me siento nervioso. Es que tuve una experiencia muy mala en la primaria, mis compañeros me gritaban cosas, me pegaban, me daban puñetes y patadas y se burlaban de mí, por eso me llega esta angustia. Me decían “negrito bimbo” por lo de mi cabello (se toca su pelo rizado), me decían “tío cosa”. Me enojaba mucho con mis compañeros, pero yo lo reprimía, no quería ser violento. Una vez si ya me harté y le pegué a uno de mis compañeros. Me estaban molestando la gran mayoría del tiempo y yo me quería quitar pero ellos me agarraron. Eso sucedió en Iztapalapa. (Pedro)

Como se ve, Pedro ha sufrido agresión verbal y física desde la educación primaria. Las agresiones físicas y las descalificaciones manifiestas en apodosos ofensivos como “negrito bimbo”, “tío cosa” han sido sistemáticas y reiteradas. Han sido ejecutadas con la clara intención de hacerle daño, al punto que han logrado que Pedro se sienta, no solamente ofendido en su dignidad, sino también, que pierda su capacidad de responder a las agresiones con inteligencia y de manera acertada.

Pedro intenta frenar los ataques reaccionando enérgicamente en contra de algunos de sus agresores. En su desesperación se defiende enfrentándose a golpes, pero también recurre a los insultos. Esta reacción, aparentemente torpe, no logró frenar la brutalidad de los bravucones. Esta historia de humillaciones termina cuando Pedro egresa de la educación primaria.

Al parecer, las habilidades sociales de Pedro no son las más adecuadas para desenvolverse con éxito en los entornos que habita. Tal es el caso que en la educación secundaria, vuelve a convertirse en objeto de agresión intencionada y sistemática. Esto parece confirmar los hallazgos de Olweus (2006) en el sentido que los alumnos que sufren acoso en un determinado periodo de tiempo, suelen repetir la experiencia algunos años más tarde. No obstante, esto no significa desesperanza en relación a que la situación de acoso pueda cambiar. En efecto, Pedro logra torcer su historia de humillaciones con la ayuda de un compañero y el apoyo de algunos profesores. Veamos lo que dice al respecto.

Aquí de hecho sí me hacen enojar mis compañeros, me dicen “méndigo somalí”, me dicen apóyenlo con un bolillo (pan) porque es un pobre somalí. Por eso también les insulto porque me hartó. Les digo groserías cuando estoy desesperado, digamos que no me controlo mucho mi vocabulario, bueno cuando me enojo. De hecho en la semana pasada Alex (nombre ficticio) me dio un zape y una cachetada. Yo me enojé con él y también le di una cachetada, pero él me dio otras dos y ya, me dio miedo porque él es más grande y los que se llevan con él se burlan y también me pegan. También en el laboratorio, ese mismo día me aventó un sacapuntas en la cabeza, luego me dio una patada, le dije una grosería y comenzó a lanzarme cosas, yo estaba muy enojado pero no podía hacer nada, los compañeros no decían nada. Luego se bajaba del banco, se iba en cuclillas y se iba todo derecho y haga de cuenta que con el puño cerrado me daba en la espalda. La maestra estaba atendiendo a un niño,

le estaba revisando su trabajo y no me podía ver porque estaba calificando. Pero luego yo me harté y empecé a romper mi lápiz, mi pluma, yo estaba muy enojado. Alex me siguió molestando y me dio aquí en la cabeza (hace ademán de golpearse) ya cuando la maestra estaba desocupada le dije: maestra, Alex me está molestando. La maestra solo decía: ya Alex deja de estar molestando, ya luego me dijo que me fuera a la subdirección. Entonces Juan (nombre ficticio) me animó y acompañó a la subdirección, subimos y Juan me ayudó a acusarlo, y él llegó y dijo que yo le molestaba y que a veces le decía groserías. Yo le dije a la maestra que cuando me hartaba sí le decía groserías y a veces le molestaba pero cuando me llevaba con él. Dijo la maestra que ya no nos molestemos. Desde ese momento nos llevamos. (Pedro)

Las agresiones físicas y verbales que sufre Pedro son perpetradas por un grupo de estudiantes. Uno de ellos, el más fuerte, toma la iniciativa y los otros participan de las intimidaciones. Estos se han vuelto más crueles, no solo lo atacan directamente de manera verbal (apodos), sino también, lo agreden físicamente.

Tal es el caso, que las agresiones no solo se consuman en el patio; sino también, en el aula y en presencia de la profesora y a la vista de todos los compañeros. Los estudiantes se convierten en espectadores silenciosos de los actos violentos del agresor. Este silencio, de alguna manera cómplice de los actos vejatorios, refuerza la conducta del victimario. Puede afirmarse también, que la perpetración de la agresión en el aula y en presencia de la maestra, aunque esta no se percata del hecho, constituye un claro desdén a los valores y un desafío a las normas de convivencia formalmente establecidas. Se diría, pues, que estos actos están motivados por el deseo del agresor de conseguir que el grupo le respete, reconozca su poder y ensalce su osadía; pues, algunas investigaciones han aportado evidencias que confirman que, aunque a muchos

estudiantes no necesariamente les gusta los agresores en el plano personal, sí los consideran populares y poderosos (Salmivalli & Peets, 2010).

Cuando las agresiones se consumaron en espacios fuera del salón de clase, Pedro se defendió propinando golpes a su victimario, pero su capacidad defensiva rápidamente es vencida por la fuerza física del agresor. A esto se suma la actitud complaciente y a veces agresiva del círculo de amigos que celebran el talante bravucón del victimario. Cuando los ataques se producen en el aula, Pedro, un tanto paralizado por el miedo, libera su tensión rompiendo sus propias cosas.

Estas formas de responder a los episodios de acoso, si bien, no son las más adecuadas, evidencian que Pedro reconoce que está siendo acosado. Probablemente, la formación de este juicio es el motor que lo mueve en búsqueda de ayuda. Así, desesperado pide a la profesora que intervenga, pero la reacción de esta es evasiva. No se atreve a enfrentar el caso abiertamente y le sugiere que vaya a quejarse ante la subdirectora. En este tramo difícil, Pedro recibe la ayuda de otro compañero. Esta decisión contribuyó a detener la espiral de agresiones. Pues la intervención de la subdirectora y la orientadora en el tratamiento del caso frenaron, al menos por un tiempo, las agresiones físicas.

Es así, como la vorágine de agresiones que amenazaban en estabilizarse y perpetuarse en el tiempo siguieron un curso distinto. Ahora, los agresores, dirigen sus ataques a otro de sus compañeros, veamos lo que cuenta Pedro al respecto.

También Alex y otros dos compañeros le molestaban a Fernando (nombre ficticio). Le decían cosas, la verdad yo también le dije un apodo pero le dije que me perdonara. Un día a Fernando le estaban molestando y le aventaban unas botellas y decían: ay échate un tiro (pelear) con Mario (nombre ficticio), no seas nena y lo agarraban y aventaban. Fernando estaba parado nada más y Mario le dio una cachetada y Fernando intento

pegarle pero no podía, Mario le dio tres puñetazos, Fernando se agarró de su camisa y le pegó dos veces en la cara; incluso cuando se iba a caer otra vez le rasguñó aquí (indica el cuello). Lo grabaron cuando se pelearon con su celular y lo subieron a la web. Ese día agarraron a los niños por estarse peleando. También mandaron a llamar a Alex porque él fue quien les echó a pelear. Después dejaron de molestar a Fernando, pero más seguido se fueron conmigo. (Pedro)

Los agresores de Pedro dirigen sus ataques contra Fernando, esta vez provocan una pelea con uno de los que forman parte del grupo de Alex. Fernando se defiende pero no puede vencer la fortaleza física de su agresor. Afortunadamente la intervención de personas adultas y el tratamiento del caso por las autoridades educativas, evita que la agresión llegue a convertirse en bullying.

Después de este episodio en el que Pedro participó como observador, los agresores vuelcan su furia contra él, pero esta vez, de forma más seguida. Pedro sigue reaccionando al ritmo de su desesperación, recurre a los insultos y en algunos casos se defiende con la fuerza. Pero sus esfuerzos son vanos.

Ahora, la agresión física se complementa con otras formas de agresión indirecta expresada en forma de exclusión deliberada del grupo (Olweus, 2006). Esta forma de agresión ideada por uno de los compañeros de Alex, es contada por Pedro de la siguiente manera.

Bueno, Juan (nombre ficticio) que se lleva con Alex hizo un contrato para que ellos me dejaran de hablar y dejara de comer con ellos, y cortara la comunicación con ellos. Mis tres mejores amigos firmaron, pero Alex les mostraba las firmas que ya habían puesto. Unos compañeros leyeron y pusieron su firma, decía que si yo no firmaba me iban a seguir haciendo acoso físico, verbal y emocional, así decía el contrato. Haga de cuenta que fueron a mi lugar para que firmara el contrato, pero cuando lo leí, me

deprimí porque la verdad creí que si tenía amigos, pero la verdad me di cuenta que no. Yo no quise firmar. (Pedro)

La firma del contrato de aislamiento (ver anexo 1) podría ser una forma de agresión intimidatoria que Olweus (2006) tipifica como acoso indirecto y menos evidente manifiesta en la exclusión deliberada del grupo. Sin embargo, en el caso de Pedro, la existencia de un escrito con la firma de todos los integrantes del grupo, hace que esta forma de exclusión adquiera un matiz que la singulariza. El acoso, si bien, no se manifiesta en ataques directos a la integridad física, sí existe una prueba material que evidencia la agresión al estado de ánimo y confianza de Pedro.

El contrato de aislamiento que uno de los amigos del agresor principal complota contra Pedro, aparentemente tiene como propósito evitar el comportamiento “hostigoso” de este. Sin embargo, más allá de evitar que la conducta de Pedro siga provocando irritación y tensión entre los compañeros de la clase, existe una clara intención de aislarlo del grupo, incluso de aquellos que Pedro considera amigos.

Frente a esta situación, el grupo clase no solo se muestra complaciente, sino que, lejos de defender a la víctima o mantenerse al margen, se ponen del lado del agresor. Este hecho, probablemente refuerza la conducta negativa del agresor, pone en riesgo el bienestar de todos y ocasiona sufrimiento a la víctima (Salmivalli & Peets, 2010). El sufrimiento de Pedro se resume en la expresión creí que si tenía amigos, pero la verdad me di cuenta que no. Este dicho conjuga el sentimiento de ser excluido y la percepción de que los otros aprueban los malos tratos.

Por otra parte, el autor del contrato probablemente está motivado por el interés de apoyar el afán acosador de su compañero. Pues forma parte del círculo de amigos de este. Esta situación de alguna manera se asemeja a los hallazgos de las investigaciones desarrolladas por Card y Hodges (citado en Salmivalli y

Peets, 2010). Los investigadores señalan que en una de sus investigaciones descubrieron que los adolescentes agresivos que eran amigos, acostumbraban a convertir en objeto de sus abusos a la misma persona, de este modo reforzaban y moldeaban sus respectivas conductas acosadoras.

Afortunadamente, el curso de estos acontecimientos viró hacia otro rumbo. Pedro lo comenta de la siguiente manera:

De hecho ese día del contrato no había llegado una maestra que nos da la última hora, pero ese día yo me acuerdo que otra maestra llegó y dijo qué pasa, qué han hecho en el cuaderno? Luego le dijo a la maestra Omelí (nombre ficticio). Ella pidió que todos los que hubieran firmado ese contrato se pusieran de pie. La maestra Omelí se quedó muy intrigada porque mi amigo había firmado, pero él le aclaró que había firmado porque no lo había leído. Es que Alex le tapó una parte del contrato y vio todas las firmas de los demás y entonces agarró y firmó rápido. Después llamaron a todas las mamás. A la hora de español llegaron todas las mamás y hablaron con ellos. Uno de mis compañeros decía que no habían hecho nada. La maestra les explicó que eran cómplices del contrato. También decían que yo me llevaba con ellos, que ya no me lleve con ellos, que no les hablara. A ellos no les gusta que vaya a sus mesas, dicen que soy hostigoso. Creo que soy, pero no del todo y sí soy cuando estoy deprimido. Me deprime estar sin mis hermanos, ellos están viviendo con mi mamá y mi papá. (Pedro)

Como describí en párrafos anteriores, el patio, los pasillos y el aula suelen ser los espacios donde se producen los episodios de violencia. Sin embargo, no es lo mismo el pasillo que una aula. Esta última es uno de los espacios más sensibles a los actos de violencia puesto que ahí confluyen profesores y estudiantes con intereses y aspiraciones distintas. Y la incidencia y la intensidad de los ataques se pueden diferenciar en función de la presencia o no del

profesor y de lo que este hace cuando está presente. En las aulas sin la presencia del profesorado he podido observar que la incidencia de los actos violentos son más frecuentes, pareciera que su ausencia estimula a los más agresivos. En efecto, Pedro señala que la elaboración y circulación del contrato de aislamiento se produce en ausencia del profesor. El vacío que su ausencia genera se convierte en un momento propicio para la perpetración de actos violentos.

Sin embargo, las aulas casi siempre están supervisadas por los prefectos y otros maestros interesados en controlar el desorden. Es en estas circunstancias que la maestra toma conocimiento de la existencia del contrato de aislamiento y en coordinación con la maestra Omelí deciden actuar. Su intervención se puede leer desde dos líneas convergentes: en primer lugar, con su actitud dejan claro a los agresores y al grupo clase que esa conducta no se tolera; en segundo lugar, su manera de actuar transmite un mensaje esperanzador a la víctima, en el sentido que son conscientes del abuso, que saben como se siente, que están de su parte y que actuarán para detener el abuso.

Cabe señalar, que el acosador no solo ha creado un círculo de amigos que aceptan y participan en sus actos intimidatorios, sino que también, recibe la complacencia del grupo clase. La tolerancia del grupo clase al acto de exclusión deja entrever que el comportamiento de Pedro resulta desagradable para la mayoría de sus iguales. En efecto, la conducta de Pedro se caracteriza por el establecimiento de relaciones conflictivas con sus compañeros, o como suele llamarlo comportamientos hostigosos. Quizá, la ansiedad y la depresión que le provoca no vivir junto a sus padres y hermanos, contribuye a la eclosión de ese comportamiento hostigoso y esto abona en el rechazo social en el aula.

Creo que aquí se ve bastante bien a la víctima provocadora cuyo comportamiento causa irritación y tensión en la clase (Olweus, 2006). Estas víctimas, según Ortega Ruiz (2010) son estudiantes que se han convertido en

blanco del abuso porque tienen dificultades para comportarse asertivamente dentro del grupo e igualmente muestran un estilo comportamental violento.

Ahora bien, la victimización en todas sus formas amenaza seriamente el bienestar psicológico de quienes la padecen, puesto que se trata de experiencias personales sumamente estresantes. De hecho, Pedro lo siente de ese modo. En las conversaciones que sostuvimos en la escuela, manifiesta su desesperanza, el temor al rechazo y las evaluaciones negativas de los demás por su deficiente habilidad para relacionarse con sus compañeros. Refiere también que siente dolores de cabeza y tiene problemas de insomnio. De ahí que, por iniciativa de la familia y de la maestra Omelí, Pedro está recibiendo ayuda y apoyo de un psicólogo. Al respecto, cuenta lo siguiente.

Después de ese contrato yo empecé a ir a terapias, la maestra Omelí consiguió el psicólogo. La maestra hablo con Alex y sus padres. No se lleva conmigo, pero a veces me abraza, me dice cosas, pero no pasa a decirme groserías o pegarme. A veces viene molesto y no quiere que nadie le moleste. Ya no es grosero. Mis compañeros han cambiado tantito desde que sucedió lo del contrato y vinieron sus papás hablaron con la maestra Omelí. Antes agarraban a insultos o golpes y ahora ya no. Se peleaban, pero de hecho desde que mandaron a llamar a todos empezaron a cambiar. Ahora ya no me llevo con algunos compañeros, tampoco digo groserías y respeto. Cuando me digan somalí ya no les voy hacer caso. (Pedro)

Adviértase que en el cambio del curso de la historia de Pedro, los profesores han jugado un papel importante. Como señala Olweus (2006) la manera de comportarse de los maestros y su disposición para afrontar el caso, han sido factores decisivos para detener los actos de intimidación y para reorientar estas conductas por canales más aceptables socialmente.

No basta con que los profesores y otros profesionales como los psicólogos y los orientadores intervengan decididamente para afrontar y detener a tiempo las intimidaciones. El caso de Pedro, llama la atención sobre la importancia que tiene la intervención de los padres para poner fin a las agresiones y proporcionar los apoyos necesarios, no solo a la víctima, sino también, a los agresores. En este sentido, tanto los padres como los profesores, los psicólogos y otros miembros de la comunidad educativa deben asumir la obligación de estar en contacto permanente. Además, propiciar y mantener relaciones de confianza y diálogo permanente para contrarrestar cualquier acto intimidatorio. Esta forma de actuar transmite un mensaje claro y enérgico en el sentido que las agresiones son inaceptables.

Finalmente, el relato de Pedro deja entrever que la intervención conjunta de los profesores y los padres de familia, de algún modo a calado la conciencia de los estudiantes respecto al rol que están desempeñando en los episodios de acoso. Al parecer han comprendido que su manera de comportarse forma parte del problema. Un mensaje importante que se deriva de este hecho es que para evitar los actos intimidatorios, es relevante concienciar a los estudiantes sobre el imperativo moral de no favorecer el acoso y de apoyar a los compañeros que son objeto de abusos y humillaciones.

Es como el colofox, pero en serio y tres veces por semana

Es medio día, el frío cala mis húmeros, me siento de espaldas al sol en una banca de madera ubicada en una pared frente al hall de la escuela. Una mujer de pelo corto y rostro moreno, acaba de llegar y se sienta en la banca del frente. Me mira y sonrío, le respondo con lo mismo. Un niño viene y se sienta en una banca contigua. Saca su bolsita de cheetos y se echa unos cuantos a la boca. Un niño viene corriendo, lo empuja del pecho y pega un manotazo a la bolsa, los cheetos caen al suelo. Luego se acercan a él tres estudiantes, dos se sientan a su lado y uno se para al frente. Mientras esto sucede me alejo un

poco y me ubico en diagonal para tener una mejor visión. Uno de los niños lo toma la cara y lo besa en la mejilla, el otro lo besa en el cuello, el tercero que está al frente flexiona su tronco y lo besa en el pecho. Al percatarse de mi mirada, uno corre hacia el frente, los otros me miran y susurran algo al oído del niño, este sonríe confundido y nervioso. Balbucea, no se vale, no se vale y se mantiene sentado. De la esquina del lado contrario del hall viene corriendo otro niño, con la mano abierta, lo golpea con fuerza en el tórax y se va, un sonido gutural deja escapar mientras se encorva. Se levanta despacio, coge su mochila y se dirige hacia el patio a paso ligero como si estuviera huyendo. Un estudiante de cuerpo fornido, piel blanca y pelos erizados lo intercepta, lo toma por los hombros, lo empuja y presiona sus tetillas. Lo trae así hasta la cooperativa y le da un empujón. El niño sigue caminando con la cara volteada mirando a su agresor. Otro niño de rostro triangular lo vuelve abrazar y le dice: “*puto, puto*”. En ese instante, una niña grita: *dice la maestra que entren*.

Sin mucha consciencia de mis movimientos estoy en medio del hall. Me siento indignada, pues en pocos minutos el niño fue agredido varias veces por sus compañeros. Pregunto a la niña que gritaba, qué grupo es. Responde 1° F, soy Juanita, con quien tengo el gusto (el grupo de niñas que le acompaña celebra su respuesta), le digo mi nombre con seriedad y le pregunto por el nombre de su tutora. Responde ah, es la maestra Guadalupe (nombre ficticio), está en el salón, me indica con su índice el salón donde ingresaron sus compañeros. Las niñas ingresan al salón de clase y yo me dirijo al tercer piso. En el trayecto encuentro al profesor a quien voy a observar su clase, platicamos mientras caminamos. Después de observar su clase, bajo al primer piso en busca de la maestra Guadalupe. Lo encuentro en la sala de laboratorio. Después de una breve conversación le expreso mi interés de platicar ampliamente sobre su experiencia educativa, responde afirmativamente y sin mayor preámbulo explica que su grupo es muy difícil y que en las juntas los alumnos mandan a callar a

sus propias madres. Se lamenta que le recuerdan a ella y a otros maestros el nombre de su mamá.

Guadalupe, comenta también, que algunos padres les dan direcciones falsas. Tal es el caso que en cierta ocasión:

(...) una niña vino con un paquetito blanco y lo lanzó delante de dos de sus compañeras al otro lado. Sus compañeras vinieron avisar y los prefectos fueron a ver, y en efecto era droga. Llamamos al teléfono registrado en su ficha personal y no obtuvimos respuesta. Fueron a la dirección registrada y resulta que era falsa. La directora dijo que todo quedó en la calle y que no se haga más comentario. Los niños se golpean, juegan fuerte; según ellos se llevan, pero yo creo que no conocen valores y en eso estoy trabajando. (Guadalupe)

Guadalupe sigue describiendo lo que acontece en su aula, manifiesta preocupación por ayudar a través de películas con mensajes que ayuden a superar las conductas violentas. Intervengo diciendo ¿y todo el grupo se relaciona violentamente? No, son un grupo de seis más o menos los que siempre están golpeándose. ¿Se ha percatado si se golpean entre todos o golpean a uno de ellos? No, no me percatado, como todos hacen bola. Le comento ligeramente sobre las agresiones físicas y otro vejámenes sufridas por el niño de ojos claros. La profesora se desplaza hacia su escritorio y trae consigo un registro con todos los nombres y fotos de los estudiantes. Mientras observo, Guadalupe comenta que muchos niños son reportados siempre a la sala de orientación. “Ellos llevan los casos, no sé si le dan seguimiento. No tengo información alguna. Sabe, mañana tengo una junta, la directora va a participar, platicaremos tanto del rendimiento como de la conducta de los estudiantes. Cualquier situación le comunico”. Admito con movimiento de cabeza, le doy gracias y salgo.

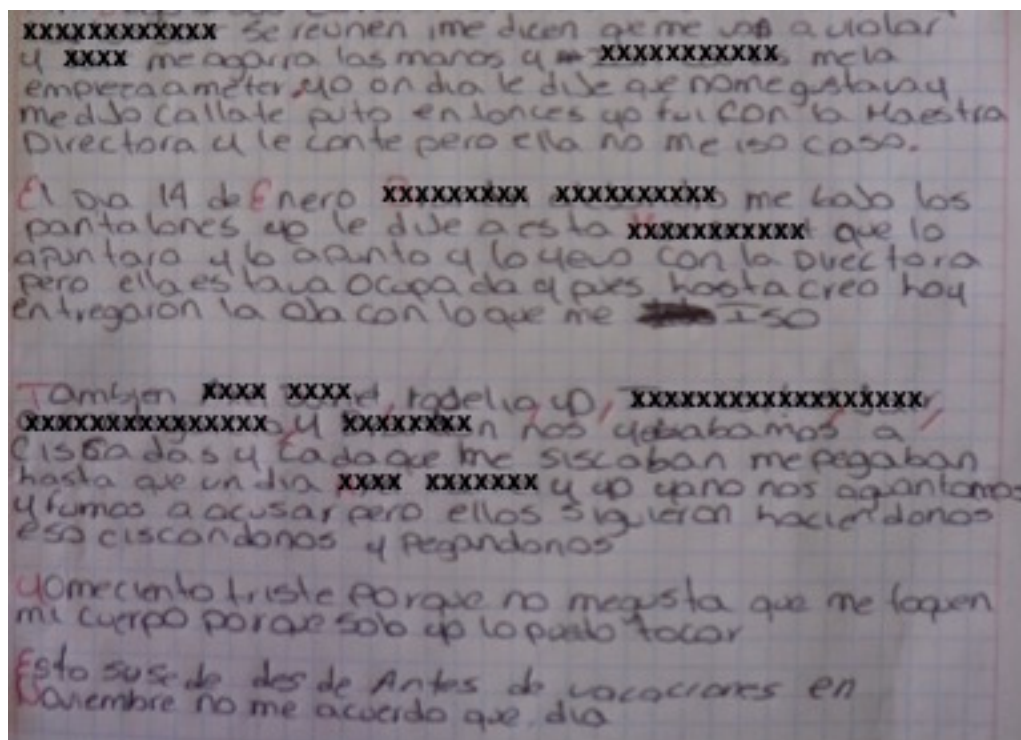
Horas después, comento a la orientadora lo sucedido en el patio, esta dice “todo es posible con ese grupo, creo saber exactamente quienes son, mañana mismo tomaré el caso”. El sonido del timbre indica la hora de salida. La profesora se despide. Minutos después, el director del turno tarde me saluda y dice ella es la prefecta de mí turno, la reconozco, es la mujer del hall. Sonríe y atina a decirme “le miraba comiendo su manzana, eso sí que es saludable”. Inmediatamente me pregunto ¿será posible que no haya observado lo que pasó en el hall? y si observó, ¿por qué su indiferencia?. La respuesta la encuentro en el siguiente comentario de la orientadora “ (...) muchos hacemos como que no vemos para no meternos en problemas. Los maestros tienen miedo que les golpeen fuera de la escuela. No sé si se percató que la maestra de francés, la chaparrita, ya no está porque fue amenazada. Ya se fue de la escuela”. Esta forma de actuar, al parecer, está condicionada por la inseguridad del entorno; pero también, es posible que esté motivado por la carencia de herramientas para afrontar y resolver estos problemas o quizá, las situaciones de violencia ya no son percibidas como tales por los maestros.

El caso del estudiante violentado fue abordado por la orientadora y a petición de esta participé en varias sesiones de trabajo. Como es costumbre en esta escuela, los estudiantes involucrados en este caso escribieron los hechos del incidente y los compromisos para no repetirlo. En relación a este tema la orientadora dice “ (...) aquí en la escuela, después de platicar con cada estudiante se les pide escribirlo. Este papel se convierte en un documento que forma parte del expediente que revisa el comité técnico. En primer lugar escriben su declaración y en la parte inferior de la página su compromiso”.

Para profundizar en el estudio de este caso dialogué reiteradamente con los implicados. En primer lugar lo hice Juan. Este aludía a los golpes con el puño y las patadas que frecuentemente le propinaban sus compañeros (ver figura 4). Posteriormente con vergüenza y titubeos describió otros actos violentos. Para hacerse entender, comparó “Es como si te hicieran el colofox, pero en serio y

dos a tres veces por semana. Me dicen repetidas veces: te vamos a violar. Esto me hacen en la clase del profesor de matemática y otras veces cuando no hay profesor”.

Figura 4: Breve extracto del testimonio de Juan



Aquí vale la pena hacer una pequeña digresión sobre lo que Juan quiere comunicar con la palabra colofox. Se refiere al vejamen sexual perpetrado por los agresores. Estos lo tomaban de los brazos, se pegan a su cuerpo y simulaban movimientos relacionados con el coito. Otras veces, los victimarios cogían sus genitales e inmediatamente pasaban sus manos por el rostro de Juan.

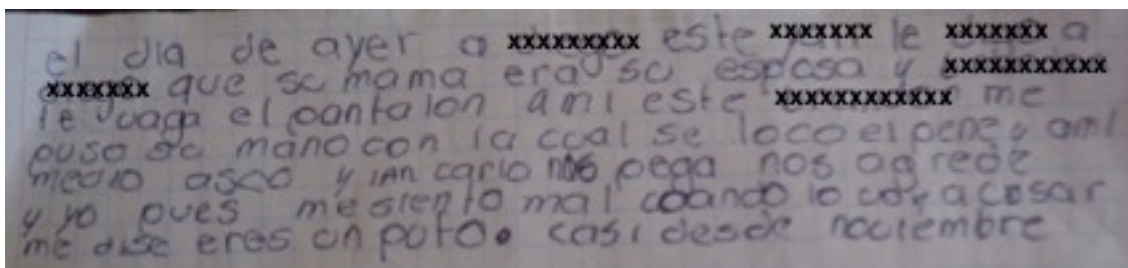
Juan inicialmente formó parte del grupo en el cual se llevaban a ciscadas. La palabra ciscada es utilizada por los estudiantes para hacer referencia a los amagos de golpes entre los que se llevan en el grupo. Este acto no es percibido por los estudiantes como violencia; sin embargo, progresivamente Juan se

convirtió en víctima de estos juegos, él dice “cada vez que me ciscaban me pegaban”. A las ciscadas se agregaron otro tipo de agresiones como las patadas, las cachetadas, las agresiones verbales y los vejámenes sexuales.

Juan relata con mucha angustia que los actos de violencia y el abuso sexual se dan desde el mes de noviembre 2013. Estos hechos hacen que se sienta triste y desolado. Se siente solo e incapaz de defenderse, cada vez que lo hace sus acosadores son más crueles y las autoridades educativas insensibles. Cuando Pedro dice “(...) fui con la maestra directora y le conté, pero ella no me hizo caso” pone en evidencia, no solo su angustia y desesperación porque la autoridad no atiende su denuncia, sino también, el desinterés de las autoridades educativas para afrontar y detener a tiempo situaciones como esta. La inercia de los maestros podría estar indicando una tendencia hacia la naturalización de estos hechos. Tal es el caso que en las platicas, los maestros se refieren a este y otros casos de violencia como simples incidentes provocados por estudiantes groseros. No logran percibir y apreciar estas agresiones como situaciones que afectan profundamente la integridad física y psíquica de los estudiantes.

Los victimarios son tres estudiantes, cada quién asume un rol y todos se coluden para agredir a Juan. El siguiente testimonio corrobora lo dicho (Ver figura 5).

Figura 5: Declaración escrita



El autor de este testimonio, enfatiza la violencia que ejercen en contra de Juan, pero también, explicita su condición de víctima. Según los testimonios recogidos, este estudiante fue la primera víctima del grupo, pero dejó de serlo cuando se unió a ellos. Los partes registrados en la sala de orientación confirman su mal comportamiento. Este fue quien le decía a Juan “*puto*” en el hall de la escuela. Si bien, este tipo de agresión es constante, lo que resalta en este victimario son los diversos roles que asume. En un primer momento fue víctima, posteriormente se une al grupo y cuando es vulnerado por estos se solidariza con Juan.

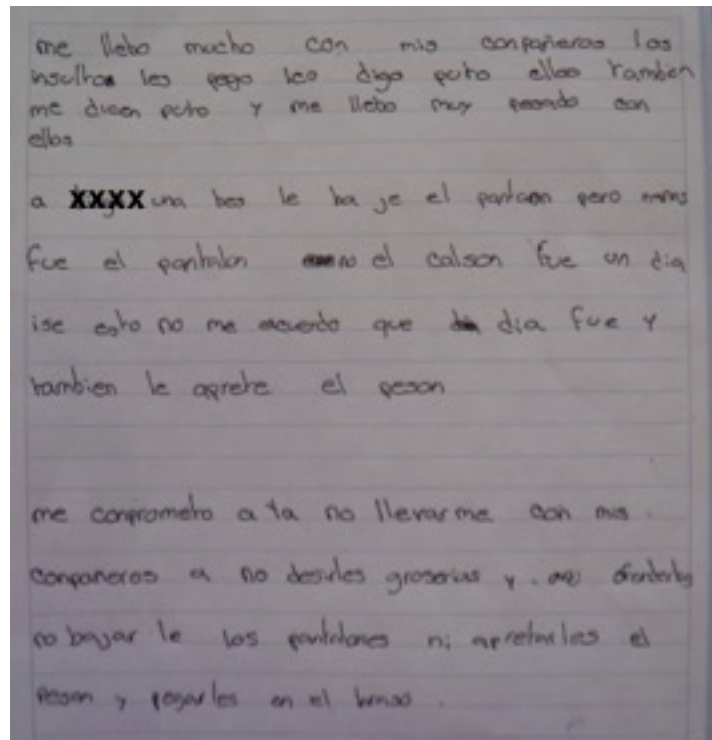
Otro de los victimarios minimiza, justifica e intenta negar sus acciones violentas (ver figura 6). Como se observa, el escrito es escueto, señala algunas acciones violentas en siete renglones, no describe pormenores y finalmente escribe su compromiso en cuatro renglones más. Sin embargo, su propio testimonio, el de otros compañeros y los registros de observación muestran a un estudiante belicoso, no solamente con sus compañeros, sino también, con otras personas.

La maestra tutora al referirse a este estudiante dice “ (...) menciona a mi madre repetidas veces”, “muy enojado me dice: me va a evaluar o no. Espero que no me repruebe como la de español.”. Este relato muestra a un estudiante impulsivo y grosero con sus profesores. Al respecto Olweus (2006) sostiene que los acosadores, suelen tener con los adultos una actitud hostil, desafiante y agresiva. Además sienten satisfacción cuando producen en los otros daño y sufrimiento. Estos sentimientos pueden estar relacionados con el entorno familiar cuando en este espacio se promueven acciones contrarias a los derechos de la persona.

Por otra parte, según el registro personal del estudiante victimario, este es tutorado únicamente por su madre. Una observación en su ficha personal resalta el proceso de divorcio de sus padres. Este hecho probablemente lo está afectando emocionalmente, pues su mamá dice “(...) soy severa, lo

castigo...pero su padre lo tolera todo y lo premia comprándole cosas (...)"'. Al respecto Olweus (2006) afirma que la permisividad, no fijar límites y tolerar comportamientos agresivos hace que este tipo de conductas se refuercen y aumenten. Asimismo, los conflictos, desacuerdos y discusiones abiertas entre padres que acaban en divorcio o no, crean relaciones inseguras en los hijos.

Figura 6: Escrito de un estudiante victimario



me llebo mucho con mis compañeros los
insultan los pegan los dicen puto ellos también
me dicen puto y me llebo muy pesado con
ellos

a ~~XXXX~~ una vez le bajó el pantalón pero antes
fue el pantalón ~~en~~ el calzon fue un día
ise esto no me acuerdo que día fue y
también le apretó el pezon

me comprometo a ya no llevarme con mis
compañeros a no decirles groserias y no decirles
no bajar le los pantalones ni apretarles el
pezon y ponerles en el binto

Por otra parte, los testimonios evidencian que el acosador es renuente a reconocer sus faltas y a responsabilizarse de sus actos. Además, evidencia el aprendizaje de conductas violentas en espacios ajenos a la escuela cuando dice "(...) los trabajadores de mi papá se bajan los calzones y yo lo hago aquí con mi compañero". Esta frase deja entrever las intrincadas conexiones que subyacen en los fenómenos de violencia. Al respecto Olweus (2006) informa que muchos estudios han demostrado que tanto los niños como los adultos se tornan más violentos después de observar que otra persona o modelo actúa

con agresividad, la situación se agrava si el observador valora positivamente el comportamiento del modelo agresor.

Voy a intentar concluir este tema señalando tres ideas que considero relevantes. Primero, las historias de Pedro y Juan demuestran que el acoso o la intimidación es un problema de gran relevancia porque no solo daña física y psicológicamente a la víctima, al agresor y a quienes la observan sin poder o querer evitarla, sino también, porque afecta seriamente la relación pedagógica. Segundo, el fenómeno del acoso o intimidación no existe en el vacío, ya que en gran medida, suele ser la parte más visible de un entramado compuesto por una intrincada red de relaciones interpersonales configuradas por el contexto o los marcos sociales en los que tiene lugar. Tercero, la intervención oportuna de los profesores y otros actores educativos es clave para identificar y detener los episodios de acoso antes de que se convierta en un verdadero calvario para quienes participan en él.

Retomando la primera idea, afirmo que las historias de Pedro y Juan dibujan los roles y características de las víctimas (pasivas y provocadoras) y los agresores (típicos y pasivos) que Olweus (2006) ha descrito muy bien en sus publicaciones. En síntesis, se puede decir que en ambos casos los agresores utilizan la violencia como una forma destructiva de demostrar su poder, sobre estudiantes que creen no pueden defenderse. Además, están apoyados por un grupo de estudiantes que le siguen en su conducta violenta; pero también, reciben el apoyo del microsistema conformado por el grupo clase, quienes con su silencio refuerzan la conducta del victimario (Bronfenbrenner, 1987). Mientras que las víctimas pasivas y activas están indefensas. La víctima pasiva personalizada en Juan, es incapaz de defenderse por sí solo del acoso y sufre en silencio su calvario. Y la víctima activa o provocadora, personalizada en Pedro quien pelea y responde cuando lo atacan o lo insultan, pero esta reacción es infructuosa. Además, su tendencia impulsiva a actuar sin el tacto necesario

para elegir la conducta que puede resultar más adecuada en cada situación, le juega una mala pasada y cada vez más se convierte en blanco de los ataques.

Como se ve, el acoso escolar está lejos de ser una simple relación diádica (agresor-víctima) o triádica (agresor-víctima-espectadores), sino que se relaciona con el contexto social más amplio en el que está inserto. Leer este fenómeno considerando su interdependencia con el contexto social en el que tiene lugar, no significa eximir de responsabilidad moral al agresor ni que deba ignorarse las características personales de los individuos que se ven envueltos en este tipo de problemas (Salmivalli & Peets, 2010). Leído de este modo, el fenómeno del acoso escolar perturba seriamente la relación pedagógica. Pues el deterioro de las condiciones humanas afecta los roles de profesores y estudiantes en el espacio pedagógico y con ello la comunicación que en él tiene lugar.

Lo explicitado en el párrafo anterior insinúa la comprensión de los actores educativos como individuos insertos en un ambiente ecológico concebido como un conjunto de estructuras interconectadas (Bronfenbrenner, 1987). Admitamos entonces, que el ambiente ecológico es un concepto globalizador de las interconexiones sociales que tienen lugar dentro del centro educativo. De hecho, el centro educativo se configura como una red inmensa de complejidades que se afectan mutuamente. En este espacio se conjuga la convivencia de los actores educativos que mantienen entre sí distintos sistemas de relaciones internas y que a su vez, despliegan relaciones intergrupo (Ortega Ruíz, 1997).

Así pues, esta visión ecosistémica de los sistemas en conexión visibiliza la amplitud de las redes sutiles que tejen la educación del ser humano: familias, alumnos, docentes, instituciones y el propio contexto social y cultural. En este sentido, los problemas de conducta no solo son atribuibles, en este caso, a los estudiantes que se ven envueltos en problemas de acoso, sino que están

influidos por las interconexiones sociales que se dan entre las distintas estructuras que conforman su ambiente ecológico. Es por ello que, la escuela (considerada como el entorno inmediato en el que los estudiantes actúan cara a cara), puede ser considerada como el espacio en el que eclosiona el acoso o la agresión injustificada paulatinamente incubada en el mesosistema (familia) y el exosistema (Bronfenbrenner, 1987). Esto es, admitiendo también, que la familia es el primer espacio socializador del ser humano donde se recibe los primeros afectos y vínculos materno y paterno y si esto se trastoca, el entorno familiar puede constituirse en un espacio generador de conductas agresivas que perturban la convivencia.

Lo anterior llama la atención sobre las relaciones que establecen los profesores y los alumnos en la escuela, considerada como el entorno inmediato para el caso que estamos analizando. Es sabido que en este ámbito se dan un conjunto de factores o circunstancias que los profesores pueden o no controlar. Pero en el caso de las relaciones interpersonales que tienen que ver con la convivencia en la escuela, la observación atenta y el punto de vista de los profesores resulta fundamental, no solo para comprender la dinámica compleja del comportamiento de los estudiantes, sino también, para intervenir oportunamente cuando el microsistema de los iguales (Ortega Ruíz, 1997) se deteriora y amenaza la convivencia de sus miembros. Llegado a este punto, es importante destacar la intervención oportuna de los maestros (orientadora y tutora) para detener los actos intimidatorios y reestablecer en las víctimas la confianza en sí mismas. Asimismo, su actuación advierte que en el microsistema de los iguales no funciona la ley del más fuerte.

Otras formas de violencia

Es frecuente que los narradores de noticias o los maestros nombren como bullying a cualquier incidente de violencia en las escuelas. Estas afirmaciones solamente son puntos de vista asociados al sentido común. Pues no todas las

prácticas que pueden contribuir a crear un clima de inseguridad en la escuela o lesionar la integridad de los estudiantes pueden tipificarse como bullying. Sabemos que este concepto denota las conductas de intimidación y/o acoso intencionadas y sistemáticas por medio de las cuales un sujeto o un grupo de estudiantes atenta contra la integridad física, material o emocional de algunos de sus compañeros (Olweus, 2006). Este comportamiento inaugura un proceso de victimización en el que el agresor adquiere la condición de victimario, por medio de la imposición abusiva del poder y la víctima adquiere esa condición cuando tiene dificultades para defenderse y se encuentra en desventaja ante los victimarios.

Lo expresado en el párrafo anterior pone bajo sospecha la costumbre de designar como bullying a una diversidad de conductas que van desde los juegos bruscos hasta los ajustes de cuentas. Además, estas conductas son difíciles de delimitar y catalogar como violentas, pues el umbral para designarlas de ese modo es difuso ya que su reconocimiento depende de marcos significativos diversos. Ciertamente, para calificar a un determinado comportamiento como violento, se debería tener en cuenta la situación concreta en la que se produce y la significación de quienes participan en su producción (Buenfil Burgos, 2012). Interesa, entonces, analizar desde la perspectiva de los estudiantes aquellos hechos interpersonales que exceden la problemática del bullying y que probablemente afectan la sana convivencia en la escuela creando un clima poco propicio para la relación educativa. En este sentido, presentamos agrupados en cuatro subtítulos historias relacionadas con los juegos bruscos, el ajuste de cuentas y la intervención de las familias de los estudiantes y otras personas externas en episodios que podrían calificarse como violentos.

Las pambas: el que se lleva, se aguanta

En México, la pamba es un juego que se trasmite de generación en generación. Para algunos maestros es una actividad lúdica que une a grupos de amigos de barrio, compañeros de aula, hermanos y familiares. En el caso de esta escuela, la pamba es una práctica común y su intencionalidad difiere en los grupos que lo practican. Algunos lo hacen para divertirse y hacer relajó cuando los profesores no asisten a clase; otros, para poner a prueba su resistencia al dolor. La rudeza de algunas pambas alienta su prohibición, pero también, estas restricciones incitan el placer de transgresión. Incluso, sabiendo que no están permitidas, su práctica es cotidiana y la percepción de quienes la practican y los propios maestros es heterogénea. Aprovecho entonces, los relatos siguientes para mostrar cómo los adultos, en la voz de las maestras tutoras Zoila y Omelí, interpretan el juego de las pambas.

Quando entre comillas estamos jugando, le digo entre comillas porque la mayoría de las veces no se dice oye vamos a jugar, hay un tema sobre el cual estamos hablando, una sintonía sobre la cual se están llevando y alguien sale con una bobada, entonces, nos vamos contra él y le damos pamba. Por ejemplo todos estamos diciendo colores: azul, morado y llega otro y dice plato y entonces pamba con ese, por bobo. Se sobreentiende que le queremos castigar porque rompió con la sintonía y pues entonces hay que darle pamba. La otra modalidad de la pamba es que pase por tres. Es decir, él tiene que ir pasando y le damos uno, dos, tres. Todos le pegamos tres veces. En la otra pamba todos corren y hacían bola. Lo nuevo es que pasas por tres, todos tenemos que darle tres golpes (...). Los niños son muy listos y saben delante de quien lo hacen. En el salón lo hacen dependiendo de qué maestro esté. Si están solos lo hacen, pero hay maestros permisivos que no quieren meterse en problemas y dejan que los niños hagan lo que quieren. (Omelí)

(...) Muchos pegan a uno, solo en su cabeza. Para unos es un comportamiento normal del grupo, pero yo le digo que no, porque a veces cuando alguien no aguanta la pamba, al rato termina “cantándole el tiro” al otro. (Zoila)

Las pambas descansan sobre un desbordamiento de energía que se expresa en golpes. El juego, a veces surge súbitamente y quienes participan en él son capaces de interpretar sus prohibiciones y saben que cuando sobrepasan los límites trasgreden el principio que lo regula: el que se lleva, se aguanta. Cuando esto sucede se produce un conflicto y se pone en peligro la convivencia. Es decir, el que ha sido objeto de un golpe que considera excesivo o que ha rebasado las prohibiciones del juego, termina recurriendo a la pelea (cantarle el tiro) para dirimir lo que considera ofensa.

En la escuela, paradójicamente este juego es prohibido pero también consentido. Algunos maestros lo toleran y hasta lo promueven. Tal es el caso que los estudiantes se dan pamba en los diferentes espacios de la escuela. No les importa la presencia o ausencia de los maestros. Además, son pocos los maestros que interpretan estos episodios como violentos y que reclaman una intervención especializada o que sugieren una sanción ejemplar. Ahora bien, las pambas más rudas y posiblemente más dolorosas se realizan sin la presencia del profesor y fuera del espacio escolar, generalmente a la hora de salida.

En todas las formas de pambas existe una cierta complicidad en el sentido que cada uno sabe hasta donde llegar. Es decir, conoce el principio del juego: el que se lleva, se aguanta. Sin embargo, el deseo de revancha de quien o quienes han recibido un golpe demasiado brusco, hace que se imaginen una pamba cada vez más cruel. Así, poco a poco estos comportamientos que podrían calificarse como desviaciones toleradas (Dubet,1998) se convierten en conductas violentas que se dirimen en pelás concertadas.

Prosiguiendo con el tema, veamos ahora el punto de vista de los alumnos que participan directamente en las pambas. Para lograr que estos construyan un discurso sobre el tema, se organizó un grupo focal a partir de una lista de alumnos reportados por su participación en pambas. Más de quince alumnos estaban dispuestos a participar. La mayoría de estos fueron del primer grado de educación secundaria. Unos a otros se empujaban por ingresar a la sala de orientación. Ingresaron diez y se sentaron en círculo de acuerdo a las indicaciones. El resto se quedó fuera jugando y empujándose en la puerta. Minutos después la profesora orientadora les ordenó que regresaran a sus aulas.

Al inicio de la actividad, el grupo reía y celebraba las denominaciones y descripciones de cada pamba. Cada intervención se hacía con mucha picardía, algunas denominaciones de las pambas fueron pronunciadas a susurro. Al transcurrir media hora de ávidas participaciones, sus voces e intenciones fueron cambiando. Se escuchó frases como “tengo pena” (vergüenza) y como ideas fugaces se vislumbró una que otra reflexión. Al cerrar el trabajo con el grupo focal cada participante participó con una frase que simbolizó su aprendizaje. De los diez estudiantes participantes, solo tres manifestaron su desacuerdo con su realización, el resto siguió sonriendo y celebrando con risas y chascarrillos los comentarios sobre la rudeza de las pambas. Además, afirmaron que continuarán jugándolo con el grupo que se llevan.

Los siguientes párrafos sintetizan las descripciones que algunos estudiantes hacen de las pambas.

Todo empieza con una cisca. Nos hacemos así (hace un ademán de pegar una cachetada) y si se asusta le llamamos a todos y le pegamos así (hacen el gesto de un golpe en el pecho, en el antebrazo, omóplato, cabeza y orejas). Cuando se golpea en el pecho se dice pechugo”. (Estudiante 1, Grupo focal 3. Turno matutino).

Cuando vine a esta escuela vi que las pambas eran de puro zapes, entonces les dije hágale así, así y les enseñé todas las pambas. Y es que haga de cuenta que yo vivo en un barrio y ahí todos son maleantes, ellos lo hacen, lo vi allá y vine a enseñar aquí. ¡Ah! se dice pamba bombón, cuando al que le hacemos la pamba tiene que inflar los cachetes y le damos un puñetazo, también hay el carnero y otros más como el taco. ¡Ah! el de pistolón lo aprendimos en la calle. Como todos nos vamos juntos los vimos como lo hacen los dedos como pistola y les pegan en el cuello. Ajá, los aprendimos y comenzamos a ciscarnos y darnos....”.
(Estudiante 2. Grupo focal 3. Turno matutino)

Según esta descripción, cualquier estudiante que está dispuesto a involucrarse en el juego puede hacerse merecedor de los golpes que le dan contenido a la pamba. Este lo acepta sin ofrecer ningún tipo de resistencia, pues conoce el principio implícito que ordena el juego. Así, la pamba es celebrada por los estudiantes con carcajadas y frases como: “tienes que aguantar por guey”.

Habría que decir también, que las pambas de alguna manera están influenciadas por problemas sociales como las pandillas, la delincuencia, la exclusión social, etc. En efecto, el discurso deja entrever que la experiencia escolar está atravesada por los problemas sociales (violencia, delincuencia, exclusión) que experimentan los estudiantes en los espacios donde fluye la cotidianidad de sus vidas. En este caso, el contexto en el que se desenvuelve la vida cotidiana del estudiante es determinante en el aprendizaje de cierto tipo de pambas que podrían considerarse como potencialmente violentas. Probablemente los estudiantes aprenden en el barrio a dominar ciertas habilidades, valores y actitudes que les ayudan a sobrevivir en esos espacios, pero que no siempre contribuyen a la sana convivencia en el microsistema de iguales (Ortega Ruíz & Mora Merchán, 2005). Tal es el caso, que el estudiante al parecer no es consciente del daño que las pambas rudas les pueden ocasionar.

Además, se siente orgulloso de enseñarlo y practicarlo con sus compañeros de la escuela.

Así pues en la convivencia cotidiana, los individuos aprenden pautas de comportamiento y actitudes. Cuando estas son coherentes con los valores que la sociedad considera justos, aportan esquemas a seguir, reafirman seguridad personal y pertenencia al grupo. Y cuando se alejan de lo que es considerado moral para la sociedad, se convierten en peligrosas para la socialización (Ortega Ruíz, 2000).

También vale la pena decir que las pambas son alimentadas por el sustrato cultural de la sociedad mexicana. Algunas de ellas, como la pamba llamada el nopal, al parecer la menos ruda, es transmitida de generación en generación como un juego tradicional. Uno de los estudiantes lo describe del siguiente modo:

(...) Hay uno que le dicen el nopal. Te preguntan: ¿en dónde se para el águila? Le debes decir en el nopal. Te dicen: ¿cuántas tunas se comió? Le respondes ninguna porque se espinó. ¿Pa dónde voló, pa arriba o pa abajo? Si dices pa arriba te jalan el pelo hacia arriba, si dices pa abajo te jalan hacia abajo. (Estudiante 3. Grupo focal 3. Turno matutino)

En videos alojados en YouTube se puede observar a padres e hijos jugar la pamba el nopal. Los rasgos que lo caracterizan, particularmente la contundencia del golpe, son perfeccionados por los estudiantes según las circunstancias. Las frases que dinamizan el juego se relacionan con la mitología mexicana, pues se cree que Huitzilopochtli (dios azteca del sol y de la guerra) les ordenó que fundaran su reino donde estuviera un águila posada sobre un nopal devorando una serpiente. Siguiendo este designio, los mexicas deambularon por varios lugares, siempre en busca del portento que indicara cuál era la tierra prometida por su Dios.

Conviene ahora decir que la imaginación de los estudiantes ha permitido crear y/o mejorar las características de las pambas. Pero en cualquiera de los casos, la intensidad del golpe es el aspecto distintivo. El nombre de algunas de ellas está asociado con la parte del cuerpo que sufre el golpe. Los siguientes testimonios ilustran esta afirmación.

El ojitos, te estiran los párpados. El chichi negra y chichi blanca, te aprietan las tetillas. Te dicen negra o blanca. Si dices blanca y no le atinas te giran las tetillas al otro lado, entonces tienes que decir negra para que te dejen. Hay otros como el chirihuaso y los cheetos. (Estudiante 2. Grupo focal 3. Turno matutino)

También practicamos el penezaso o guajolotero, se practican en nuestro barrio, es muy conocido, todos te pegan en la cara de un lado hacia otro. (Estudiante 5. Grupo focal 3. Turno matutino).

Yo hago más el jeringazo, me gusta pegar en el nervio de la espalda, el brazo se duerme con cada golpe, es como que te inyectan en el espalda pero con los dedos doblados y con fuerza te cae el puño. (Estudiante 4. Grupo focal 3. Turno matutino)

Un compañero te presiona los testículos y te exige chiflar (silbar) y no se puede. A veces nos cogen por detrás y no te sueltan los testículos, no puedes ni respirar. Casi a todos nos han hecho esto. A mí me hizo una mujer. Y no sé por qué no se puede chiflar (...). (Estudiante 7. Grupo focal 3. Turno matutino)

Yo explico el saca cacas porque yo lo hago. Se hace con el puño, se pega con fuerza en el ano y también se hace con el pie. No lo hago a diario, solo lo hice a dos niños del salón (menciona los nombres de sus compañeros). Mis compañeros estaban inclinados sobre sus carpetas y se me ocurrió hacerlos. Se le puso ese nombre porque a los niños que lo

hacemos nos dicen que si les duele mucho y se les afloja el estómago, da ganas de hacer, por eso se llama así. A mí también me lo hicieron. Hace poco tiempo trajeron uno peor, se llama saca mierda. En esa pamba te ubican agachado y te pegan con la rodilla en el ano o con la punta del zapato. Se siente la sensación de hacer del baño, duele mucho el estómago, es como estar estreñado. El dolor dura de dos a tres días, no puedes ir al baño, si vas no puedes hacer porque se siente duro, por más que haces así (hace fuerza, empuña sus manos y como pujando gime). Ah, tampoco puedes sentarte y se queda un moretón (todos ríen al escuchar la descripción). (Estudiante 4. Grupo focal 3. Turno matutino)

Como se ve, las pambas son cada vez más rudas. Quienes la practican no dimensionan la gravedad y los efectos que puede tener en la salud física de quien la padece. Al parecer, la crueldad del golpe lejos de constituirse en un factor disuasivo, alimenta el morbo. Tal es el caso que su práctica se ha incrementado, tanto en número de participantes como en el nivel de rudeza, esto considerando la fuerza y la parte del cuerpo elegida para ser golpeada (cara, cabeza, vientre, brazos, tórax, espalda, genitales, ano).

Por otra parte, como señalé al comienzo, son muy pocos los estudiantes que muestran su desacuerdo con las pambas. Pero esta disconformidad, no se manifiesta abiertamente, pues son más los que disfrutan con el dolor ajeno. Otros, cuando se distancian ligeramente de esa práctica para elaborar un discurso sobre la misma, experimentan sentimientos de vergüenza, enojo, ganas de venganza, coraje, miedo, dolor. Veamos lo que dicen al respecto.

(...) da vergüenza, mucha vergüenza porque son estupideces. (Estudiante 6. Grupo focal 3. Turno matutino)

Yo me siento muy enojado, a veces me pegan muy fuerte y me da mucho coraje, me da ganas de vengarme pero no puedo regresarlo. A veces me

duele mucho porque me dan con la punta del zapato. (Estudiante 1. Grupo focal 3. Turno matutino)

Yo no estoy de acuerdo en llevarme así. Me siento mal porque llegan y pa te tiran cuando no te estas llevando y me quedo con el coraje. Un día un señor nos vio y dijo que nos iba a reportar a la patrulla que estaba ahí y justo nos estaba siguiendo la policía y nos tuvimos que correr. (Estudiante 3. Grupo focal 3. Turno matutino)

Yo estoy de acuerdo cuando todos se llevan. A veces te llevas pero estás de malas y no aguantas y el grupo no entiende y entonces pamba contigo, y eso no se vale. Aunque a veces o casi siempre hay algo que te han hecho antes, entonces ves la oportunidad de vengarte. No se puede acusar porque luego ya te chingaste con el grupo, te van a pegar igual o peor. (Estudiante 5. Grupo focal 3. Turno matutino)

Estos testimonios muestran la percepción negativa de algunos estudiantes hacia las pambas. Además, expresan su malestar y desacuerdo con los golpes que les propinan los otros cuando ellos no están participando del juego. Así pues, no en todas las pambas, sin importar la magnitud y contundencia del golpe, se respeta el derecho de quién ha decidido no participar en el juego. Esto convierte a las pambas en un problema con consecuencias negativas para las relaciones interpersonales. Pues en nombre de estas, algunos alumnos ejercen el poder abusivo que daña al otro. Esto probablemente ocurre, entre otros aspectos, “ (...) por razones que abarcan desde la inmadurez cognitiva, a la deficiente capacidad social para mantener el punto de vista (...)” (Ortega Ruíz, 1997, p. 30).

Sin embargo, en las pambas en las que participan sin ningún tipo de coacción quienes deciden llevarse en ella, no hay jerarquías constituidas por victimarios que exhiben un comportamiento de agresividad cruel y víctimas que sufren el calvario de la agresión. No existe el uso abusivo y deshonesto del poder, pues

todos los que participan o se están “llevando” en la pamba, se aguantan conforme al principio que rige el juego. Para Saucedo (2006) la regla de llevarse y aguantarse entre estudiantes, es un recurso cultural simbólico que usan los jóvenes para mediar sus acciones en juegos que implican el uso de la fuerza. En estas acciones, señala la autora, los estudiantes ponen a prueba su resistencia mutua a acciones que podrían intimidar o molestar en otras circunstancias.

Precisa advertir ahora, que todos los testimonios glosados dibujan a las pambas como un juego brusco; es decir, que están cargados de actos físicos rudos (abofetear, patear, etc.) que dañan o lesionan el cuerpo. Los deseos de desquite hace que quienes toman la iniciativa en el juego de revancha, perfeccionen la tecnología para lograr que los golpes se tornen más dolorosos y provoquen mayores daños al cuerpo. Esta tendencia, como ya lo han manifestado algunos estudiantes y profesores, convierte al juego en violencia potencial. Genera conflictos interpersonales que amenaza el devenir cotidiano de la convivencia en el microsistema de iguales, pues en más de una vez estos conflictos se han dirimido en pelás a puñetazos y patadas. Así, las pambas terminan generando climas sociales en los que eclosionan lamentables prácticas de abuso, malos tratos y violencia entre iguales.

Así se armó el relajo: a fructis, boing...de todo

Es la hora del receso (recreo) de la jornada escolar del turno matutino. Estoy parada en el pasillo del tercer piso del segundo pabellón, observando el vaivén de los estudiantes en el patio. Un grupo de estudiantes forman con sus cuerpos un ruedo. Por sus gestos deduzco que conversan animadamente. De pronto un estudiante aparece por una de las esquinas del patio, camina rápidamente e ingresa al ruedo, agita sus manos y al parecer está hablando con alguien del grupo. Minutos después, los dos estudiantes están en el centro del ruedo mientras sus compañeros gritan alborotados. Rechiflan y gritan dale, dale. Al

compás de estos gritos muchos alumnos corren apresurados hasta el patio donde supuestamente se estaba produciendo la pelea. En medio de ese tumulto, avanzan también apresurados la directora y un profesor que circunstancialmente estaban platicando en uno de los pasillos del pabellón principal de las aulas. El profesor se abre camino entre el tumulto y avanza corriendo hacia el patio gritando qué pasa, espérense, no peleen. En medio de la confusión alguien lanza una caja de boing sobre el profesor e inmediatamente los residuos de comida salen de todos lados. Es difícil distinguir quienes lo lanzan. Alcanzo a ver que son muchos los objetos lanzados en dirección del profesor y la directora. Los estudiantes corren en todas las direcciones mientras la directora desesperada grita que se active la comisión de guardia. El profesor sin poder aún salir de su sorpresa, trata de identificar a los infractores y corre hacia el pasillo para protegerse. Observo que en el pasillo están los prefectos tratando de evitar que los estudiantes escapen hacia el patio principal. El alboroto se calma y algunos estudiantes quedan atrapados en el patio. Estos obedecen las órdenes de la directora. Son registrados y reportados.

Vale la pena destacar que este incidente no es un hecho frecuente en la experiencia escolar. Al parecer, fue un suceso banal que rápidamente se transformó en un problema de violencia. Sospecho que es el corolario descontrolado de un repudio al control ejercido por algunos profesores. Los siguientes relatos resultan particularmente ilustrativos sobre el caso que estamos viendo.

En el receso yo estaba en la bolita que estaba empujando, nos aventaron cosas. Corrieron al otro patio, el resto los siguió y yo me quedé. Les aventaron cosas a los maestros, a mí me tocó ver como le aventaban cosas a la directora, le aventaron una paleta ja, ja, ja, ja. Lo buscaban a los maestros y les tiraban. (Estudiante – mujer. Grupo focal 4. Turno matutino)

(...) todos corrieron al patio de atrás a ver qué pasaba. Yo estaba con él (señala a otro estudiante) y con otros, estábamos platicando y ahí es cuando se armó el relajo. La directora bajó con el maestro (menciona el nombre) y ahí empezaron a fructis, boing, fruta, mango, de todo. Todo iba directo al maestro puesto que le odian, porque es muy estricto, porque cae mal. (Estudiante mujer. G. F- 4. Turno matutino)

Estos relatos describen el inicio de un incidente trivial y muy común entre estudiantes. Esto es, empujarse, formar ruedos y hacer bola en el patio, armar alborotos, correr y empujarse, etc. Pero al parecer, la aparición intempestiva de la directora y uno de los profesores para detener una supuesta pelea (pues los gritos de dale, dale se expandieron por los pasillos y el patio del colegio como ondulaciones generadas por el golpe de un objeto en el centro de una poza), hace que este incidente, banal en sus inicios, derive en una escalada inusitada de agresiones. Ahora bien, ¿por qué los ataques estaban dirigidos contra las autoridades del colegio? Los siguientes relatos son elocuentes al respecto.

Sí, él es muy estricto quiere que todo lo hagamos como él quiere. No estamos de acuerdo con el profesor, porque el que tiene el mando aquí y el control es la directora, ella debe saber y manejar la escuela. Es la que debe ver por nosotros, el maestro está detrás de la directora como viendo sus movimientos y no sabe cómo controlar a los alumnos. (Estudiante mujer. G. F - 4. Turno matutino)

Tal vez el maestro nada más está de barbero con la directora porque sabe que cuando la profesora salga de la escuela quiere entrar como director. (Estudiante mujer. G. F - 4. Turno matutino)

(...) Y luego cuando se pelean afuera, lo único que hace es salir y jalonear a las personas, a los que están peleando y los mete a la dirección. En la última pelea que hubo, nomás les jaloneó aquí afuera y les entró a la escuela y les dejó que caminen solas, las soltó para que no tuviera

conflictos con la directora. (Estudiante mujer. Grupo focal 4. Turno matutino)

Es que él, en vez de decir, como otros maestros que nos dicen: tomen consciencia y hagan esto, el maestro (menciona el nombre) nos está regañando y en vez de decirnos si tu puedes, no es que tú y así nos empieza a gritar". (Estudiante mujer. G.F - 4. Turno matutino)

Nos dice cosas negativas en vez de positivas". (Estudiantes varón. G.F - 4. Turno matutino)

Este incidente parece articular ciertas formas de conflictividad general de índole emocional o simbólica y hechos específicos de violencia física (Míguez, 2009). En efecto, los relatos evidencian un tipo de conflicto que se deriva de una actitud refractaria expresada en el trato autoritario y las valoraciones negativas que uno de los profesores hace de los alumnos.

Así pues, los estudiantes cuestionan al profesor su forma de relacionarse, su modo de comunicarse y la forma como usa su poder. Estos aspectos, sin duda, son factores importantes para propiciar buenos o malos ambientes de convivencia. En este sentido, las valoraciones que los profesores hacen de los estudiantes, pueden herir la susceptibilidad y afectar el concepto que el estudiante tiene de sí mismo. En este caso, los estudiantes expresan su queja y a la vez su reclamo cuando dicen que el profesor, lejos de valorar los aspectos positivos y animarlos, los regaña y los grita. Ahora bien, la falta de expectativas positivas del maestro, puede generar que los estudiantes acaben convenciéndose que son incapaces o violentos, no porque realmente lo sean, sino porque el maestro les está transmitiendo ese mensaje. Como contrapartida, cuando los estudiantes afirman que otros maestros los animan y los invitan a reflexionar sobre sus actos, están ayudando al establecimiento de buenas relaciones.

Ahora bien, este tipo de conflicto emocional derivado de la actitud refractaria del maestro eclosiona en el episodio violento que hemos descrito. Es interesante notar que este tipo de conflictividad está vinculado directamente con el clima institucional que se vive en la escuela (Míguez, 2009). Al menos, eso se puede deducir de los relatos de los estudiantes y los registros de observación. Habría que decir también, que la actitud autoritaria del profesor y la desaprobación, por parte de los estudiantes, de la autoridad que este reclama para sí, fungiendo un rol que no le corresponde, configura un ambiente de conflictividad en el que la institucionalidad escolar está directamente implicada. En este sentido, el episodio violento se inscribe en la dinámica de interacción de la escuela.

Ajuste de cuentas: cantando el tiro

En esta escuela, además de las pambas y otros episodios de conflictividad general se acostumbra a realizar ajuste de cuentas. Esta aparente forma de solucionar los problemas es una práctica común en el microsistema de iguales. También es un recurso que utilizan algunos padres/madres de familia para enfrentar los problemas en los que se ven envueltos sus hijos. Los ajustes de cuentas se dan dentro y fuera del centro educativo y se inician con conductas de agravio y menosprecio. En suma, una comunicación violenta que termina en el uso de la fuerza física. Veamos lo que dicen los estudiantes al respecto.

En mi salón nos llevamos pero jugando. Nos decimos las típicas groserías de: ¡chinga tu madre! pero sabemos que estamos jugando, las mujeres también lo decimos. Aunque ya después alguien no aguanta y dice ya perdóname o nos vamos a los golpes. Hace poco tuve un problema con una niña de segundo. Le dije de cosas. En la salida cuando ya iba para mi casa, todos se echaron a correr y yo fui para el chisme a ver quién se va a pelear, pero luego se paró en frente. Me dijo: ¿qué si nos íbamos a pelear? Yo me empecé a calentar y entonces le dije: ya bájale de huevos, se puso frente de mí, entonces nos pusimos a pelear, mi amiga y sus

amigas. Esto ya había empezado aquí dentro. Aquí todo es chisme. Las del problema se van a decir: me voy a pelear y se corre la voz, se van a pelear, se van a pelear. Ya sabemos donde ir. Aunque a veces, como ayer, igual se pelearon aquí afuera en la esquina. (Estudiante 1. Turno matutino Grupo Focal 4)

Una que se peleó es mi compañera. Ella se sienta detrás de mí y le estaba diciendo a otro compañero que estaba emperrada, yo voltee y le pregunté por qué estaba enojada y dijo que una de tercero le había “cantado el tiro”. Me enseñó una conversación en su celular donde ella le pone “pinche güera de rancho” y ella no se dejó y le dijo de cosas. En el recreo se fue con sus amigas a decirle de cosas, pero su hermana se metió y quedaron que en la salida. Ya hasta estaban listas con el chongo, y en la salida se agarraron de las greñas. Para pelear se preparan, se hacen su chongo. Yo me quedé a mirar y vi que todos se iban y hay que voy al chisme y en eso sacan todos sus celulares, para grabar y subir al Internet o al Facebook. Ya se empezó a ver que se estaban agarrando, luego salió el maestro H. Estaban todos subidos en las banquetas. No más vi cuando el maestro las estaba separando, ni podía separarlos. La de tercero estaba toda arañada de la cara y la cara bien roja. (Estudiante 2. Turno matutino. Grupo focal 4)

La primera vez me peleé con una chica de mi salón porque le metieron cizaña. Le dijeron que yo había dicho que era una bulímica y en la salida me reclamó. Yo le dije: tengo suficientes huevos y si tengo que decirte algo, voy y te digo en tu jeta. Pues va cámara, “un tiro” me dijo. Luego nos empezamos a pelear al otro lado en la esquina del metro bus. Me empujó, le empujé. Nos dijimos de cosas y peleamos. Lo grabaron, un chavo me envió a mi Facebook. (Estudiante 2. Turno vespertino. Grupo focal 2)

Los discursos revelan que la experiencia escolar está teñida de estilos provocadores y agresivos. Así, los conflictos entre estudiantes se dirimen de la

manera más tradicional: “cantándose el tiro”. Cuando esto sucede, los compañeros de los contrincantes, si es que no se lían a golpes, graban y miran la pelea alentando a sus compañeros. Ahora bien, ¿por qué se suscitan estos problemas? ¿qué es lo que caracteriza a estos episodios de violencia?. Los discursos antes señalados dibujan ciertas líneas que nos permiten insinuar tres respuestas posibles. Las relaciones en el microsistema de iguales está marcada por el despliegue de conductas de agravio y menosprecio; las fricciones entre los grupos se instituyen como formas de visibilización y expresión de valentía, y la falta de integración de los estudiantes a la comunidad educativa.

El microsistema de iguales configurado por una compleja red de relaciones internas y externas (Ortega Ruíz, 1997) está amenazado por una serie de problemas que presenta la convivencia en el aula y en el centro, principalmente, las conductas de agravio y menosprecio. El lenguaje grosero entre los amigos que se llevan jugando, por ejemplo “chinga tu madre”, no es entendido como un insulto que atenta contra su integridad. En otras circunstancias, palabras como “pinche güera de rancho” y “bulímica” son entendidas, no solo como ofensas que atentan contra la dignidad de la persona, sino también, como muestras de desprecio. Los conflictos que estos incidentes generan inmediatamente son dirimidos “cantando el tiro”; es decir, se traducen en actos de violencia física.

También las riñas entre compañeras están motivadas por el interés de salir de la invisibilidad dando muestras de valentía. En el marco escolar, el interés de las estudiantes por lograr una posición respetable, no solo en el círculo de amigos, sino también en el grupo clase y el centro escolar, opera a través de provocaciones (lenguaje soez y rumores) y respuestas que se materializan en luchas cuerpo a cuerpo. En este proceso, juega también un papel importante el grupo de referencia de los estudiantes que se lían a golpes. Al parecer, las expectativas implícitas o explícitas del grupo, hace que los estudiantes asuman el riesgo de mostrar su “valentía” abierta y públicamente. En efecto, los compañeros de grupo siempre están incitando las peleas. Cuando esta se

produce, siempre lo graban, lo suben a la Web y lo miran con entusiasmo. Situadas en el lugar que están buscando, las estudiantes se enorgullecen de su presencia en la red y comentan con orgullo la pelea. Celebran y agradecen a los compañeros que difunden su lucha en el Facebook.

También la determinación para enfrentar al ofensor y resolver el conflicto a golpes supone “tener huevos” y quienes los tienen son populares entre los compañeros por su fuerza y valentía. Las chicas, pueden ser muy femeninas pero con los huevos bien puestos para enfrentar los agravios, no solo con palabras, sino también, con la fuerza física. Al respecto Barraza Carbajal (2015), señala que las nuevas generaciones forman parte de un momento cultural en el que el léxico, antes exclusivo de los varones, hoy también es de las mujeres. Sin embargo, el uso de este lenguaje como el “tener huevos”, “chinga tu madre”, etc. es censurado por los adultos. Mas no es así en el microsistema de iguales ya que su uso es común y su connotación depende del momento, el tono de voz y a quién va dirigido.

Ahora bien las conductas de agravio y menosprecio, el interés de visibilización y los gestos de valentía se despliegan en un entorno escolar (mesosistema en relación al microsistema de iguales) caracterizado por una frágil integración de los estudiantes. En efecto, como he constatado durante el tiempo que he permanecido en la escuela, las relaciones entre los actores educativos tienden a la homogeneización y la normalización. Estas características se manifiestan en el clima del aula y en las relaciones confusas de los estudiantes con sus pares, con los profesores y la disciplina. La tendencia homogeneizante que protege la escuela favorece la mirada del otro diferente como amenaza y lo excluye, precisamente porque no encaja dentro de los parámetros de una supuesta normalidad (Salmerón Castro, 2012). Esta tendencia no contribuye a que los estudiantes se reconozcan como miembros de una comunidad con intereses y objetivos comunes, sino que, apuntala maneras hirientes de interacción.

A continuación veamos cómo los estudiantes varones dirimen con las estudiantes mujeres las acciones de agravio y menosprecio. En términos generales, los estudiantes utilizan dos estrategias. La primera supone actuar del mismo modo que sus ofensoras, es decir agraviarlas y menospreciarlas. Si el conflicto no queda zanjado recurren a la ayuda de una compañera dispuesta a liarse a golpes. Un estudiante lo cuenta del siguiente modo.

Todo empieza por los chismes, te dicen que eres joto o puto, uno se enciende va y reclama. Ayer, según una chava le robaron el cuaderno y llega a insultar: “ pinches rateros” y uno se saca de onda. Uno sabe que la pedrada es para uno. Le dije: india, mejor cállate india, te robaron india tu champú para que te bañes y empezó a decirme que tiene mucha lana. Me saqué de onda y había una que es media gordita, le dije cállate pinche obesa. Saben que yo robé (ríe) en la mañana, por eso estoy en la tarde (...). Dan ganas de pegarles, pero te das cuenta que no son hombres. A las mujeres solo los ofendemos verbalmente, nos llevamos de palabra, les decimos algo que les cala y ya no se aguantan y les hierde. Por ejemplo: pinche fea, apestosa, caes mal, pero sí que caen mal, hasta la madre (...). Por pegarle a una chamaca te pueden demandar y vas para el tutelar. Pero hay otra manera de arreglar ese asunto. Mandándole a alguien para que le pegue porque una mujer con una mujer si se puede. A veces hacemos el trato, le decimos a una amiga que trance, que una se está pasando de lanza y párale en seco y va le reclama, le dice: no te estés metiendo con este chavo. Ayer ya envié una chava y hoy le iban a parar de cabeza por mí porque la chava estaba de faltosa. (Entrevista a estudiante 1 de tercer grado. Turno vespertino)

En este caso al igual que los anteriores, el agravio y el menosprecio, fractura las relaciones interpersonales. Los agravios se resumen en sentencias como “joto”, “puto”, “pinches rateros” y el menosprecio en palabras como “pinche fea”,

“apestosa”, “india”. Con este lenguaje se atenta contra la dignidad personal y se hace saber al otro que es menos y que no merece ningún aprecio.

Aquí vale la pena hacer una pequeña digresión para aludir a la connotación que adquiere la palabra “india” en la escuela. En este espacio, lo indio se asocia con elementos culturales y raciales supuestamente inferiores. Aunque el discurso formal ha cambiado, el racismo está profundamente arraigada en el imaginario de los estudiantes. Estos sentimientos y creencias negativas cuando califican a sus compañeras como indias con la clara intención de hacer que se sientan rechazadas y avergonzadas de sí mismas (Rodríguez Hidalgo, 2010).

Los roces que estos incidentes generan, a diferencia de lo que sucede entre mujeres, no se resuelve inmediatamente recurriendo a la violencia física. Quienes se sienten ofendidos, responden agravando y menospreciando a la ofensora. La tensión continúa y la intervención de una tercera persona, en este caso una mujer, recrudece las relaciones interpersonales. Finalmente la intolerancia estalla en luchas violentas cuerpo a cuerpo.

Cabe señalar que los estudiantes no participan directamente en las peleas cuerpo a cuerpo con sus compañeras porque saben que si son denunciados pueden ser encarcelados. Sin embargo, incitan la pelea, la graban, miran y comentan cada uno de los episodios con inusitada algarabía.

En los discursos glosados, podemos leer también que las peleas son concertadas en los diferentes espacios de la escuela. Pero la lucha no se desencadena en este espacio, quizá porque saben que serán contenidas en el intento y porque serían objeto de sanción inmediata. Ahora bien, el grupo de estudiantes que forman parte del círculo de amigas y amigos de las contrincantes, participan incitando y publicitando las peleas. En algunos casos los enfrentamientos se producen en un lugar que todos conocen, incluso los maestros (dos parques cercanos a la escuela). En otros casos, la tensión es tanta que la lucha se produce en la acera contigua a los muros de la escuela.

Cuando esto sucede algunos profesores intervienen para contenerlos. Tal es el caso, que un profesor al primer aviso, salía de la escuela y se abría espacio entre el grupo de estudiantes observadores para detener las peleas. Sin embargo, después de un incidente, el papá de una de las estudiantes liadas acusó al profesor de agresión física contra su hija. Frente a estas acusaciones decidió no volver a intervenir. Además, no consiguió que sus acciones sean respaldadas por las autoridades educativas.

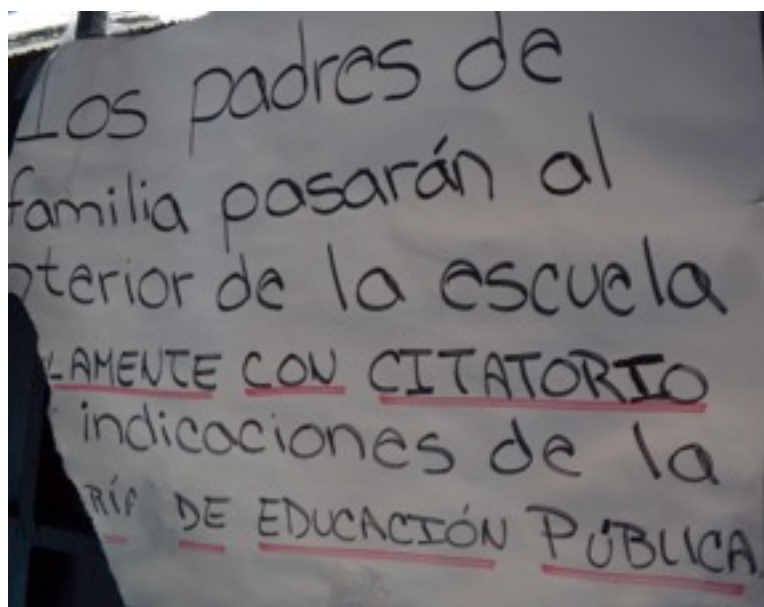
En suma, los problemas escolares, sociales y psicológicos se entrecruzan en el devenir de la convivencia en la escuela. Tales problemas convergen en un entorno escolar caracterizado por una frágil integración de los estudiantes. Este ambiente facilita la construcción de gestos de agravio y menosprecio que se dirimen en actos de enfrentamientos cuerpo a cuerpo. De este modo, los/as estudiantes demuestran su valentía y buscan el reconocimiento del grupo de pares. Creo que aquí se ve bastante bien la pluralidad de significaciones que puede tener la violencia (Dubet, 1998). Esta no carece de sentido para los estudiantes. Como hemos visto, les permite resolver un conflicto, defenderse a sí mismo y al otro, como una forma de hacer catarsis, por reivindicarse socialmente cuando se sienten menospreciados, etc.

Venimos a partirle la madre

Son las dos y diez minutos de una tarde fría de otoño, los estudiantes del turno vespertino ingresan parsimoniosos a sus salones. Tres mujeres adultas que lograron ingresar junto a los estudiantes se sientan junto mí en la banca ubicada en el pasillo contigua al patio. Una de ellas le susurra a la otra: en cuanto sube, yo voy tras de la chava y tú entretienes al prefecto. Órale, responde. Y tú (refiriéndose a la tercera mujer) me ayudas por si otras chavas la defienden. La profesora Teresa baja por los escalones, me saluda e inmediatamente pregunta a las mujeres ¿y ustedes qué hacen?. En ese instante, una de ellas exclama ¡ahí viene! y automáticamente avanza en

dirección de la estudiante, esta reconoce a la mujer e instintivamente corre y se para junto al prefecto. A ver qué les pasa, para qué han venido, pregunta la maestra Teresa. Es que esa chava le ha dicho de cosas a mi hija y venimos a partirle la madre. Órale pues, y ahora van a tomar la justicia por sus manos igual que las mismas chavas, replica enérgicamente la maestra. Seguidamente les conmina a salir de la escuela. Las mujeres obedecen y salen cadenciosas mirando de reojo a la estudiante. El prefecto se mantiene callado. Cuando las mujeres se pierden por el portón, la estudiante camina cabizbaja a su aula. Mientras esto sucede la maestra se dirige hacia mí diciendo ¡habrase visto! que ejemplo quieren dar esas mujeres a sus hijos. Ya están tomando por costumbre venir ajustar cuentas aquí. Para evitar este tipo de incidentes, en el portón de la escuela se anuncia que no podrán ingresar a las instalaciones los padres o madres que no hayan sido citados previamente (ver figura 7). Sin embargo, como se ilustra en este caso, las disposiciones no son respetadas.

Figura 7: Prohibición de ingreso a la escuela sin citatorio



Hay, como se ve, en el paisaje cotidiano de la escuela maneras hirientes de intercambio social que encrudecen las relaciones interpersonales y que en la

mayoría de los casos terminan en violencia física. Es evidente que no todos estas conductas violentas son producidas en la escuela. Se imbrican con otros factores sociales y culturales que le dan poder y significado. No hay duda que el amago intimidatorio contra la estudiante protagonizado por tres personas adultas, es la expresión del quiebre de las relaciones sociales entre iguales, posiblemente no atendidas adecuadamente en el ámbito escolar. Pero también, deja entrever el debilitamiento de la autoridad institucional. Pues las personas adultas invaden el espacio escolar para intentar dirimir los conflictos en los que se involucran sus hijos. Este hecho revela un claro desprecio por la autoridad instituida formalmente en la escuela.

En efecto, el acto intimidatorio que pudo haber tenido efectos muy nocivos y perversos se puede leer desde tres vértices. El primero alude a sentimientos de frustración, resentimiento e insensibilidad por la condición humana. El segundo se refiere al deterioro de la credibilidad de la escuela para afrontar con éxito el recrudecimiento de las relaciones interpersonales en el microsistema de iguales. El tercero, insinúa un abierto desafío y desprecio por la institucionalidad.

Un mensaje importante que se deriva de este incidente, es la necesidad de acortar las distancias culturales y asegurar la coherencia entre la formación que propone la escuela y el que está implícito en el ámbito de la convivencia familiar y del barrio en la que se encuentra inserta la escuela. Esto es particularmente importante ya que son los individuos quienes a través de su participación colaboran en la construcción de los contextos y los vinculan al transitar de uno a otro (Saucedo Ramos C. , 2012).

En este mismo orden de ideas, el siguiente relato permite entender cómo los significados de la vida social que se producen, circulan y consumen (García Canclini, 2004) en los espacios (familia, barrios, grupos juveniles, etc.) donde se

desenvuelven los estudiantes, penetran a través de ellos en el mundo escolar y ponen en cuestionamiento la rigidez de la experiencia escolar.

(...) esa vez me vinieron a pegar aquí por un mal entendido, me confundieron con un chamaco. Yo me hice de palabras con un señor y cuando yo estaba peleando con uno, el otro me descontó pegándome en la mandíbula (...). Es que sabe, soy bueno para los golpes, pero sí, lo acabé. Le gané a los golpes y cuando ya la gané se metió el otro señor a pegarme y me pelee con el otro. Entonces cuando ya no podía más y le iba llevando ventaja, el otro me descontó y me golpeó la nariz, ahorita me lo arreglaron por eso (...). Había mucha gente. Ese día lo llamé a mi papá pidiéndole apoyo, la familia de mi papá vino y les andaba buscando a los señores, les dio miedo y se dieron cuenta con quien se habían metido. Una vez los correteamos y vinieron a hablar con el director. Es que mi papá anda en diferentes lados. Trabaja no en cosas buenas, pero trabaja. Tiene varios puntos donde vende droga, bueno, él no lo vende, otros, le pagan por desaparecer gente. Me llevo a todo dar. Se ve bien tranquilo, bien chaparrito, pero, se pasa de lanza. Por eso que no vivo con él porque a mi mamá no le gustó esa vida, como a ella le daba miedo que termine en la cárcel y aparte que es bien mujeriego, la engañó. A pesar de lo que es, no me dice: va y rájale por gente que no la debe, pero a gente que la debe rómpele la madre (...) esa vez me suspendieron seis días, pero me han suspendido como cuatro veces, pero el coraje sigue. (Entrevista a estudiante 1 de tercer grado. Turno vespertino)

Este discurso evidencia que el ajuste de cuentas en el que se implican los estudiantes y en los que participan agentes extraños a la escuela, si bien ocurre muy cerca de los muros de la escuela y al final del tiempo escolar, podría considerarse como manifestaciones de la violencia social. Sin embargo, comporta conductas y riesgos reales para la convivencia en el espacio escolar,

pues la invade y la desestabiliza porque le pone problemas no escolares, problemas psicológicos y sociales que la escuela no puede tratar (Dubet, 1998).

Tal es el caso que el estudiante en sucesivas conversaciones admite con presteza que participa en actividades y comportamientos usualmente prohibidos en la escuela, como liarse a golpes con sus compañeros y robar. Pero también comparte ese tipo de comportamientos con otros grupos estigmatizados en su barrio. Y es por conflictos gestados en ese contexto que se produce el incidente glosado. Por ese tipo de conductas ha sido separado reiteradamente de la escuela. Sin embargo esas sanciones no disuaden o no convencen al estudiante para que cambie su manera de actuar. Por el contrario, el estudiante percibe que las sanciones son venganzas.

Este caso es un claro ejemplo de la importancia que tiene la familia y el espacio social más próximo en el proceso de socialización de los jóvenes. En estos espacios construyen significados, entre otros aspectos, sobre las relaciones sociales. Si allí aprenden que los conflictos se resuelven recurriendo a la violencia, probablemente con esos mismos esquemas de pensamiento y acción resolverán las situaciones conflictivas que se presentan en la vida. No obstante, ni la familia, ni la escuela suelen dar la debida importancia a esas cuestiones. La reacción se desencadena cuando los estudiantes hacen evidente conductas indebidas e incluso ilícitas.

Por otra parte, los familiares de algunos estudiantes y otras personas que forman parte del contexto en el que está inserta la escuela, intimidan a los maestros que tienen conflictos con los estudiantes. Si bien, estos incidentes no son frecuentes, generan miedo, pasividad y permisividad en los maestros. El siguiente testimonio resulta particularmente ilustrativo de lo que estoy comentando.

Los profesores tienen miedo que los golpeen allá afuera, los papás los amenazan. La maestra de francés ya se fue de la escuela porque fue

amenazada por una señora. Hace tiempo los maestros le decíamos a la directora, maestra, esta señora no tiene por qué estar dentro de la escuela. La señora estaba varios días, no había razón, nadie la había citado. La maestra hizo de conocimiento a la directora de las amenazas. La señora dijo que la maestra había reprobado a su hija y sino cambiaba la calificación le iba a partir la madre, lo sostengo y se atiene, así le advirtió la mujer. La maestra explicó las razones de la nota descalificatoria y el incumplimiento de su hija, pero, la madre persistió: cuídese, porque aquí dentro es maestra, pero afuera no es nada, ande con cuidado porque allá afuera lo vamos a arreglar. Pasaron los días y la mujer siguió con las amenazas. La maestra hizo un escrito, porque estas cosas también se van callando. Preguntó sobre su caso y la directora le contestó que no intervenga porque ella va a solucionarlo. Ella sintió que la directora no la apoyó y se fue a la Coordinación Sectorial, ahí decidieron enviarla a otra escuela. Hace mucho tiempo, también fue golpeado un maestro saliendo de la escuela. Hay otros casos que se resuelven cambiando al niño de salón para que ya no esté con esa maestra. (Omeli).

Este hecho podría interpretarse como el debilitamiento de la autoridad del maestro. Mirándolo así, es comprensible que los estudiantes no se sometan a su poder y adopten actitudes que en ciertas ocasiones se tornan violentas y que también, los maestros utilicen la coacción para imponer la autoridad que le confiere su rol. Pero el uso de la fuerza para imponer la autoridad lo deslegitima y evidencia que esta ha fracasado. Una lección importante que se deriva de este hecho es la necesidad que los maestros y las autoridades que representan a la institución reinventen una serie de estrategias que conduzcan a un punto de equilibrio.

Ahora bien, ¿qué hace que las familias de los estudiantes acudan a la escuela para intervenir violentamente en los conflictos, que en principio, correspondería solucionar a los profesores y estudiantes? Dubet (1998) explica que para

entender este tipo de violencia (anti-escuela) debemos reconocer que la escuela ejerce contra los estudiantes una especie de violencia que se concreta en juicios infamantes y que destruyen su autoestima. Para ilustrar mejor, el autor considera que los juicios escolares se inscriben en un mecanismo estructural cuyo funcionamiento ocurre del siguiente modo: la escuela parte del supuesto que todos los estudiantes son iguales en cuanto personas y por lo tanto los inscriben en una misma competencia. Con esta lógica, los estudiantes participan en una serie de pruebas que ponen en juego su valor y sirven para seleccionarlos, ordenarlos y jerarquizarlos. Como todos son considerados iguales y participan de las mismas pruebas, quienes fracasan se sienten responsables de su propia desgracia, de su falta de talento y de coraje. Así, el juicio escolar pone en juego el valor de los estudiantes, desconociendo sus circunstancias individuales, sociales, económicas, culturales y geográficas. A esta situación de injusticia, los estudiantes que fracasan pueden responder de dos modos. Por un lado, muchos de ellos salvan su autoestima cuidándose del juicio escolar, eligiendo no jugar más; es decir abandonando la escuela o mostrándose indiferente. Hay otros, en cambio, que rechazan el juicio escolar poniendo el estigma contra los profesores. Salvan su apariencia con el uso de la violencia, incluso recurriendo a la familia. Este parece ser el caso que hemos relatado anteriormente.

Con lo dicho hasta aquí he intentado caracterizar, a partir de los registros de observación y los discursos de los estudiantes, diversas formas de violencia como el acoso escolar, los juegos bruscos y el ajuste de cuentas. También, he glosado a las autolesiones como una forma de violencia, en tanto comporta algunas cualidades de los actos violentos, como el daño físico. Asimismo, he tratado de visibilizar algunos mecanismos que subyacen a los hechos de violencia, analizando el entramado de relaciones y significados que supone la confluencia de la diversidad en la cotidianidad de la vida en la escuela.

Finalmente, para una mejor comprensión de las distintas formas de violencia aquí descritas, en el capítulo siguiente exploro la cuestión de la autoridad y las actuaciones vinculadas con el tratamiento de los conflictos y los incidentes de violencia.

III. Autoridad y violencia en la escuela: actuaciones fragmentadas

A lo largo de mi trabajo de campo, con mucha frecuencia, observé que muchos grupos de estudiantes no tienen la presencia de un profesor. Ya es habitual que más de tres grupos de estudiantes por pabellón estén fuera de sus aulas. Los estudiantes deambulan por los pasadizos, escuchan música, usan el Internet en sus teléfonos móviles; otros, juegan con brusquedad, se dan pambas, se empujan, juegan a ganarse a la fuerza, organizan ruedos de juegos sobre las mesas golpeándose las manos. Algunos maestros, prefectos y la subdirectora, a gritos dan órdenes para que ingresen al salón. Los estudiantes corren apresurados, ingresan al salón y ocupan sus respectivos asientos. La prefecta los observa un momento y en cuanto se retira se arman bullicios. Y muy pronto los pasillos otra vez están poblados de estudiantes alborotados. Aunque sé que el ausentismo de los maestros es frecuente, me acerco a varios estudiantes para preguntarles ¿por qué no tienen clases?, ¿qué materia deberían estar desarrollando?. Que me digan que el maestro no ha venido, era previsible. Pero me sorprende respuestas como: está por ahí pero no sabemos porque no viene a dar la materia o estamos con otro maestro que está en horas de servicio, pero igual no hace clase, está platicando con la otra maestra y por eso salimos del salón.

El escenario que surge de la descripción anterior evidencia un contexto en el que algunos profesores entran en conflicto con la institucionalidad escolar, precisamente porque trasgreden las normas que ordenan su funcionamiento. Y permanecen dentro de la escuela, sin que la autoridad educativa de mayor jerarquía, en este caso la directora, intervenga para dirimir el conflicto. Obviamente, que el desconocimiento de la autoridad de la directora por parte de los profesores, expresada en actos como la inasistencia a clases y la inacción de esta, impactan, no solo en el desarrollo académico del estudiante; sino

también, genera espacios propicios para la gestación de situaciones conflictivas que generalmente estallan en incidentes violentos.

Al llegar a este punto, conviene detenerse un momento para aclarar la idea de autoridad que estoy asumiendo. Para ello, recurro a los trabajos de Gallo (2009) y Noël (2009) quienes a partir de los trabajos de Weber y Arendt explican que la autoridad supone un orden asimétrico y que esa asimetría en las relaciones, debe ser reconocida y aceptada por quienes en ella participan. Así pues, la autoridad supone un orden jerárquico en el que alguien ejerce poder y otros aceptan o consienten ese poder. La aceptación de este orden (poder-consentimiento) por quienes participan en la relación le concede pertinencia y legitimidad. En este sentido, un mínimo de voluntad de obediencia por parte de los sujetos que participan en la relación legitima la autoridad, pues supone reconocerlo y por tanto consentir el mandato reclamado. Ahora bien, cuando ese consentimiento no existe, la autoridad es reemplazada por la coacción como medio para someter al otro. Entonces, un mínimo de voluntad de obediencia, es indispensable para que la autoridad se instituya como una modalidad de dominación legítima. Obviamente que estas formas de autoridad no son homogéneas en todos los lugares y en cualquier tiempo. No obstante, la caracterización que hace al respecto Weber, citado por los autores antes señalados, es importante para los propósitos de este estudio. Veamos brevemente las características de cada una de ellas.

La autoridad racional-burocrática, no corresponde a la persona que lo detenta, sino al rol o el lugar que ella ocupa en la estructura organizacional. Aquí, los sujetos obedecen porque forman parte de una institución cuya estructura define relaciones de poder preestablecidos, entre quienes ocupan determinados puestos y los roles que le son inherentes.

La autoridad tradicional, descansa en la fuerza de la tradición o de la costumbre (la autoridad de los padres, por ejemplo). Se obedece porque así son las cosas,

porque siempre se ha hecho así o porque el otro es un superior natural cuya preeminencia aparece como obvia e indiscutida. Al igual que en la autoridad racional-burocrática, la autoridad ejercida no corresponde a la persona que la ejerce sino al rol que desempeña.

La autoridad carismática, se otorga a alguien porque aparece a los ojos de quienes lo siguen como excepcional en algún sentido y por lo tanto en sí mismo. Es decir, posee atributos personales (carisma) dignos de ser seguidos y obedecidos.

Prosiguiendo con el tema, conviene ahora señalar que esta escuela, al igual que otras instituciones educativas, como señala Gómez Nashiki (2005), formalmente está regida por un conjunto de normas y manuales de procedimiento. No obstante, este andamiaje legal no es comprendido, acatado, ni aplicado por todos los actores educativos. En efecto, los directivos, administrativos, profesores, orientadores y prefectos desarrollan sus tareas guiados, más por la inercia de la costumbre, que por un conjunto de procedimientos preestablecidos. Asimismo, sus prácticas cotidianas se desarrollan en un ambiente que no necesariamente se caracteriza por la reciprocidad y la ayuda mutua. Tal es el caso que frente a situaciones que afectan las relaciones interpersonales, el clima en el aula y los procesos de enseñanza aprendizaje, es común la adopción de medidas aisladas. O simplemente no hacen nada. Cada quien hace lo que puede y cree conveniente. No se propician reuniones de trabajo para analizar los problemas escolares e imaginar propuestas colectivas de trabajo que contribuyan a solucionarlos.

Ahora bien, en lo que sigue de este capítulo analizo cómo en esta escuela, la directora, los profesores tutores y otros agentes educativos, participan en la generación y el tratamiento de los conflictos y episodios violentos. Aunque, vale la pena hacer notar que estos aspectos lo abordamos tangencialmente en el

capítulo anterior. Dicho esto, procedo ahora a señalar que la información construida a través de las entrevistas y la observación se organiza en torno a dos ejes temáticos. En el primero intento explicar quiénes son los profesores tutores, cómo son designados para asumir esta función, cuál es su percepción sobre la violencia en la escuela y cómo lo relacionan con su práctica educativa. En el segundo eje intento visibilizar las formas de organización que adopta la escuela para prevenir y afrontar los hechos de violencia. Esto es, las comisiones de guardia como medida preventiva, la actuación de los maestros ante los conflictos y los episodios de violencia y, las medidas punitivas destinadas a sancionar las conductas indisciplinadas o trasgresoras del orden instituido.

Los maestros tutores

Inicio este tema señalando que los profesores ocupan un lugar fundamental en la escuela y son los principales mediadores de la cultura y los saberes escolares. Los discursos cotidianos y académicos aluden a la calidad del trabajo de los docentes y su formación, como condiciones ineludibles para el éxito de los sistemas educativos y los logros de aprendizaje de los estudiantes. Si bien, aquí no aludiré a la calidad del trabajo de los maestros, sí glosaré dos aspectos relacionados con el trabajo de los profesores tutores, porque su tarea se da en un espacio curricular que tiene como propósito promover el desarrollo personal-social, académica y vocacional de los estudiantes. Específicamente aludiré al significado que construyen sobre el trabajo tutorial y cómo estas representaciones se relacionan con sus prácticas, específicamente en el ámbito de la promoción de la convivencia armónica y solidaria en el aula y en la escuela.

Ahora bien, según la Secretaría de Educación Pública (SEP), (2006) el espacio curricular de Orientación y Tutoría (con una hora de clases a la semana en cada grado) ofrece a los estudiantes la posibilidad de compañía en el camino que

han de transitar para insertarse y participar de manera efectiva en la vida escolar de la escuela secundaria; para profundizar en el reconocimiento de su realidad concreta, sus necesidades e intereses; buscar su realización como persona y mejorar la convivencia. El profesor tutor, con base en los lineamientos nacionales relacionados con el espacio curricular en referencia y en colaboración con el conjunto de profesores del grupo donde ejerce su función tutorial, define los contenidos curriculares a trabajar en el aula. Además, su labor tutorial deberá ser coordinado con los profesores del grupo-clase para definir, en sesiones colegiadas, estrategias que contribuyan a potenciar las capacidades de los alumnos, superar limitaciones o dificultades, y definir los casos que requieran de una atención individualizada.

El profesor tutor, además de desempeñar la función tutorial, imparte clases relacionadas con las materias afines a su formación profesional. En el espacio curricular de Orientación y Tutoría, según los lineamientos nacionales, desarrolla actividades relacionados con los siguientes ámbitos (Secretaría de Educación Pública (SEP), 2006):

- Inserción de los estudiantes en la dinámica de la escuela secundaria. Desarrolla actividades de inducción que contribuyan a bajar la tensión que origina en los estudiantes el paso de la educación primaria a la secundaria. Les ayuda a ubicarse en el nuevo ambiente de trabajo.
- Seguimiento del proceso académico de los estudiantes. Sondea e identifica asuntos que repercuten en el proceso de aprendizaje, a fin de implementar en colaboración con los profesores, estrategias de apoyo e intervención para solucionarlos y prevenir la reprobación y deserción.
- Promoción de la convivencia armónica y solidaria en el aula y en la escuela e intervención de manera oportuna en la solución pacífica y respetuosa de los conflictos que puedan surgir entre estudiantes o con los profesores y autoridades de la escuela.

- Brindar orientación académica ayudando a los estudiantes a identificar diversos caminos profesionales y académicos a través del autoconocimiento sobre sus disposiciones, aptitudes y preferencias hacia diversas áreas de estudio.

Además de estas tareas el profesor tutor deberá desarrollar actividades de coordinación con los profesores, con los órganos de dirección de la escuela y con los de familia. Obviamente, estas tareas son todas relevantes en el proceso de acompañamiento del desarrollo personal, social y académico de los alumnos. Es importante entonces considerar las voces de los profesores tutores y las circunstancias que condicionan el quehacer docente en este ámbito. Veamos a continuación las percepciones y apreciaciones que los maestros tutores construyen sobre su labor tutorial.

No creas que me encanta ser tutor

En esta escuela es posible distinguir entre los maestros que afirman que asumieron el rol de tutores porque les gusta hacerlo y aquellos que no tuvieron más opción que aceptar el encargo para completar su jornada laboral. En ambos casos, la última palabra la tiene la directora. Veamos lo que dicen los maestros en forma sucinta:

(...) yo ejerzo la tutoría desde hace seis años, de manera personal, por acuerdo con la directora, por convicción, porque al ver la situación que enfrenta la escuela, y de alguna manera de apoyo a la directora porque yo también he recibido mucho apoyo por parte de ella. De manera oficial este ciclo escolar de 2013 a 2014, entra que el profesor de educación física también puede tener el perfil para ser tutor, con anterioridad no era así. Si ejercía la tutoría, era en realidad por convicción, porque atendiendo a los alumnos, me doy tiempo para corregirlos que se vistan bien, que vengan limpios, converso con los padres (...). (Rodolfo)

Yo dejé de ser tutora porque a la directora no le agradó mi forma directa al decir mis inconformidades, no permitía decir sugerencias y me quitó el rol de tutora. En el tiempo que no fui tutora al inicio me molesté y después dije, está bien, porque los problemas del grupo quitan tiempo y entonces me centré a mis grupos de las materias. Me sentí bien porque no había conflictos con los grupos que doy la materia y los papás. Los problemas se relacionaban solo con mi materia. En la decisión de volver a darme la tutoría influyó la sugerencia de un maestro, él decía: yo te propongo pero la directora dice que no. Pero el año pasado no había muchos profesores de donde echar mano y ya me dieron la tutoría. Ahora estoy a gusto. El año pasado tuve muy buen grupo, fueron los de mejor promedio. (Petronila)

La directora dijo usted será tutora de este grupo. El año pasado fui tutora de otro segundo y trabajando mucho con un maestro cotutor sacamos al grupo que era muy tranquilo, pero muy flojo. Logramos que salieran cinco niños que ahorita están en la escolta. A la directora le gustó ese trabajo que hicimos. Entonces este año dijo que sea tutora otra vez. No creas que es algo como que yo diga que me encanta ser tutora porque es una responsabilidad muy grande y es un pleito con todo el mundo, con los papás, los maestros y los alumnos. Es un trabajo muy pesado y mucha responsabilidad, pero la directora dijo: usted va hacer tutora de este grupo y uno dice que sí. (Paola)

A partir del discurso de los profesores tutores se puede deducir dos aspectos que considero importantes: uno de ellos tiene que ver con la forma cómo se designan los profesores tutores y la segunda alude a las percepciones y apreciaciones que estos construyen sobre su rol.

Ahora bien, en cuanto a la segunda idea notaré que los maestros perciben que su contribución como tutor es importante para la escuela y creen que pueden

cumplir adecuadamente ese rol. En efecto, frases como “por convicción”, “estoy a gusto”, “tuve muy buen grupo”, “sacamos al grupo que era muy tranquilo, pero muy flojo” destacan la labor del maestro tutor y su contribución a la mejora del desempeño de los estudiantes y el logro de los objetivos educativos.

También reconocen la complejidad de su tarea, en tanto no solo supone interactuar con los estudiantes, sino también, con otros profesores y con los padres de familia. Consideran que están obligados a proporcionar ayuda a los estudiantes en la solución de los problemas que no son necesariamente académicos. Sino, principalmente aquellos que tienen que ver con el comportamiento y las relaciones interpersonales en el microsistema de iguales. Estas preocupaciones les quitan el tiempo que deberían invertir en el desarrollo de las actividades de otras materias que tienen a su cargo. Además, deben propiciar la intervención de los padres de familia y otros profesores en el tratamiento de los casos que requieren de su intervención.

Afirmaré ahora que en el proceso de designación de los tutores se ensamblan tres mecanismos que dan lugar a una amalgama no exenta de contradicciones. Estos mecanismos son: el intercambio interesado de favores, la negociación y la imposición. Veamos su desarrollo en forma sucinta a continuación.

El intercambio interesado de favores se observa claramente en el caso del profesor Rodolfo quien ejerce la tutoría como una manera de retribuir los favores que ha recibido de la directora. Como se ve, estos favores funcionan como una forma de encadenamiento, haciendo que Rodolfo se sienta obligado. El sentido de la obligación, en este caso, es mayor e incluso puede instituir relaciones de dominación ya que el favor proviene de alguien que ocupa formalmente el puesto de mayor jerarquía en la institución educativa.

En este mismo orden de ideas, considerando que quienes dirigen las instituciones educativas no deben consumir hechos administrativos que violen las reglamentaciones, es sospechoso e ilegítimo conceder favores

individualizados. En este caso, Rodolfo ejerce la función de tutor gracias a una decisión administrativa fundada en intereses personales.

En relación con la negociación, a partir del discurso de la maestra Petronila es posible afirmar que el rol de tutor se negocia en el sentido de que quien quiera o no quiera asumirlo debe intervenir activamente en la contienda. De hecho, no basta que el profesor tenga el perfil que el puesto de tutor requiere o que tenga la voluntad de serlo, implica también que esté interesado en la lucha que ello supone. Hay que hacer notar que los discursos de Rodolfo, Petronila y Paola ejemplifican muy bien esta idea. Así, la maestra Petronila persistió en su lucha por volver a ejercer la tutoría incluso aprovechó su amistad con uno de los maestros cercanos a la directora para solicitar su mediación. Paola, por su parte hace lo que hace, haciendo como que no le gusta lo que hace. Si bien, afirma que no le encanta el rol de tutor, no hace nada para evitarlo. Esto implica también jugar el juego que dispone la directora.

Con respecto a la imposición, los discursos de los profesores tutores dejan entrever que la directora impone su poder en cuanto a la designación de los tutores. Esta, investida de la autoridad formal que le confiere el cargo, en última instancia determina quien debe asumir el rol de tutor, aunque los argumentos en los que basa sus decisiones no son claros e incluso son cuestionados. Veamos que dicen algunos profesores al respecto.

Aquí a nadie nos consultan si deseamos asumir o no la responsabilidad de ser tutora o cotutora solo nos dicen en la dirección, así que quieras o no, lo tienes que hacer, yo creo que por eso no se hace casi nada. Fuera distinto si asumiéramos por convicción, porque realmente estás motivado.
(Pedro)

A mí no me preguntaron quieres ser tutora, me dijeron solo tienes el espacio para cubrir y serás tutora de tal grupo. Estoy contenta porque me llevo bien con los grupos, los chicos me buscan a pesar de no ser su

tutora. Los alumnos me dicen que yo les regaño chistoso, a veces les digo: “ay que te voy a ahorcar”. Sí los alumnos me gritan, les digo: no me griten yo también soy sensible, ellos se ríen y así (...). Les respondo con chistes siempre. (Zoila)

Los discursos confirman el poder de la autoridad formal para imponer designaciones. En los casos en que los profesores tutores forman parte del círculo de la directora la asignación de los grupos son consultados. En otros, la designación es impuesta y los maestros no ofrecen resistencia explícita porque con esas horas completan su jornada laboral. En ambos casos conviene a sus intereses. No obstante, los criterios de designación no se fundamentan en el perfil explicitado en los documentos oficiales.

Vale la pena decir que esa forma de asignar a los profesores el rol de tutor tiene consecuencias en el cumplimiento de sus funciones. Tal es el caso que algunos profesores tutores, a pesar que no fueron consultados para asumir esa función, se esfuerzan en cumplir su tarea desarrollando actividades que respondan a las necesidades del grupo que dirigen. Su buena disposición lo muestran responsabilizándose del cuidado de su propio grupo; además, vigilan que no se produzcan desordenes en los pasadizos, observan y llaman la atención a los estudiantes que fomentan desorden e intervienen cuando consideran que algún hecho pone en riesgo la integridad física y psicológica de los estudiantes. Veamos lo que dice un maestro al respecto.

Las actividades las realizo dependiendo de las necesidades del grupo. Al inicio encontré muchas faltas de respeto entre ellos, primero se habló de cómo querían ser tratados, hablamos de los conflictos en el aula, qué los generaba y buscamos cómo resolverlo, luego vimos qué se permite o no en el aula. El cómo valorar, cuál es mi proyecto de vida, los cambios en su cuerpo. Una psicóloga me ayudó a hacer una clase del cómo me siento,

de los eventos que marcan su vida. Trabajamos el tema cuándo queremos morir. Me preocupo porque el grupo esté bien. (Josué).

En mi hora de tutoría a veces los llevo al patio para que les de solecito y aplaquen la tensión del estrés. Mi grupo es muy apático, no les gusta el estudio, me cuesta hacerlos entender a qué vienen, no tienen claro que significa autoridad y respeto a la autoridad. Hablamos de algún tema en especial como la autoestima, redactan cartas y los confronto con sus sentimientos para que puedan entenderse. Me he percatado cuando converso con ellos que hay situaciones que lo ven como normales como que soy violento porque así debe ser, pego porque todo el mundo pega, pero no analizan que les lleva a esa situación. Lo último que trabajamos fue las distorsiones. Un día hicieron una carta a sus papás de las cosas buenas que han hecho por ellos y otro día hicieron una carta de las cosas negativas que recibieron de sus papás. Cuando las escribieron hubo chicas que lloraron y algunos muchachos sacaron todo el lodo que traían de sus casas y después en otra hora de tutoría lo volvieron a leer y ya lo vieron con otra perspectiva. Pero creo y siento que a los tutores nos hace falta un curso de tutoría porque es una responsabilidad muy grande. (Paola)

Los profesores destacan la flexibilidad de la relación pedagógica en el espacio curricular de tutoría, principalmente en relación a los contenidos curriculares que son objeto de enseñanza y aprendizaje. Estos, según los testimonios, se prevén con base en las necesidades particulares del grupo de estudiantes. Obviamente, esta forma de trabajar requiere, no solo buena disposición, sino también, un amplio conocimiento de los estudiantes y dominio de los objetos cognoscibles. Las maestras lo perciben de ese modo, por eso se interesan en buscar ayuda y oportunidades de capacitación.

También, la concreción del proceso de enseñanza refleja las maneras cómo las profesoras perciben el saber de la materia que enseñan; el modo cómo conciben el aprender y el enseñar. En este proceso, juega también un papel importante las expectativas que los maestros tienen de sus estudiantes. En ambos casos las profesoras perciben en el grupo de estudiantes apatía, falta de respecto a la autoridad y así mismos. Sin embargo, esas percepciones no son óbice para que prevean y desarrollen situaciones de enseñanza y aprendizaje tendientes a superar los problemas antes señalados.

Por otra parte, si aceptamos que la relación pedagógica se da entre individuos con intereses y expectativas diversas y muchas veces contrapuestas, es plausible que sus características socioculturales y sus comportamientos despierten en ellos mismos y en relación a los otros, sentimientos, actitudes y juicios de valor. Así pues, enseñar y aprender en el espacio curricular de orientación y tutoría involucra también la dimensión afectiva. Veamos lo que dice la maestra Paola al respecto.

Creo que para realizar mejor nuestro rol de tutores me gustaría que hubiera más apoyo externo, creo y siento que a los tutores nos hace falta un curso de tutoría porque es una responsabilidad muy grande, aunque no quieras a veces involucras los sentimientos, porque si el niño se acerca con algún problema y le dices es tu bronca, entonces no los atiendes, no hay comunicación y no hay avances. Si me atrevo a decir que a todos los tutores nos hace falta un curso. (Paola)

En este discurso se observa claramente la vinculación del trabajo tutorial con la dimensión afectiva de los profesores y estudiantes involucrados en la relación educativa. Ubica al estudiante y sus problemas en el centro del trabajo educativo y destaca la necesidad, no solo de implicación, sino también de saberes especializados para atenderlos adecuadamente. No basta con las

buenas intenciones. El tutor debe conocer los fundamentos conceptuales y las herramientas metodológicas que la tarea demanda.

Desde la perspectiva de la pedagogía gestalt estos problemas contingentes (el niño se acerca con algún problema), se constituyen en las figuras que la maestra se preocupa en atender sin descuidar el fondo que lo rodea. De este modo, la maestra se convierte en un agente activo del campo que promueve o facilita la confluencia de los estudiantes en torno a un propósito común estableciendo contacto consigo mismo y con los otros (Mar Velasco, 2007).

A diferencia de los casos anteriores, muchos profesores tutores utilizan la hora de tutoría para desarrollar contenidos de su asignatura o simplemente no hacen nada. No se involucran en el tratamiento de los problemas interpersonales de los estudiantes. Se limitan a reportar el incidente a la sala de orientación. Los siguientes discursos ilustran esta afirmación.

¡Verdad el tutor! (Se sorprende). Es que sí tenemos tutor pero nunca hablamos con él. La hora de tutoría lo agarra para matemática. Es que es de matemática. Agarra las dos horas de matemática y sigue con los ejercicios. Antes nos daba las horas libre y jugábamos aquí en el salón y él estaba ahí sentado. Raras veces nos pregunta qué problemas hay. Él participa cuando son problemas grandes. Por ejemplo cuando me vinieron a pegar. Por un malentendido, me confundieron con un chamaco. (entrevista a estudiante tercer año, turno vespertino).

En general encuentro muy pocas personas comprometidas para hacer una buena tutoría. Ser tutor es estar al pendiente, solucionar los problemas con alumnos y maestros, si ya no se puede, tienes que ir a los siguientes niveles. Creo que no se comprometen porque no tienen gusto por hacer las cosas, el no tener disposición a dar de su tiempo, el no querer hacer actividades que ayuden a solucionar algún problema a nivel grupal, el huir de los conflictos para no llegar a otras instancias (...) algunos maestros no

se comprometen con su rol (...) a la hora de salida caminaba junto con tres maestros. Vimos que una pandilla rodeó a un chavo. Yo reconocí que era uno de los nuestros y les dije: vamos ayudarle le van a pegar. Uno de los maestros me tomó por los hombros y me giró así (hace ademán de hacer un giro de 45°). Nos dimos media vuelta y seguimos caminando. Yo me quedé sin palabra y ellos me advirtieron: ¡cuidado maestra! está en (menciona el nombre del lugar), no se meta en problemas. (Fernanda)

La obligación contraída por los profesores tutores, desde la perspectiva de la profesora Fernanda, no se restringe al espacio curricular de la materia de tutoría. Los profesores tutores deberían mediar en los problemas que se suscitan en las relaciones interpersonales. Aunque esta aspiración excede las obligaciones del profesor tutor, queda claro que el modo como estos comprenden la labor tutorial está en la base de un buen desempeño.

En efecto, las percepciones y apreciaciones que los maestros construyen sobre la labor tutorial, se instituyen como el cedazo que tamiza lo que hacen o dejan de hacer los maestros en este espacio curricular. En el ámbito de los contenidos curriculares, se aprecia que el profesor de matemática prioriza los saberes relacionados con esta materia y excluye los temas prescritos en la materia de orientación y tutoría.

En suma, esta manera de entender el trabajo tutorial puede deberse a la escasa tradición y preparación que los profesores poseen al respecto. Pues, algo de sus rutinas cotidianas están condicionadas por el hábito del sujeto. En este sentido, los esquemas de acción que los profesores movilizan en sus prácticas educativas, se ajustan a las situaciones concretas en las que operan (Perrenoud, 2007). Así pues, es posible que la interiorización progresiva de elementos cognitivos que guían la acción práctica de los maestros, hace que las obligaciones contraídas con aquello que supone la orientación y la tutoría, en última instancia solo queden a nivel de discurso.

Aquí la violencia es cada vez mayor

Las interacciones en el interior de las escuelas siempre han estado teñidas de violencia. Tal es su incidencia que Salmerón Castro (2012) considera que esta es intrínseca a la constitución de la escuela y se manifiesta de dos formas. La primera, alude a modos de violencia que forman parte de la esencia misma de la escuela y se manifiestan en sus maneras habituales de operar y en los mecanismos que utiliza para el logro de sus fines. Por ejemplo, las regulaciones y las medidas de disciplina son mecanismos coercitivos susceptibles de ser calificados de violentos cuando el ejercicio de la autoridad implica el uso del castigo físico o la violencia simbólica. La segunda, se refiere a otras formas de violencia condicionadas por determinaciones sociales que escapan al control de la propia escuela. No son en su totalidad propias de la forma de vida común en las escuelas en razón de sus fines y los medios que utiliza.

Ahora bien, resulta que las evaluaciones que hacemos respecto de lo que consideramos una práctica violenta o no, un trato adecuado o no, un ejercicio legítimo o abusivo de la autoridad no es homogénea. Pues en la escuela convivimos personas de diferentes edades, con maneras diferentes de entender el mundo y con trayectorias sociales e individuales que no son las mismas. Por esta razón, procuro recuperar y esbozar en esta sección las percepciones, apreciaciones y experiencias de los profesores tutores sobre la violencia en la escuela. Como veremos, todos los relatos coinciden en señalar que la violencia aumenta en grados de peligrosidad y que esta no es única, sino que se manifiesta de formas diversas. Veamos lo que la maestra Petronila dice al respecto.

Sí estamos con una violencia cada vez mayor, mayor, mayor. Los chicos van subiendo de nivel. Ellos creen que aventar una pluma no es violencia y ya están haciendo cosas más pesadas. Según ellos son travesuras, pero ya hay riesgo de la integridad de cada uno. En un simple correr, mi grupo

me ve subir y como las puertas son pequeñas, veo que cae uno y van los otros encima. Mi temor fue que se lastimen. Esto se repite una y otra vez. En los otros grupos también hay violencia de palabras, amenazas con la vista, que no veía antes, y la violencia hacia los maestros. Cuando uno les dice algo, luego, luego responden ¿qué? pero no estoy haciendo nada. A mis compañeros les avientan papeles, a uno le aventaron una botella con agua y como son inteligentes y ven que pueden, ahí van con los demás. Influye que nosotros tengamos ciertos límites. Pienso que nosotros los maestros no hemos cerrado filas, entonces, intentan y quieren ver con qué maestro pueden y con quién no. Más se nota en esta generación del primer grado, viene tremenda. (Petronila)

En la vida cotidiana es común pensar la violencia en su forma más evidente: el daño físico o la intimidación por la amenaza que su uso supone. Sin embargo, un rápido recorrido por las representaciones que los maestros construyen sobre este fenómeno nos muestra que, en verdad, la violencia física solo es una de las manifestaciones que la violencia puede encarnar. Así, por ejemplo la maestra Petronila describe más de un incidente que los percibe como violentos: los juegos bruscos entre compañeros que se encarnan en hechos como el lanzarse las plumas (bolígrafos) o encimarse uno sobre otros hasta formar un pequeño montículo; la violencia psicológica manifiesta en palabras y gestos ofensivos (como las miradas amenazadoras) que perjudican la subjetividad de los compañeros provocándoles algún daño emocional; la violencia contra los maestros expresada en el lanzamiento de objetos con el claro propósito de quebrantar las reglas de convivencia e impedir el desarrollo de la clase.

En el discurso se puede leer también, que los juegos bruscos que son percibidos y apreciados por la profesora como violentos o potencialmente violentos, no lo son para los alumnos. Esto se debe a que la violencia es una construcción “(...) profundamente subjetiva y que ella nos dice más acerca de los sujetos que la experimentan que sobre las conductas que la motivan”

(Dubet, 1998, p. 28). Así pues, las representaciones que los actores educativos construyen sobre la violencia, son solo abstracciones de algunos aspectos de la realidad postuladas desde su perspectiva particular. Pero también, como se ve, estas representaciones son posibles de contrastarse en el contexto de la realidad externa que es mayor a la parcialidad de la representación.

Se puede señalar, también, que la maestra, hace una interpretación espontánea sobre los incidentes de violencia protagonizados contra los maestros. Especula que estos hechos se producen porque los maestros no ejercen con firmeza la autoridad que les corresponde. Asimismo, porque frente a los hechos irrespetuosos e indisciplinados no actúan con firmeza apuntando a un solo sentido. Los estudiantes perciben estas debilidades y hacen lo que hacen, haciéndose que no saben lo que hacen.

Lo que acabamos de exponer evidencia tensiones entre los profesores que no logran sintonía en sus modos de actuar. También hace evidente la oposición entre el modelo de relaciones basadas en la jerarquía y autoridad de los maestros y los sentidos que los estudiantes construyen sobre esas relaciones. El siguiente relato ilustra la afirmación anterior.

Llevo año y medio aquí. En este tiempo he visto cosas locas. Los chavos se escriben en papeles que se pegan en la espalda, lo hacen delante del profesor. Se escriben dame una patada, pégame, dame una nalgada, cosas así que tú dices ¿qué pasa con estos chavos? En la otra escuela, los chavos por lo menos disimulaban frente a nosotros, en cambio aquí, se golpean en la cara y dicen así nos llevamos. No respetan, son indisciplinados. Yo creo que se debe mucho a la ubicación de la escuela, los padres dicen que nosotros los maestros hemos perdido la autoridad y por eso los chicos son violentos, nos culpan del comportamiento de sus hijos. Yo estoy convencida que no es que hayamos perdido la autoridad, los chavos son violentos o no respetan porque sus padres son así,

muchos son comerciantes que están acostumbrados a burlar la autoridad y sus hijos van aprendiendo igual a burlarse de la autoridad del maestro. (Fernanda)

En este discurso es posible leer dos aspectos que considero relevantes. El primero alude a los gestos que desafían la autoridad del maestro en la escuela. El segundo insinúa el quiebre de las relaciones interpersonales a consecuencia de determinaciones sociales que escapan al control de la escuela.

En relación al primer aspecto, la maestra Fernanda hace evidente su preocupación por el relajamiento de las relaciones basadas en la jerarquía y la autoridad del maestro. Esto se manifiesta en actos como pegar carteles en la espalda de los compañeros e incluso propinarse golpes sin importarles la presencia o no de los maestros. Tales acciones pueden entenderse como indisciplinadas en tanto irrespetan y desafían la autoridad del maestro (Dubet & Martuccelli, 1998). Ahora bien, la comparación que la maestra hace del comportamiento de los estudiantes de dos escuelas distintas, es un claro ejemplo de la disminución de la rigidez de las distancias que implícitamente ordenan las relaciones entre profesores y estudiantes y, el debilitamiento de los sentidos sobre los cuales se fundan esas relaciones (Gallo, 2009). Por ejemplo, en una de las escuelas a los estudiantes no les importa que los maestros observen sus gestos y actos considerados indisciplinados. En cambio en la otra escuela, como dice la maestra, los estudiantes por lo menos disimulan.

Retomando el segundo aspecto, el relato de la maestra Fernanda sugiere que el clima de convivencia está afectado por factores que no son en su totalidad propios de la vida cotidiana en la escuela. Alude a la zona geográfica, marcada por el estigma de la marginalidad y la pobreza, en la que se ubica la escuela. Y a la influencia negativa de los padres en el comportamiento de sus hijos. Como se ve, en el imaginario de la profesora, las relaciones profesor-alumno en algunos casos están afectadas por situaciones familiares conflictivas y

condiciones sociales que exceden a la escuela. Representaciones como esta, según Dubet (1998) tienen la ventaja de eximir a la escuela de toda responsabilidad social, de ser simplemente la víctima de toda la violencia social. Sin embargo, las afirmaciones de la maestra Fernanda, no dejan de tener fundamento ya que son construidas a partir del contacto directo y cotidiano con los incidentes que la maestra tipifica como violentos, irrespetuosos e indisciplinados. Además, como señala Dubet (1998) la violencia que se manifiesta en la escuela es casi siempre social, es una violencia que la invade y la desestabiliza porque le pone problemas que no son escolares.

Las reflexiones de otros profesores sobre el quiebre de las relaciones interpersonales refuerzan las creencias de la maestra Fernanda. Señalan al ambiente familiar como el espacio en el que se alientan conductas violentas y autoritarias. Veamos los siguientes discursos.

(...) si les preguntas a los alumnos cómo los tratan sus papás, aquí dicen algo bien claro: Si tú llegas a la casa golpeado y me entero que tú no hiciste nada por defenderte o no lo dejaste peor, yo te pego más a ti. Esto es preocupante porque creo que la violencia con la violencia jamás se debe tratar porque genera aún más violencia. Entonces ellos tienen esa sentencia: a mí me pegan y me dejan un rasguño yo tengo que dejar dos porque si viene mi papá o mi mamá y se entera, de momento no me hace nada, pero, llegando a la casa me van a golpear. Es real, es la forma de pensar de los padres y de sus hijos. (Rodolfo)

La violencia siempre ha estado aquí, uh a veces incluso hasta en las autoridades mismas hacia los maestros, o de los maestros como autoridades hacia los niños, en el mismo medio. La comunidad aquí es muy violenta. Los papás a los niños les dicen no te dejes. Los niños son alentados con las expresiones que ellos usan: rómpelo su madre, porque si tú no lo haces, yo te rompo la tuya. Siento que para muchos es normal

sobre todo para los niños. Ellos sienten que debe imperar la ley del más fuerte, así van actuando todos y muchos hacemos como que no lo vemos para no meternos en problemas. (Omeli)

Es interesante notar que, en el caso particular de esta escuela, los maestros perciben que el quiebre de las relaciones interpersonales suele estar más vinculado a los contextos socioeconómico y familiar que al clima institucional en el que se desarrolla la experiencia escolar. Pero también, Omeli no exime de esta responsabilidad a la escuela. Percibe que los conflictos institucionales no son recientes y están, más o menos, generalizados. Claro está, que este clima daña la integridad emocional de los actores involucrados.

Palabras como ¡rómpele! su madre, porque si tú no lo haces, yo te rompo la tuya” o “si llegas a la casa golpeado y me entero que tú no hiciste nada por defenderte o no lo dejaste peor, yo te pego más a ti”, pintan a la familia como el responsable primero de la conducta antisocial que en un momento dado muestran algunos estudiantes. Es probable que, en el caso de esta escuela, la invitación que los padres hacen a sus hijos para que respondan a las agresiones en la misma medida o con más acritud, contribuye a explicar la conflictividad escolar más allá de los factores propiamente institucionales.

También, el discurso de Omeli visibiliza la actitud evasiva de algunos profesores frente a la conflictividad escolar. Esto, de algún modo, habla de la falta de predisposición o capacidades de algunos profesores para afrontar y contribuir a la resolución de los conflictos. Pero también, como vimos en el discurso de Fernanda, justifica las imputaciones de algunos padres de familia en el sentido que los profesores han perdido autoridad. Evidencia también, una suerte de acusaciones recíprocas entre profesores, orientadores, tutores y directivos acerca del incumplimiento de los roles establecidos.

Ahora bien, las contradicciones e imputaciones esbozadas en el párrafo anterior son corroboradas por las observaciones y conversaciones que sostuve en

reiteradas ocasiones con los maestros, los estudiantes y algunos padres de familia. En este sentido, es muy importante destacar que algunos maestros no son pasivos ni se muestran indiferentes frente a los conflictos o los hechos de violencia. Estos utilizan distintas estrategias para enfrentar los conflictos entre estudiantes y evitar que se diriman en enfrentamientos violentos. Por ejemplo, en sus horas de clase afrontan los hechos disruptivos invocando a la reflexión a quienes lo protagonizan, abordándolo como un tema de la clase y en última instancia cuando se sienten desbordados lo reportan a la sala de orientación. Cuando el conflicto ha derivado en actos violentos intervienen activamente para detenerlo e inmediatamente reportarlo a la dirección o el departamento de orientación. Como contrapartida, otros maestros que no son la mayoría, adoptan una actitud indiferente y se convierten en meros observadores de las manifestaciones de violencia en su propia clase.

Hasta aquí hemos visto cómo son designados los profesores tutores, las percepciones y apreciaciones que construyen sobre la labor tutorial y las relaciones conflictivas que en muchas ocasiones se dirimen en actos violentos. Asimismo, he descrito brevemente lo que hacen en el espacio de tutoría y orientación educativa para promover la convivencia en el microsistema de iguales.

Formas de afrontar la violencia

En lo que sigue de este subtítulo aludo al problema de cómo los profesores actúan para prevenir y afrontar los incidentes violentos a nivel del aula y escuela. Es interesante notar, como se indicó brevemente en el subtítulo precedente, que en algunos casos los maestros muestran pasividad e indiferencia. Pero también, en la mayoría de los casos los maestros utilizan distintas estrategias, no solo para afrontar los conflictos interpersonales, sino también, para afrontar los incidentes violentos en los que suelen desembocar

las desavenencias en las relaciones interpersonales. Estos aspectos son ampliados y ejemplificados en los párrafos siguientes.

Las comisiones de guardia

Las comisiones de guardia están constituidas por un determinado número de maestros quienes se encargan de vigilar los diferentes espacios del centro educativo. Entran en acción con el propósito de prevenir y adoptar medidas tendientes a evitar la consumación de situaciones que alteren el orden instituido. Esta forma de organización es descrita del siguiente modo:

Pues tenemos funciones de guardia a la hora de entrada, hay algunos profesores que se ponen en la puerta para observar a los alumnos, cómo vienen, si están llegando puntual. A mi no me toca cubrir esas guardias porque siempre mi horario es llegar tarde, entro a las 10 y 40. Entonces yo cubro las guardias de la salida los días miércoles. Esa comisión consiste en que ordenas a tu grupo 15 minutos antes de las 2 de la tarde y ya con tu grupo te bajaste y estas en la puerta esperando que cada profesor en forma ordenada conduzca su grupo a las salida y verificas como los sacas, que se salgan en orden porque sabes si se salen todos en bola se lastiman. Cada maestro tiene que ir con su grupo. Esa es la comisión de salida. Hay comisiones también para vigilar el patio a la hora del recreo y ahí todos los maestros que estén dentro de la escuela tienen que estar verificando que el patio esté cuidado, las escaleras, cooperativa, el estacionamiento, baños; procurando que los estudiantes no se lastimen, no corran, no se lancen cosas, no suban a los salones con alimentos y también es de acuerdo al horario. Por ejemplo yo que entro diez y media, a mí ya no me toca esa guardia, porque esa guardia es de 10:20 a 10:40, pero todos los profesores que están en ese horario deben estar vigilando que todo esté en orden. (Isabel)

Para que la vigilancia abarque todos los espacios de la escuela, a iniciativa de la directora, se han organizado comisiones encargadas de vigilar y controlar el comportamiento de los estudiantes dentro de la escuela. Este mecanismo se despliega siguiendo la ruta del horario escolar y tiene la pretensión de abarcar la mayoría de los espacios en los que interactúan los estudiantes. Esto es, existen formalmente (se activa esporádicamente) comisiones encargadas de vigilar y controlar el ingreso de los estudiantes al edificio escolar, durante los horas del recreo para vigilar el patio, los pasillos, la cooperativa, los baños, el estacionamiento y durante las horas de salida.

El afán de montar este mecanismo de vigilancia tiene la intención de velar que los pasillos, patios, baños, etc. no se conviertan en espacios de descomprensión violenta de los conflictos interpersonales; de evitar el tráfico de drogas, de intimidaciones, etc. Pero también, con el afán de normalizar el comportamiento de los estudiantes, a través del control de la entrada y salida, el uso correcto del uniforme, etc.

Pero, la solidez de este mecanismo de vigilancia y de control está amenazado por una densa conspiración de desacato. Los profesores, orientadores y prefectos que, cada vez en cuando, son requeridos para ejercer labor de vigilancia, simplemente no cumplen su función. Se han convertido en engranajes de un mecanismo al que lo han transformado en espurio. Para aclarar algo más estas ideas veamos el siguiente relato.

Aquí la directora armó algunos roles para que los maestros estén en la escaleras, otros en los patios, otros al frente de la cooperativa, porque sino todos queremos comer o descansar y nadie cuida nada. En los recesos los niños aprovechan para amenazar, para traficar, pelear, andar de novios. Se supone que los maestros están ahí para estar vigilando. Hay una comisión que vigila la hora de entrada, de los prefectos es cuidar los pasillos y a la hora de salida también. Se supone que la comisiones deben

funcionar todos los días, pero no es así. También los que están de guardia no cumplen, prefieren ir a hablar por teléfono, a comer, a cotorrear y luego dicen no vi nada. Eso dije en la reunión, debe ser una guardia que esté viendo, observando, vigilando, que hable con los chicos que estén causando algún problema. No que nada más esté parado físicamente y ausente de lo que está pasando. Entonces eso no se vale, todo eso ya se le ha dicho (se refiere a la directora) y ya termina diciendo no quiero evidenciar a nadie, yo les pedí soluciones, no que estemos criticando. (Omelí)

Como se ve, este mecanismo que apela a la vigilancia y a la contención, más que a las medidas severas, colisiona con la indiferencia de algunos maestros. Este desencuentro, posiblemente está indicando que los maestros no le dan sentido a la actividad que están emprendiendo. Esto es, no logran construir un campo de intereses compartidos que le de significado a las comisiones de vigilancia. Por eso, este mecanismo se ha convertido en una rutina vacía que se repite sin propósito alguno y que deriva en una suerte de acusación recíproca de inoperancia e ineficacia.

En principio, las estrategias de prevención constituyen un progreso innegable, sobre todo porque pueden contribuir a detener a tiempo posibles actos de agresión. Sin embargo, como vemos, en los relatos este mecanismo no aparece como una medida eficaz al problema que plantea la convivencia en la escuela. Otro hecho, quizá más inquietante aún, es la comprobación del carácter contingente de las comisiones de guardia. Veamos lo que dice Omelí al respecto.

(...) Ah, porque ese día tenía supervisión, venía la inspectora y se había hecho una nueva guardia para esos días. La directora había convocado a algunas personas para que cubrieran las áreas solo esos días de supervisión. Le respondí riéndome porque pensé que seguro usted los

observó y dijo guau que bonito funciona la comisión de guardia. Si fuera así, que bueno, pero fue una guardia especial, para ese momento. (Omelí)

Aparentemente, el afán de montar comisiones de guardia y el ímpetu de algunos maestros en el desempeño de su rol, tiene que ver con el interés de mostrar a la autoridad educativa externa una realidad aparente. Este mecanismo, que en principio puede ser adecuado, se transforma así en una caricatura. Muestra que, de alguna manera, se supone resuelto la tensión que genera la visita externa, pero bautizar esta medida como una estrategia para prevenir la eclosión de situaciones violentas y otros hechos disruptivos, no basta para hacerlo existir.

En suma, los maestros han construido una representación mental de las comisiones de guardia que no logra asir en su totalidad el sentido de este mecanismo. Al parecer, cada uno de ellos vive la experiencia en un contexto en el que los intereses relacionados con este mecanismo, no son del todo compartidos. Por eso, la irregularidad en la dinámica del mecanismo, la indiferencia de algunos maestros y el ímpetu de otros por lograr que las comisiones de guardia cumplan su propósito.

Me refiero a los profesores, hay de todo tipo

Como señalamos al iniciar este capítulo, en esta escuela los directores (turno matutino y vespertino), profesores, orientadores, prefectos e intendentes desarrollan sus tareas en un ambiente que no necesariamente se caracteriza por la reciprocidad y la ayuda mutua. Cada quien hace lo que puede y cree conveniente. Así, ante los conflictos interpersonales o los episodios de violencia que afectan el clima en el aula y los procesos de enseñanza aprendizaje, es común la adopción de medidas aisladas, o simplemente no se hace nada.

Para aclarar algo más este panorama, en los párrafos siguientes glosó algunos relatos considerando tres categorías: tipificación de los maestros en función de

su relación con los estudiantes en el espacio escolar; la desestabilización promovida por algunos profesores, prefectos e intendentes y el laxismo de la directora (turno matutino). Ahora bien, en principio debo señalar que estos relatos no caracterizan a la totalidad de las relaciones entre los docentes, alumnos y otros actores educativos. Pero sí, son formas específicas y frecuentes de vivir la experiencia escolar.

El siguiente relato sobre las relaciones entre maestros y estudiantes, ilustra las tipificaciones que Omelí hace de los maestros e insinúa sus posibles consecuencias en el clima de trabajo dentro del aula y en el centro educativo. Veamos lo que dice al respecto.

Los niños son muy listos, saben delante de quien lo hacen. Me refiero a los profesores, hay de todo tipo, hay profesores que los ven y no les dicen nada. Hay otro tipo de profesores que se imponen más a gritos, los sacan del aula y a lo mejor se comportan mejor. Hay otros profesores que los tienen concentrados trabajando y pues los chicos están haciendo lo que deben porque el maestro está haciendo su clase. Sí, se da las pambas en los salones, pero dependiendo de qué maestro esté. Pero sí, hay maestros que son permisivos que no quieren meterse en problemas y los niños hacen lo que quieren. (Omelí)

Aparentemente, el relato indica que en esta escuela la experiencia escolar amalgama tres formas imprecisas de relaciones interpersonales promovidas y sostenidas por los docentes. Estas son: relaciones basadas en el consentimiento de comportamientos que pueden ser perjudiciales, relaciones basadas en la normalización autoritaria de los comportamientos y relaciones basadas en una pedagogía coherente de la enseñanza.

En efecto, he podido observar que en el día a día de la experiencia escolar, más de un profesor ha sido desbordado por el grupo de estudiantes. Viven y sufren cotidianamente el drama de no poder mantener el orden en clase. Tal es

el caso que en más de un aula y con mucha frecuencia, observé que algunos profesores, aparentemente ya no se inmutan ante los comportamientos disruptivos de algunos estudiantes, que por cierto no son la mayoría. Pero, irritan con mucha frecuencia a sus compañeros hincándoles en la espalda con el bolígrafo, movilizándose de una esquina hacia otra, lanzando residuos de comida, bolas de papel y a veces golpeando a sus compañeros. La mayoría de las veces, esto sucede cuando el maestro, siempre rodeado de alumnos, está sentado en su pupitre revisando trabajos. Siempre hay alguien que se enfada, reacciona en la misma proporción que su ofensor o se queja ante el profesor; pero, este solo atina decir chavo compórtate bien, no fastidies a tu compañero, si continuas te voy a reportar. También, cuando el maestro está exponiendo el tema de clase, los estudiantes conversan, golpean al compañero del frente, lanzan bolas de papel o se ríen. Cuando el ambiente se torna muy denso, el profesor los reprende tímidamente o les pregunta sobre el tema de clase que están tratando. Inmediatamente los alumnos vuelven hacia la clase, pero en cuanto el profesor voltea a escribir en el pizarrón, el caos se reanuda.

En contraposición, otros profesores ante los incidentes como los descritos en el párrafo anterior, amenazan y dan órdenes casi gritando a los estudiantes. Estos se retiran de los alrededores del pupitre en el que el maestro está revisando las tareas, pero al cabo de unos minutos, el pupitre otra vez está rodeado de estudiantes. En tanto, otros juegan bruscamente en sus carpetas, conversan animosamente o escuchan música. Cuando el maestro está explicando el tema de clase, exige silencio y en cuanto escucha una queja vuelve a gritar, los amenaza con reportarlos y expulsarlos del aula. Los incidentes continúan y pronto más de un estudiante sale expulsado del aula a jugar en los pasillos.

Si bien las descripciones anteriores, no son el denominador común en todas las aulas, si es una práctica frecuente en la experiencia escolar de algunos profesores y estudiantes. Estos maestros no logran controlar al grupo. Así los describe Omelí.

(...) Por ejemplo, le decimos maestra, es que hay maestros que no controlan a su grupo, pero ella dice no estamos evidenciando. Ah, bueno ok, no vamos evidenciar. Pero hay maestras que no están entrando al salón, otros entran a dar su clase y a pesar que ven que hay otros dos salones sin clase y que hay un corredero de niños, ellos encima todavía echan diez alumnos más para afuera, porque quieren alumnos modelo, no quieren batallar con el alumno que no trabaja, no lo sé. (Omeli)

Como puede verse, aquí el panorama es complejo. A los profesores, genéricamente señalados como incapaces de controlar al grupo, se suma el ausentismo docente y la negación de la directora para abordar el problema. Ciertamente, es común observar a los estudiantes armando alborotos, deambulando en grupos o individualmente por los pasillos, corriendo alborotados hacia sus aulas, jugando pambas y en más de una ocasión envueltos en disputas bruscas. Esto sucede casi todos los días y paradójicamente en el horario que deberían estar con los profesores en clase; pero, estos faltan o llegan tarde a clase.

Estas formas de actuar de algunos maestros, parece completarse con los malos tratos que, con relativa frecuencia, matizan la relación entre uno de los maestros y los estudiantes. En efecto, el relato siguiente dibuja un panorama preocupante en varios sentidos: el trato irrespetuoso del maestro y la respuesta también contestataria de los estudiantes, la laxitud de la directora con el comportamiento del profesor y la ambigüedad en la relación con los estudiantes, a quienes les conmina a cumplir órdenes, que son percibidas por estos y otros actores educativos como injustos. Veamos que dice la maestra tutora al respecto.

(...) Sí, en el grupo le gritaron “culero” al maestro. Todos en el grupo le ayudaron y dijeron que ella no fue. Ella se echó a llorar y pedía que no la separaran y es que tiene un compromiso abierto y está en riesgo. Creo

que estos problemas no se van a solucionar mientras la directora no vea que los que generan los problemas son los maestros. En este caso el maestro no los llama por su nombre, les dice tú gordito, tú flaquito. Hay un alumno que su segundo apellido es Machor y su primero es Águila y él le dice tú machorro. El estudiante persiste que le hable de su nombre o su apellido y el profesor le vuelve a decir machorro; entonces, para mí eso es intencional. Ya llevé alumnos que le dicen a la directora: los maestros nos tratan mal, nos dicen apodos. La directora responde: no hablen de él, hablen de ustedes, el caso son ustedes; inclusive les dijo hagan una carta pidiendo disculpas al maestro. Igual me calla a mí diciendo: maestra no es el caso del maestro, son estos niños los que han cometido la falta. Yo persisto y le digo a la directora, si los profesores hicieran bien sus clases no habría problemas. Hay profesores que llegan tarde y cierran la puerta diciendo: aunque yo llegue tarde, nadie entra después de mí. En otros casos no hacen clase y les dicen me da igual que no hagan nada o hagan lo que quieran. Así es la realidad, así estamos. (Omelí)

Ateniéndonos a los relatos y los registros de observación comentados en los párrafos anteriores, pareciera que las relaciones de trabajo en esta escuela no garantiza un clima de convivencia favorable para la enseñanza y el aprendizaje. Si bien, los actores educativos tienen diversos modos de vivir el día a día en la escuela, el panorama de conflictividad es preocupante. Más evidencias indican que las prefectas y los intendentes contribuyen a desestabilizar el ambiente de trabajo y en consecuencia promueven el surgimiento de conflictos entre estudiantes y profesores. Los testimonios de la maestra tutora son elocuentes al respecto.

(...) Yo le decía a la directora, maestra desde que hay prefectas que vienen a vender a los niños café, galletas caen en la doble moral. Sí, tienen a los niños en su escritorio en la compra y venta, y cuando ven que alguien viene, por ejemplo yo o la directora, les dicen váyanse a su salón,

corran. Entonces los niños ya les tomaron la medida, ellas ya no tienen autoridad moral. Pero a la directora no le gusta hablar de eso. (Omeli)

Este relato en el que aparecen algunas prefectas como promotoras de actos arbitrarios e incoherentes con la naturaleza de su función, parece ser solo un eslabón de una cadena que se evidencia en la siguiente parte del discurso.

Yo veo que los intendentes que cuando la cooperativa está cerrada van afuera a comprar a los niños las papitas, los refrescos y yo creo que los niños les dan su propina porque no creo que sean tan buenas personas de ir hacerles el mandado así como así. Y esas personas se quejan de que los salones lo dejan sucios, cosas así. Entonces digo todos estamos indisciplinados porque la disciplina es seguir una norma. Está la norma y sino la sigo entonces soy indisciplinada, entonces toda la escuela es indisciplinada, por lo tanto los niños también son indisciplinados. Y los problemas no lo va a solucionar una persona o dos, tenemos que hacerlo todas y todos, pero no estamos conscientes de lo que venimos a hacer. Yo dije ese día en la reunión que todos estamos en el fingimiento de nuestro deber, yo finjo que entro a grupo, yo finjo que en mi comisión cuido y así. **¿Y qué dijo la directora, cómo reaccionó?** Se enoja, se enoja y dice ay sí todos tenemos que hacer. Pero todos no estamos ahí. Ajá y viene también de ella, ella también sabe que las prefectas venden y no les ha puesto un hasta aquí. Sabe que hay maestros que sacan niños y no les ha puesto un hasta aquí porque le convenga o no le convenga. (Omeli)

Estos relatos revelan, al parecer, un estado de incoherencia y arbitrariedad casi general: tal o cual profesor, prefecto o intendente, no solo incumple su tarea, sino que trasgrede otras reglas que ordenan la vida institucional. Todo se desarrolla como si se prefiriera la confusión, el exceso o el abuso a la aplicación de las reglas. Precisamente, estos actos hacen que los estudiantes desconozcan la autoridad formal que confiere el puesto a los profesores,

prefectos e intendentes; en el decir de la maestra Omelí, estos agentes educativos han perdido autoridad moral y los estudiantes les han tomado la medida y por eso hacen lo que hacen. También, ponen en duda la autoridad formal de la directora, ya que con sus actos disruptivos lesionan las relaciones basadas en la jerarquía y la autoridad conferida por los puestos instituidos en los establecimientos escolares.

En este sentido, la directora quien personifica al puesto de mayor jerarquía en la institución educativa, se acomoda o se adapta a las formas incorrectas de actuar de los profesores. O en todo caso, no actúa conforme a las prerrogativas que el puesto le confiere. Por eso, el ambiente escolar es tipificado por Omelí como indisciplinado; es decir, en su opinión, el poder que supone toda relación de autoridad no se respeta.

Ahora bien, estos hechos traslucen una crisis sostenida de la autoridad escolar (Noél, 2009). Pues, la pérdida de la autoridad de los maestros y la misma directora está generando un vacío que, en muchos casos, los profesores y también los estudiantes lo llenan con acciones coactivas, tanto para imponer su voluntad sobre los otros, como para resistir las acciones coercitivas.

Por fortuna, aunque solo se trate de una minoría, los registros de observación y los relatos revelan también que, ciertos profesores tutores y aquellos que no lo son, se esfuerzan por afrontar la experiencia escolar en su contexto social y cultural. Veamos el siguiente relato.

Sí, yo les llamo la atención o les digo que se sienten o hagan caso, siempre me escuchan. Si yo veo que se están burlando de sus compañeros siempre paro el asunto y les pido que reflexionen y siempre trato que ellos entiendan y se pongan en el lugar de esa persona. Una vez, un chico lanzó un lápiz, otro poco y lastima a una de las niñas. Le digo oye ten cuidado, qué pasaría si le sacas el ojo. Se queda ciega, así me contestó y yo le dije: ¡ah!, se queda ciega, y qué pasaría si esa

persona fuera tu hermana. ¡Ah!, se quedó pensando (...). Entonces, siempre trato de evitar que haya ese tipo de situaciones, que se pongan en el lugar de la otra persona, y que reflexionen y que se den cuenta de lo que están haciendo. Siempre y cuando tu lo percibas (...). Entonces sí nos ha tocado en varias ocasiones intervenir. Intervenir con las llamadas, inclusive con la tutora del otro salón tuvimos que hablar con la subdirectora para que nos acompañara a hablar con los grupos. Para decirles que no iba a ver ninguna tolerancia si ellos se excedían hasta golpearse. Afortunadamente ya se tranquilizaron, hasta ahorita ya no se han peleado. (María)

El testimonio revela que profesores tutores como María, se preocupan por la persona. Y mediante una pedagogía dialogante, privilegian las acciones de prevención a las de represión y se mantienen atentos a las razones que asisten tanto a los estudiantes como a los profesores. Se oponen o rechazan las exigencias de más severidad que en la mayoría de los casos es irreflexiva y carece de fundamento.

Si bien, las dinámicas y relaciones dialogantes en el aula y en la vida escolar en general son difíciles, es una demanda que tiene que ser atendida para mantener un ambiente de enseñanza y aprendizaje positivo. En efecto, las experiencias de María y otros profesores que tuve la oportunidad de observar así lo confirman. Pues, muchas situaciones conflictivas entre estudiantes se desanudaron antes de convertirse en serios problemas de indisciplina y violencia. El éxito en este sentido, lo atribuyo, principalmente, a las habilidades y actitudes dialogantes de los profesores. Así pues, estas prácticas dialógicas son esenciales para establecer y mantener la autoridad en la vida escolar.

Ahora bien, cuando las relaciones conflictivas estallan en peleas a golpes, dentro o en las inmediaciones del edificio escolar, siempre más de un profesor interviene para detenerlo. Omelí lo cuenta del siguiente modo.

Generalmente él (se refiere al profesor Juan) se queda en la puerta porque trabaja las primeras horas de la tarde. Entonces se queda en la puerta ya que despide a los niños por la mañana y recibe a los de la tarde. Por regla general él se encuentra en la puerta. Cuando se empiezan a pelear hay niños o hay mamás que dan aviso. Ya bastantes niños peleándose y no de ahorita, es de siempre. No se ha encontrado una medida para parar eso. Entonces él que sale a atender. Pero bueno, hemos tenido muchos problemas. El maestro se vio involucrado en dos situaciones por salir a separarlos. De hecho le comenté al maestro que ya no se metiera porque la vez pasada que se metió a separar a unas jovencitas, al día siguiente viene la subdirectora con intención de acusarlo. Le dice a la niña, hija enséñale a la maestra, la estudiante me muestra un moretón en el brazo. Entonces yo interpreto que fue en la pelea, pero la maestra insistía: no se vale, no se vale. Y yo dije, si pues, no se vale que te estés peleando. El siguiente pleito es de Tania. Viene su papá muy molesto, traía la pelea grabada y decía no se vale que hasta el maestro jaloneé a mi hija. Entonces yo vuelvo a decirle si el maestro no hubiese hecho nada usted estaría quejándolo, en este mismo momento, que el maestro no hizo nada. El maestro actúo porque tenía que separar a las niñas. (Omeli)

Como se ve, el papel del profesor en la contención de las peleas a golpes es extremadamente complejo. Y lo es más, cuando estas se protagonizan alrededor del edificio escolar. Pues, en contra de su voluntad, el profesor se transforma en guardián circunstancial de la seguridad de los estudiantes. Y de ese modo, se convierte en artesano y víctima de una situación incomprensible. Tal es así, que de guardián protector de la integridad física de los estudiantes, rápidamente se transforma en blanco de las acusaciones, tanto de sus compañeros de trabajo, como de los padres de familia.

Sin embargo, vale la pena hacer notar, que cada vez que se producen peleas en las inmediaciones del edificio escolar algún profesor interviene para detenerlas. Pero, estas intervenciones en la mayoría de los casos no han sido objeto de descalificaciones o acusaciones. Estas se producen, generalmente, cuando los estudiantes infractores son reportados y pesa sobre ellos la expulsión temporal.

En suma, en esta escuela los actores educativos actúan como engranajes de un orden disciplinario en crisis (Noél, 2009). Por un lado, los profesores y otros actores educativos no solo pierden la autoridad que les confiere el puesto que ocupan, sino que, como ilustra el caso de María, deben ganarse el respeto de los alumnos a través de prácticas dialógicas y consensos. Por otro lado, los relatos dejan entrever la fragilidad de un orden disciplinario basado en relaciones de jerarquía que supone una clara distribución de roles y sometimiento a unas normas indiscutibles. Pues, la transgresión de las normas, no solo por los estudiantes, sino también por los profesores y otros agentes educativos, es una práctica común.

Separación temporal y definitiva

Mientras reviso mis notas de campo, la asistente social ingresa apresurada a la sala de orientación (hace varios días no la veía). Me saluda y mientras arregla sus cosas le pregunto ¿cómo estás, hace días que no te he visto? Uf, con muchos problemas, ahora pasó más allá que acá (se refiere a la sala de subdirección y dirección). Levanta el rostro y dice: los de primero están terribles, hace pocos días separamos a dos estudiantes, dos se quedaron y los derivamos a psicología. Las separaciones ya no me sorprenden, se han vuelto una práctica común, eso deduzco de las conversaciones con los estudiantes y algunos profesores. El siguiente discurso ilustra esta afirmación.

Aquí no hay nada estipulado, entonces todo depende de lo que la directora diga. Ella juzga la gravedad del daño y suspende dos días, tres

días, una semana. Por ejemplo, niño que se pelea dos, tres, cinco días de suspensión, niño que diga groserías dos días, y así. Pero no hay un control de quienes están suspendidos. Muchos maestros no saben que el niño está suspendido. (Asistente social)

Hay que tener en cuenta que la mayoría de los casos que son sancionados con la separación de los implicados, han sido abordados anticipadamente por quienes desempeñan funciones de orientación. Pero, todos estos casos no son objeto de un tratamiento conjunto por parte de los integrantes de la sala de orientación, integrada por cuatro orientadores y una asistente social. Este tema lo abordaremos más adelante. Por ahora, quiero añadir que los incidentes indisciplinados que desbordan la capacidad de contención de los maestros, en algunas ocasiones, estos piden directamente la intervención de la dirección. Veamos el siguiente ejemplo.

Una vez un chavo le tiró papeles y el otro se levantó como si nada y le dio un chingadazo en la cabeza diciéndole que le dejara en paz. Yo estaba escribiendo en la pizarra y cuando me volteé me di cuenta y les separé. Les llevé a la dirección y expliqué, pero fue una explosión, la directora les dijo que dejaran de pegarse y que se pidan disculpas. Y quedaron que ya no iba a suceder nunca más esto y de hecho ya no volvió a suceder. Esa es la única vez que me tocó estar ahí metido entre dos fuegos. Fue algo así que el chico explotó, no así que dijera que hubo golpes con ojos morados. No, nada de eso. Yo no les dejo que anden brincando en el salón. (Josué)

El discurso deja entrever que aquí no existe un procedimiento claro para la atención de los conflictos. Tal es así, que Josué incapaz de contener el incidente protagonizado por los estudiantes, pide que intervenga la directora. Esta, dirime el conflicto de un modo que tal vez hubiese sido distinto en la sala de orientación. Como se ve, tanto la directora como algunos profesores no

respetan los procedimientos de la cadena de atención estipulados en las normas de convivencia escolar.

Quizá, para comprender el trasfondo de este relato y arriesgando un tanto, podría argumentar que aquí no existen principio preestablecidas o guías de acción para atender los casos conflictivos de la vida escolar. Estos principios no deben entenderse como un conjunto de pasos preestablecidos a seguir en el tratamiento de los problemas. Sino, como un conjunto de ideas fundamentales en las que se deben basar las acciones destinadas a la prevención y el tratamiento de los conflictos, considerando las circunstancias y sus particularidades.

Ahora bien, las medidas de intervención para dirimir los conflictos o las medidas disciplinarias para sancionar las faltas, como se ve, son aplicadas por quienes trabajan en sala de orientación y la dirección de la escuela. Pero, la dinámica de estas instancias está gobernada, más por la inercia de la costumbre que por un conjunto de roles o de pautas claras y compartidas.

Prosiguiendo con el tema, vale destacar que el mecanismo de intervención en la sala de orientación es muy simple. Los orientadores, generalmente atienden a los estudiantes sentados detrás de sus escritorios, reciben, ojean y archivan los reportes en la carpeta del estudiante. Luego les hacen preguntas sobre el incidente, si el caso, según su parecer, es catalogado como leve, como la expulsión del salón de clase, les ordenan que esperen en el pasadizo e ingresen a la siguiente clase. Cuando el incidente se relaciona con peleas a golpes o agresiones verbales que consideran humillantes, en algunos casos, se atribuyen la potestad de separar temporalmente al estudiante sin informar a nadie sobre el caso. En otras circunstancias, citan al papá o la mamá de los estudiantes implicados para que intervengan en la solución del problema. Pero, sucede que en muchas ocasiones los padres no acuden a la cita y en otras circunstancias, generalmente, sus intervenciones no contribuyen a la solución

del problema. En esas reuniones se leen las declaraciones escritas por los estudiantes, se intercambian acusaciones y a veces se establecen compromisos, pero casi nunca llegan a consensos. Generalmente, estos casos son derivados a la dirección con un escrito sobre todo lo actuado. Este informe, en la mayoría de los casos sirve de base para que la directora o la subdirectora adopte una decisión, que en la mayoría de los casos es la separación temporal.

Respecto a las medidas de intervención de la dirección, sorprenderá tal vez que algunos casos que son dirimidos en esta instancia, no han sido abordados en la sala de orientación. Sea como fuere, siempre citan a los padres para que intervengan en la solución del conflicto. Sin embargo, esta medida que en principio es muy acertada, pierde su efectividad porque la autoridad educativa, lejos de promover un diálogo basado en argumentos, culpabiliza a los padres de la conducta reprobada de sus hijos. Con esta lógica, los padres solo aciertan a entender la descalificación. En efecto, he podido observar que en algunos casos, protestan y se van convencidos que han sido víctimas de una injusticia. Así, sus hijos terminan suspendidos por algunas fechas, amonestados severamente o expulsados definitivamente, pero con la opción de continuar estudiando en el turno vespertino.

Se diría pues, que las descripciones anteriores traslucen un escenario en el que no existen principios claros que guíen las actuaciones y el tratamiento de los conflictos entre estudiantes. Y esta carencia, probablemente, contribuye a expandirlos por dos razones (Míguez, 2009). Primero, considerando que los miembros de la sala de orientación y la directora asumen roles vinculados al tratamiento de los conflictos, los profesores tienen la esperanza que estos contribuirán a la solución de los problemas de violencia latente o real, verbal o física u otro tipo de problemas que los han desbordado y por eso han acudido a esas instancias. Pero, como se puede deducir a partir de los relatos, estas instancias no tienen mecanismos claros para resolver los problemas. Entonces, las expectativas de los profesores se frustran y esto produce acusaciones de

ineficacia e inoperancia. Pero los miembros de estas instancias, perciben también, falta de predisposición o incapacidad de los profesores para tratar los problemas que se generan en sus aulas. Esta dinámica de imputaciones sucede también entre los miembros de la sala de orientación y la dirección. Se viven así a diario y con culpabilidad, múltiples dramas que agravan la conflictividad existente. El siguiente testimonio es un ejemplo elocuente al respecto.

Ay, a veces me arrepiento de llevarlo allá (se refiere a la dirección), sin embargo trato de cumplir mi trabajo y parte de mi trabajo es dar un informe. A veces los casos no son tratados con objetividad o atendiendo las emociones y necesidades de los niños. Pues son situaciones institucionales y la directora decide la sanción. Esas decisiones se me hacen muy irreflexivas, a veces creo que son para salir del paso. A veces yo no estoy de acuerdo, digamos en la baja de Anahí yo hice un berrinche porque creo que fue echar una niña que pudimos haberla ayudado, que necesitaba ayuda, nos pedía ayuda y ella decidió echarla. Para mí, eso fue arbitrario. En otros casos donde hemos hecho mucho, hablar, canalizar, pedir apoyo a los papás y no se encuentra eco en eso, ella decide tenerlos aquí, a pesar de que el niño está reprobando o causando problemas, ella dice: se queda, entonces ahí ya no sé qué pasa. Siento que no reflexiona objetivamente las cosas. Teníamos casos de drogas ella decide que se van. Entonces cuando hay un trabajo de ir convenciendo tanto al papá como al joven se pierde. (Omelí)

El relato expresa una consideración negativa con respecto a dos cuestiones: la autoridad de la directora y los mecanismos para castigar las conductas consideradas indisciplinadas. En el primer caso, la directora es cuestionada porque las sanciones que impone son consideradas excesivas o abusivas. Estas, según la maestra, son “irreflexivas”, es decir, las conductas sancionadas no son analizadas con atención y detenimiento. Estas formas de actuar, si bien les

permite “salir del paso”, trunca el trabajo formativo y la ayuda que deben recibir los estudiantes calificados como indisciplinados. Sin embargo, estos cuestionamientos, no desconocen la autoridad en sí misma de la directora, sino la manera de ejercerla. Pues, cuando la maestra dice “son situaciones institucionales y la directora decide la sanción” reconoce las asimetrías sobre las cuales se ordenan las relaciones de autoridad en la escuela.

En cuanto a los mecanismos para castigar las conductas consideradas indisciplinadas, la maestra cuestiona su opacidad. Como señalamos anteriormente, en realidad no existen principios preestablecidos que guíen la acción encaminada a prevenir y afrontar los conflictos. Las medidas no son razonadas, se toman sobre la marcha y apelan al buen criterio de quienes lo imaginan. Obviamente, estas formas de proceder soslayan el análisis de las circunstancias familiares, sociales y escolares que contribuyen a la aparición de conductas violentas.

Ahora bien, las reuniones de la directora con algunos de los orientadores y otros profesores, que podrían llamarse consejos de disciplina contingentes, solo se producen en aquellos casos en los que las infracciones podrían dar lugar a reprimendas y castigos severos. Por ejemplo, la separación temporal o la expulsión definitiva, es decir, el cambio del turno matutino al vespertino. Estas sanciones nunca están acompañadas de acciones que ayuden a los estudiantes a superar las conductas inadecuadas. Sea, a modo de ejemplo la siguiente descripción.

Al salir de la oficina de dirección, la orientadora me saluda con una amplia sonrisa y un fuerte abrazo. Seguidamente me dice estaba atendiendo un caso terriblemente feo; que bueno que llegó. En unos minutos tenemos una reunión urgente para ver un caso que le contaré luego. Si gusta pasar a la sala de orientación, por favor espéreme. Le digo que prefiero quedarme en el salón contiguo a la subdirección, para que cuando salga de la reunión no vaya para el

otro lado. Me responde, está bien, así es mejor, entonces nos vemos luego. Ingreso al salón (está vacío) y espero revisando mis notas de campo. Al cabo de una hora, la orientadora se dirige hacia mí, jala una silla, se sienta y sopla preocupada. ¿Qué pasó? le pregunto.

Como le comenté hace rato, en esta reunión se vio el caso de cuatro alumnos, la decisión fue expulsarlos definitivamente, estoy segura que irán al turno tarde. Los chavos están cada día más difíciles, ¡ay! de los problemas que se meten. Fíjese, estos chavitos de primero ya venían portándose mal, repetidas veces he hablado con ellos. Desde que inició el año están siempre en la sala de orientación porque les expulsan los profesores, por una y otra razón. Esta vez el caso fue extremo, cuando la profesora salió del salón le echaron vello púbico en su vaso de café. La profesora regresó, no se dio cuenta y terminó de tomar el café. El caso es que sucedió el jueves pasado y todo el grupo celebró la picardía y se mantuvieron callados. Uno de ellos comentó en su casa y la mamá vino a decirme el lunes. Hoy llamamos a sus papás. Una mamá, con la que estaba hablando en el pasadizo, defiende a su hijo y dice que sí estuvo con los otros tres, pero solo miró. No sé qué les pasa a los chavos, fíjese, que le dice a la directora que él no es y que si quiere le enseña porque ni pelos tiene. Entonces la directora decide definitivamente expulsarlos a los cuatro. Su tutora no estuvo en la reunión, con ella hablé ayer. Dijo que no le gustaría que les expulsen a los alumnos porque total ella ni asco tiene. La verdad no lo entiendo cómo es que no se dio cuenta, y eso que diga no tengo asco. Si en los restaurantes devuelves la comida hasta por un pelo y ella hace como que es una simple broma. Pudo ser broma pero hay que ver que hay detrás de ese acto, pero no hay tiempo para eso. Lo preocupante es que lo hicieron con una maestra que domina al grupo, que se lleva bien con los chicos. Nunca hemos tenido quejas de ella (Omeli).

Lo que parece mostrar este relato es incoherencia y arbitrariedad en el tratamiento de los conflictos. Algunos aspectos que están presentes en este discurso nos pueden ayudar a entender esta idea. Así, el caso es abordado directamente por la directora, el tratamiento del mismo es demasiado superficial y la sanción parece no ser proporcional a la falta, ni considera el grado de implicancia de los estudiantes en el hecho. Que por cierto, no es percibido de igual manera por los estudiantes (picardía), orientadora (irrespeto extremo), profesora agraviada (broma pesada).

Quizás arriesgando un tanto, podríamos argumentar que lo esencial del caso debió dilucidarse en la sala de orientación, con la participación de los infractores, sus padres, la maestra tutora (agraviada) y la orientadora. Esto nos lleva a otra cuestión de gran importancia, aquella que tiene que ver con el tratamiento del caso. Lo que intento señalar aquí es el inicio de un proceso de reflexión y aprendizaje para todos los implicados, que no termina en la acumulación de todos los testimonios y las pruebas necesarias; sino que implica, también la adopción de medidas disciplinarias proporcionales a la falta y acciones formativas para que los estudiantes superen la conducta reprobada.

Consecuentemente, lo que quiero decir es que, la existencia de principios claros para afrontar los conflictos, podrían ayudar en su prevención y en la adopción de medidas eficaces. Quizá, también en la imaginación y la adopción de medidas audaces que desborden la cuadrícula que contiene a la gama de sanciones clásicas.

En suma, la ausencia de una postura reflexiva, sumada a la carencia de principios básicos que guíen la acción en el tratamiento de los conflictos, hace que los orientadores, profesores, directivos y otros agentes educativos se acerquen a los estudiantes, cuya conducta es reprobada, para sancionarlos según su parecer. Así, un determinado comportamiento que es sancionado por alguien, es tolerado por otro. También ocurre que el mismo profesor

rápida mente modifica la naturaleza del castigo por hechos análogos. Incluso, las autoridades educativas castigan severamente hechos anodinos y soslayan comportamientos graves.

Lo que he señalado hasta aquí, solo es la punta del iceberg de las sanciones. Como hemos visto, las sanciones más leves y más extendidas son las expulsiones del salón de clase por parte del profesor. Esta sanción da lugar, en la mayoría de los casos, a un reporte que se consigna como antecedente en la carpeta personal del estudiante y a la permanencia de este en los pasillos. Las sanciones más graves son las expulsiones temporales y las expulsiones definitivas. Generalmente, las temporales oscilan entre uno y cinco días. Durante este período los estudiantes están prohibidos de ingresar al centro educativo. Los casos considerados más graves dan lugar a la expulsión definitiva. En la mayoría de los casos, los estudiantes expulsados continúan estudiando en el turno vespertino de la misma institución.

Ahora bien, los testimonios evidencian la ineficacia de las sanciones en el comportamiento de quienes lo sufren. Los siguientes relatos ilustran lo que estoy señalando.

Pocos niños reaccionan ante las sanciones, dicen ya no voy a volver hacer eso, les impacta en lo positivo porque tratan de corregir su conducta pensando en que les van a suspender. A otros niños ya no les interesa la escuela, de nada le sirve la suspensión, están suspendidos una y una y otra vez y no pasa nada. (Omelí)

Si pues por pelear lo llaman a tus papás y luego suspensión. A mí me han suspendido cuatro veces. Una por pegarle a Nalgón, a Cris, a Chipotle, a José. Mi tutor no me ayudó nada. Luego de lo de nalgón y Cris, me separan por dos o tres días. Después me corrieron definitivamente, por eso estoy en el vespertino (...) pero regreso y peleo cuando se da el caso.

Lo que pasa es que, es así como te sancionan, pero el coraje ahí sigue (Estudiantes del tercer grado, turno vespertino).

Estas narraciones parecieran sugerir la ineficacia del castigo. Y esto nos conduce a pensar, que algunos estudiantes como consecuencia de las sanciones evitan involucrarse en situaciones conflictivas, no por que hayan internalizado ese comportamiento como negativo, sino por el miedo a ser expulsados. En todo caso, las expulsiones temporales y definitivas no resuelven los problemas. Por el contrario, a la larga estas medidas disciplinarias resultan estériles y contraproducentes por las siguientes razones: a) niega a los maestros y estudiantes la oportunidad de reflexionar sobre los problemas en los que se involucran y la posibilidad de buscar respuestas conjuntas para afrontarlos; b) desconoce a los estudiantes como seres curiosos, capaces de dialogar y asumir la responsabilidad de sus actos.

Por último, las prácticas educativas punitivas pueden ser reconceptualizadas situando al maestro, a los estudiantes y otros agentes educativos como elementos ineludibles de un campo en el que construyen, en el “aquí y el ahora”, representaciones sobre sus experiencias en procesos históricamente situados de interacción (Mar Velasco, 2007). Así pues, los conflictos y otras situaciones violentas serían analizados en forma conjunta, destacando qué temas son relevantes y qué alternativas serían las más adecuadas para solucionarlos. De este modo, la ecología del centro educativo se tornaría más equilibrada y paulatinamente podrían desaparecer las señales o evidencias de conflictividad y malas relaciones o violencia escolar (Ortega y Del Rey, 2006).

La dinámica del campo explicado en el párrafo precedente, supone también que los actores educativos hacen contacto consigo mismo, con el medio, con el tema, y con el globo (Mar Velasco, 2007). Ahora bien, el contacto consigo mismo, implicaría reconocer qué sentimientos afloran frente a los conflictos o los hechos violentos; cómo influyen las formas de sentir, pensar y actuar sobre

la conducta de los estudiantes; cómo estas conductas impactan en la convivencia del grupo, los padres de familia y demás actores educativos. Asimismo, el contacto con el tema supone preguntarse cómo la violencia es concebida y trabajada en los espacios de tutoría, es considerada cómo un tema relevante que afecta no tan solo a su entorno sino que traspasa las paredes de la escuela. El contacto con el medio, supone preguntarse si la violencia instaurada en el campo escolar es, también, consecuencia de la violencia que se vive en la colonia donde está ubicada la escuela y el Distrito Federal. Esta última sería el contacto que la profesora realiza con el fenómeno de la violencia y su impacto en el globo.

.

IV. Conclusiones

A lo largo de este escrito he intentado identificar y analizar las principales formas de violencia que se desarrollan en una escuela secundaria pública del Distrito Federal, de un modo tal que afloren los factores que le subyacen. Exploré, además, el papel que juega la escuela en la posibilidad de intervención para producir o impedir y, reducir o agravar los episodios violentos. Conviene, sin embargo advertir que este informe solo dibuja una porción del fenómeno de la violencia en esta escuela. Tampoco pretendo haber presentado una interpretación exhaustiva del mismo. Pues, los ejes temáticos en los que focalicé mi atención estuvieron inevitablemente influidos por el modo como fluían los acontecimientos en la escuela y, por mi experiencia como investigadora y docente de educación secundaria.

En este sentido, algunos aspectos importantes quedaron sin glosar. Por ejemplo, no toqué el rol del personal directivo y de los profesores que no son tutores en el fenómeno de la violencia, tampoco hice un seguimiento de los alumnos que fueron expulsados del turno matutino y continúan estudiando en el turno vespertino. Es más, muchos de los registros de observación y los discursos producidos por estudiantes y otros profesores, quedaron excluidos de este informe. Aun así, creo que los aspectos en los que me concentré y a los que resumo a continuación, pintan un panorama general del fenómeno de la violencia en esta escuela. Y contribuyen no solo a la comprensión del fenómeno, sino también, da pistas para emprender otras investigaciones y repensar en forma crítica las concepciones de la violencia en las escuelas.

La violencia no es una, son muchas

Uno de los objetivos de este trabajo fue identificar y analizar las principales formas de violencia que se desarrollan en la escuela escenario de esta investigación, a partir de los testimonios y la experiencia de los estudiantes que

participan en estos incidentes. Mis análisis de algunos artículos de investigación sobre el fenómeno de la violencia en las escuelas, revelan que diferentes trabajos subrayan la multidimensionalidad y multicausalidad del fenómeno de la violencia en las escuelas (Míguez, 2012). Esto significa la aceptación de múltiples formas de violencia, múltiples factores que la producen y, que estos factores inciden de manera diversa en su producción. Así pues, Míguez (2009) encuentra que en las escuelas se manifiestan formas y tipos de violencia disimiles, que además, no siempre responden a las mismas causas. Esto es, la violencia de índole emocional o simbólica y la violencia física. La primera, se manifiesta como una conflictividad sorda (relaciones refractarias) que no siempre termina en incidentes violentos. La violencia física, en algunos casos no involucra directamente a la escuela, mientras que en otros, esta aparece directamente involucrada.

Antes de referirme a las formas de violencia aquí encontradas, anoto que algunos estudiantes a los que entrevisté y con los cuales conversé a lo largo de mi trabajo de campo, eran calificados de “desmadrosos” y “desastrosos”. Sin embargo, ellos no rechazaban que los llamaran de ese modo; es más, consideraban que son así. Me parece que estas adjetivaciones se deben, en parte, a lo visible que eran sus peleas y sus actos indisciplinados.

Ahora bien, a partir de mis registros de observación y los testimonios de estudiantes y profesores, sostengo que en esta institución educativa se manifiestan regularmente diversas formas de violencia. Así, existen formas de conflictividad general caracterizadas por relaciones refractarias entre estudiantes y docentes, que terminan en violencias simbólicas, emocionales y gestuales. También se dan formas de violencia física, generalmente, estas se manifiestan en incidentes de acoso, peleas cuerpo a cuerpo entre estudiantes, juegos bruscos e incluso algunos casos aislados de violencia contra los profesores. Asimismo, dentro de esta clasificación incluyo a la violencia autoinfligida. Esto, considerando que los estudiantes recurren a ella como una

forma de hacer frente al dolor relacionado con las relaciones interpersonales dentro y fuera de la escuela. Cabe destacar, también, que el edificio escolar y las calles aledañas son los escenarios de los peleas entre estudiantes. Pero, esto no significa que la escuela esté directamente implicada en la producción de la violencia.

Formas de conflictividad general que terminan en violencia

Algunas formas de conflictividad general que permean la vida escolar terminan en situaciones de violencia. Generalmente, suponen daño emocional. Aunque, en algunas ocasiones se manifiestan a través de la producción de daño físico. En esta investigación, describí algunos ejemplos que los detallan y clarifican. Tales son los casos de relaciones de oposición entre estudiantes y profesores en las aulas, el ataque a la directora y a un profesor con residuos de comida y, los amagos de ataques a ciertos profesores por parte de los familiares de algunos estudiantes.

Para aclarar algo más el panorama de las relaciones de oposición entre maestros y estudiantes en el aula, debo señalar que este tipo de incidentes no caracteriza a la totalidad de las relaciones entre estudiantes y profesores. Pero sí, es una forma de relación muy frecuente en ciertos espacios pedagógicos y en el caso de algunos profesores y estudiantes. Aparentemente, según los relatos y mis registros de observación, en esta escuela la experiencia escolar amalgama tres formas imprecisas de relaciones interpersonales. Estas son: relaciones basadas en el consentimiento de comportamientos que pueden ser perjudiciales, relaciones basadas en la normalización autoritaria de los comportamientos y relaciones basadas en una pedagogía coherente de la enseñanza.

En efecto, he podido observar que en el día a día de la vida en la escuela, más de un profesor ha sido desbordado por el grupo de estudiantes. Viven y sufren cotidianamente el drama de no poder mantener el orden en clase. En

contraposición, otros profesores, ante los incidentes disruptivos les dan órdenes casi gritando, los amenazan con reportarlos y expulsarlos del aula. Los incidentes continúan y pronto más de un estudiante sale expulsado del aula a jugar en los pasillos. Estas formas de actuar de algunos maestros, parece completarse con los malos tratos que, con relativa frecuencia, matizan las relaciones interpersonales en la escuela.

Como puede verse, aquí el panorama es complejo. Pareciera que la experiencia escolar en algunos casos específicos no garantiza un clima de convivencia favorable para la enseñanza y el aprendizaje. Esto, según Míguez (2009) produce situaciones de violencia simbólica y emocional, en el sentido que tanto profesores como estudiantes se ven envueltos en prácticas repetitivas a las cuales no les encuentran propósito alguno y que terminan, como hemos visto, en formas de agresión verbal (adjetivos calificativos), agresión gestual (amenazas, actuaciones de indiferencia) y expulsiones del aula y de la escuela.

Ahora bien, estas formas de conflictividad general, en más de un caso, se articulan con formas de producción de daño físico. Aquí he descrito dos casos que pintan estas maneras hirientes de intercambio social que encrudecen las relaciones interpersonales. El primer caso refiere un incidente en el que la directora y un profesor fueron blanco de los ataques de algunos estudiantes. Vale la pena destacar que este episodio no es un hecho frecuente en la experiencia escolar. Al parecer, fue un suceso banal que rápidamente se transformó en un problema de violencia. Sospecho que es el corolario descontrolado de un repudio al control ejercido por algunos profesores.

El segundo caso, alude a un incidente en el que los familiares de una estudiante y otras personas que forman parte del contexto en el que está inserta la escuela, intimidaron a una maestra. Aunque los relatos de los maestros señalan que otras situaciones de la misma índole se han producido en la escuela. Si

bien, estos incidentes no son frecuentes, generan miedo, pasividad y permisividad en los maestros.

Estos hechos posibles de calificarse como violencias anti-escuela, son manifestaciones de resistencia y desafío de los estudiantes a una escuela que los descalifica. Así, Dubet (1998) explica que la escuela ejerce contra los estudiantes una especie de violencia que se concreta en juicios infamantes y que destruyen su autoestima. Estos juicios escolares se inscriben en un mecanismo estructural que parte del supuesto que todos los estudiantes son iguales en cuanto personas y por lo tanto deben participar de una misma competencia. Con esta lógica, quienes fracasan son responsables de su propia desgracia, de su falta de talento y de coraje. A esta situación de injusticia, los estudiantes que fracasan pueden responder de dos modos. Por un lado, muchos de ellos salvan su autoestima cuidándose del juicio escolar, eligiendo no jugar más; es decir abandonando la escuela o mostrándose indiferente. Hay otros, en cambio, que rechazan el juicio escolar poniendo el estigma contra los profesores. Salvan su apariencia con el uso de la violencia, incluso recurriendo a la familia.

En suma, estos hechos podrían estar expresando el deterioro de la credibilidad de la justicia escolar y de los mecanismos para afrontar el recrudescimiento de las relaciones interpersonales en el microsistema de iguales. Asimismo, insinúa sentimientos de frustración, resentimiento e insensibilidad por la condición humana. Además, sugiere un debilitamiento de la autoridad del profesor y un abierto desafío a la institucionalidad.

Mirándolo así, estos incidentes de conflictividad y violencia están vinculados con el clima institucional que se vive en la escuela. Es decir, se vinculan más que con otros factores, con la dinámica de interacción en la escuela, caracterizada por la falta de claridad en los roles y la ausencia de pautas de acción compartidas. Bajo estas condiciones, las relaciones entre profesores y

estudiantes, dependen casi exclusivamente de las características individuales como el carisma y las habilidades para la construcción de relaciones con los otros.

Formas de violencia física

Como hemos podido ver, algunas formas de conflictividad general terminan en incidentes de violencia simbólica y emocional; pero también, en algunos casos sugieren situaciones de producción de daño físico. Ahora bien, las relaciones interpersonales que involucran hechos de violencia física o la amenaza de utilizarlo se inscriben, al igual que las situaciones de conflictividad general, en procesos caracterizados por su heterogeneidad. Así, en esta investigación describí algunos casos que ejemplifican incidentes de acoso, peleas cuerpo a cuerpo entre estudiantes, juegos bruscos, agresiones físicas contra estudiantes perpetradas por personas ajenas a la escuela y algunos incidentes de violencia autoinflingida.

Cabe destacar que los incidentes de acoso y los juegos bruscos siempre tenían al edificio escolar como el escenario de las disputas. En cambio, las peleas concertadas, los incidentes de violencia autoinflingida y las agresiones físicas perpetradas por personas ajenas a la institución, casi siempre tenían como escenario de la disputa el entorno de la escuela. Para aclarar algo más este panorama en los párrafos siguientes refiero algunas de sus características.

Es oportuno ahora, recordar que glosé dos historias de acoso escolar. Una de ellas, dibuja una experiencia de acoso en la que destaca la figura de una víctima provocadora que sufre ataques directos e indirectos. Y la otra historia perfila el drama de una víctima sumisa que, no solo vive el calvario del acoso físico, sino también, es objeto de vejámenes sexuales (Olweus, 2006). He sostenido que este es un problema grave porque no solo daña física y psicológicamente a la víctima, al agresor y a quienes la observan sin poder o querer evitarla, sino también, porque afecta seriamente la relación pedagógica.

En el sentido en que los estudiantes que participan de estos hechos difícilmente se involucran cognitivamente y afectivamente en los procesos de aprendizaje y de enseñanza.

Sabemos también que este fenómeno no existe en el vacío. Pues suele ser la parte más visible de una intrincada red de relaciones interpersonales configuradas por el contexto o los marcos sociales en los que tiene lugar. Y por fortuna, la intervención oportuna de los profesores y otros actores educativos ha sido clave para identificar y detener los episodios de acoso antes de que se convierta en un verdadero calvario para quienes la sufren.

Se diría pues, que en ambos casos los agresores utilizan la violencia como una forma destructiva de poder sobre estudiantes, que creen no pueden defenderse. Además, están apoyados por un grupo de estudiantes que les siguen en su conducta violenta; pero también, reciben el apoyo del grupo clase, quienes con su silencio refuerzan la conducta de los victimarios.

Como se ve, estos casos de acoso escolar están lejos de ser una simple relación diádica (agresor-víctima) o triádica (agresor-víctima-espectadores), sino que se relacionan con el contexto social más amplio en el que están insertos. Así pues, leer este fenómeno considerando su interdependencia con el contexto social en el que tiene lugar, no significa eximir de responsabilidad moral a los agresores ni que deba ignorarse las características personales de los individuos que se ven envueltos en este tipo de problemas (Salmivalli y Peets, 2010). Es prudente entonces, sostener que estos problemas no solo son atribuibles a los estudiantes que envueltos en los incidentes de acoso, sino que están influidos por las interconexiones sociales que se dan entre las distintas estructuras que conforman su ambiente ecológico.

En cuanto a las peleas cuerpo a cuerpo entre estudiantes, debo señalar que estas se conciertan en las aulas y generalmente se ejecutan en el entorno del edificio escolar. El edificio escolar no se convierte en escenario de la disputa,

quizá porque saben que serán contenidos en el intento y porque serían objeto de sanción inmediata. Ahora bien, el grupo de estudiantes que forman parte del círculo de amigas y amigos de las contrincantes, participan incitando y publicitando las peleas. En algunos casos los enfrentamientos se producen en un lugar que todos conocen, incluso los maestros (dos parques cercanos a la escuela). En otros casos, la tensión es tanta que la lucha se produce en la acera contigua a los muros de la escuela. Cuando esto sucede algunos profesores intervienen para contenerlos.

Ahora bien, las peleas entre estudiantes, casi siempre son el corolario de violencias verbales y gestuales (agravios y menosprecio). Pero también, están motivadas por el interés de salir de la invisibilidad dando muestras de valentía. En el lenguaje de los estudiantes, defender el honor a golpes significa tener los huevos bien puestos. Así pues, estas conductas se despliegan en un entorno escolar en el que las prácticas cotidianas tienden a la homogeneización, la normalización y la rigidez. Estas características se manifiestan en el clima del aula y en las relaciones confusas entre estudiantes, con los profesores y la disciplina. Así pues, esta tendencia homogeneizante favorece prácticas en las que el otro diferente es amenaza y, se lo excluye porque no encaja dentro de los parámetros de una supuesta normalidad (Salmerón Castro, 2012). Sin duda, estas prácticas apuntalan maneras hirientes de interacción. No contribuyen a que los estudiantes se reconozcan como miembros de una comunidad con intereses y objetivos comunes.

En suma, estos problemas convergen en un entorno escolar caracterizado por una frágil integración de los estudiantes. Este ambiente facilita la construcción de gestos de agravio y menosprecio que se dirimen en actos de enfrentamiento cuerpo a cuerpo. Estas peleas no carecen de sentido para los estudiantes. Como hemos visto, les permiten resolver un conflicto, defenderse a sí mismos y al otro, como una forma de catarsis, en fin, como un medio para reivindicarse socialmente cuando se sienten menospreciados.

Por lo que se refiere a las agresiones físicas perpetradas por personas ajenas a la institución, en este informe describí dos incidentes que muestran que los problemas de violencia no son exclusividad de la escuela. Se imbrican con otros factores sociales y culturales que le dan poder y significado. No hay duda que el amago intimidatorio contra una estudiante protagonizado por tres personas adultas, es la expresión del quiebre de las relaciones sociales entre iguales, posiblemente no atendidas adecuadamente en el ámbito escolar. Pero también, sugiere el debilitamiento de la autoridad de los profesores y el deterioro de la credibilidad institucional. Quizá, esto explica algunas razones que hacen que las personas adultas invadan el espacio escolar con la intención de dirimir violentamente los conflictos suscitados entre estudiantes.

Ahora bien, estos incidentes en los que se implican los estudiantes y en los que participan agentes extraños a la escuela, podrían considerarse como manifestaciones de violencia social. Pues los estudiantes recrean en la escuela los problemas sociales (exclusión, pandillas, violencia) que experimentan en los espacios sociales donde transcurren sus vidas. Para afrontar esta situación es necesario acortar las distancias culturales y asegurar la coherencia entre la formación que propone la escuela y lo que está implícito en el ámbito de la convivencia familiar y del barrio en la que se encuentra inserta la escuela. Esto es particularmente importante ya que son los individuos quienes a través de su participación colaboran en la construcción de los contextos y los vinculan al transitar de uno a otro (Saucedo Ramos, 2012).

Me refiero ahora a los juegos bruscos, específicamente a las pambas, para precisar que estas prácticas descansan sobre un desbordamiento de energía que se expresa en golpes. Quien se la lleva se aguanta es el principio implícito que rige el juego. El juego, a veces surge súbitamente y quienes participan en él son capaces de interpretar sus prohibiciones y saben que cuando sobrepasan los límites trasgreden el principio que lo regula.

Cabe señalar que en las pambas en las que participan quienes deciden llevarse en ella, no hay victimarios que exhiben un comportamiento de agresividad cruel y víctimas que sufren el calvario de la agresión. No existe el uso abusivo y deshonesto del poder, pues todos los que participan o se están “llevando” en la pamba, se aguantan conforme al principio que rige el juego. No obstante, aquellos que han recibido un golpe demasiado brusco, animados por el deseo de venganza, imaginan pambas cada vez más crueles. Así pues, poco a poco estos comportamientos, que podrían calificarse como desviaciones toleradas (Dubet, 1998), se convierten en conductas violentas que se dirimen en pelas concertadas.

Ahora bien, no en todas las pambas, sin importar la magnitud y contundencia del golpe, se respeta el derecho de quienes no participan en el juego. Esto convierte a las pambas en un problema con consecuencias negativas para las relaciones interpersonales. Pues en nombre de estas, algunos alumnos ejercen el poder abusivo que daña al otro.

En suma, todos los testimonios glosados dibujan a las pambas como un juego brusco; es decir, que están cargados de actos físicos rudos (abofetear, patear, etc.) que dañan o lesionan el cuerpo. El deseo de venganza de quienes toman la iniciativa en la pamba, hace que perfeccionen la tecnología para lograr que los golpes se tornen más dolorosos y provoquen mayores daños al cuerpo. Esta tendencia, como ya lo han manifestado algunos estudiantes y profesores, convierte al juego en violencia potencial. Genera conflictos interpersonales que amenaza el devenir cotidiano de la convivencia en el microsistema de iguales, pues en más de una vez estos conflictos se han dirimido en peleas a puñetazos y patadas. Así, las pambas terminan generando climas sociales en los que eclosionan lamentables prácticas de abuso, malos tratos y violencia entre iguales.

Con respecto a la violencia autoinflingida (cortes en la piel), no cabe duda que las estudiantes recurren a ella para hacer frente al dolor relacionado con las relaciones interpersonales dentro y fuera de la escuela. Hay que tener en cuenta que en todos los casos de autolesión descritos en el capítulo II, al parecer, subyacen factores ambientales, cognitivos, afectivos y conductuales que juegan de manera interrelacionada en su aparición.

Como hemos visto, las estudiantes que participaron en los diálogos provienen de familias desestructuradas cuya carga familiar recae generalmente en la madre. La ausencia del padre, la irresponsabilidad en el cumplimiento de su rol y sus comportamientos agresivos genera sentimientos de tristeza y enojo en sus hijas. Quienes al no poder expresar en libertad sus emociones recurren a cortar su cuerpo para expresar el dolor que no lo pueden manifestar de otro modo.

También el clima que se vive en la escuela es otro de los factores que provoca el desenlace de episodios de autolesión. Las peleas frecuentes entre compañeras y la carencia de espacios para el diálogo y la solución pacífica de los conflictos, hace que las estudiantes que ya tienen serios problemas en sus familias, desahoguen sus emociones lacerando su propio cuerpo. A este clima favorece las reiteradas inasistencia de los maestros, ya que el vacío que generan se llena con agresiones de todo tipo. Las estudiantes, aprovechan estos vacíos para infligirse con toda libertad cortes en sus brazos y en sus piernas.

Estrechamente ligada a la explicación anterior están las manifestaciones de afectividad. En algunas de ellas, las emociones son demasiado intensas y dolorosas para ser manifestadas y no han aprendido a identificarlas y expresarlas de manera adecuada, tolerarlas y aceptarlas. Por eso responden a las tensiones emocionales agrediendo su propio cuerpo. Creen que con los cortes y el fluir de la sangre sale también el dolor interno. Pero en algunos

casos estas creencias y formas de desfogue han sido revertidas. Tal es así que las relaciones de respeto y comprensión en la familia, la escuela y la intervención de especialistas ha sido clave para que las estudiantes comprendan su historia de vida y eviten prácticas autolesivas.

No todo es responsabilidad de la dinámica escolar

Como he descrito en el capítulo III, en esta escuela los directivos, administrativos, profesores, orientadores y prefectos desarrollan sus tareas guiados, más por la inercia de la costumbre, que por un conjunto de procedimientos preestablecidos. Asimismo, sus prácticas cotidianas se desarrollan en un ambiente que no necesariamente se caracteriza por la reciprocidad y la ayuda mutua. Cada quien hace lo que puede y cree conveniente. Obviamente, este clima de trabajo juega en la posibilidad de intervención de los directivos, profesores y otros actores educativos para producir, impedir, reducir o agravar las situaciones conflictivas que generalmente terminan en episodios violentos. Sin embargo, debo señalar también que varias circunstancias del contexto rodean, permean y afectan la vida escolar. Esto significa que la escuela no siempre está directamente implicada en la producción de la violencia, sino que muchos de estos incidentes pueden explicarse analizando profundamente las interconexiones sociales que se dan entre las distintas estructuras que conforman el ambiente ecológico en el que está inserta la escuela.

Los maestros tutores

En esta escuela es posible distinguir entre los maestros que afirman que asumieron el rol de tutores porque les gusta hacerlo y aquellos que no tuvieron más opción que aceptar el encargo para completar su jornada laboral. En su designación juegan tres mecanismos que dan lugar a una amalgama no exenta de contradicciones. Estos mecanismos son: el intercambio interesado de

favores, la negociación y la imposición. Los favores funcionan como una forma de encadenamiento entre la directora y el profesor tutor. En esta caso, el sentido de la obligación puede instituir relaciones de dominación ya que el favor proviene de alguien que ocupa formalmente el puesto de mayor jerarquía en la escuela. Además, estos favores individualizados podrían consumir hechos administrativos sospechosos e ilegítimos.

En relación con la negociación, el testimonio de una de las profesoras evidencia que el rol de tutor se negocia, en el sentido de que quien quiera o no quiera asumirlo debe intervenir activamente en la contienda. De hecho, no basta que el profesor tenga el perfil que el puesto de tutor requiere o que tenga la voluntad de serlo, implica también que esté interesado en la lucha que ello supone.

Con respecto a la imposición, los discursos de los profesores tutores dejan entrever que la directora impone su poder en cuanto a su designación. En última instancia, es ella, quien determina quien debe asumir el rol de tutor, aunque los argumentos en los que basa sus decisiones no son claros e incluso son cuestionados. Este argumento, aparentemente invalida la idea de negociación. Pero, la existencia de grupos y alianzas entre maestros en más de una ocasión han obligado a la directora variar sus decisiones.

Vale la pena decir que esa forma de asignar a los profesores el rol de tutor tiene consecuencias en el cumplimiento de sus funciones. Tal es el caso que algunos de ellos, a pesar que no fueron consultados para asumir esa función, se esfuerzan en cumplir su tarea desarrollando actividades que respondan a las necesidades del grupo que dirigen. En contraposición, muchos profesores tutores utilizan la hora de tutoría para desarrollar contenidos de su asignatura o simplemente no hacer nada. No se involucran en el tratamiento de los problemas interpersonales de los estudiantes. Se limitan a reportar los incidentes a la sala de orientación.

A pesar de estas contradicciones, los maestros tutores perciben que su rol es importante para contribuir a la mejora del desempeño de los estudiantes y el logro de los objetivos educativos. Pero también, reconocen la complejidad de su tarea, en tanto no solo supone interactuar con los estudiantes, sino también, con otros profesores y con los padres de familia. Consideran que están obligados a proporcionar ayuda a los estudiantes en la solución de los problemas que no son necesariamente académicos. Sino, principalmente aquellos que tienen que ver con el comportamiento y las relaciones interpersonales.

Violencias en la escuela

Las representaciones que los profesores tutores construyen sobre la violencia, son abstracciones de algunos aspectos de la realidad postuladas desde sus perspectivas particulares. Pero también, estas representaciones son posibles de contrastarse en el contexto de la realidad externa que siempre es mayor a la representación que se hacen de ella. En este sentido, las evaluaciones que hacen respecto de lo que consideran una práctica violenta o no, un trato adecuado o no, un ejercicio legítimo o abusivo de la autoridad, no son homogéneas. Pues en la escuela conviven con otros, con maneras diferentes de entender el mundo y con trayectorias sociales e individuales que no son las mismas.

Así pues, todos los relatos de los profesores tutores coinciden en señalar que la violencia en la escuela aumenta en grados de peligrosidad y que esta no es única, sino que se manifiesta de formas diversas. Consideran que la producción de daño físico, solo es una de las manifestaciones que la violencia puede encarnar. Describen otras formas como los juegos bruscos (lanzarse plumas, darse pambas, formar pilas con los cuerpos), gestos obscenos y agresivos (miradas amenazadoras, señales que aluden al sexo), lanzamiento de objetos a

los maestros con claro propósito de quebrantar las reglas de convivencia e impedir el desarrollo de clase.

Ahora bien, a partir de los discursos se puede especular dos aspectos que probablemente subyacen a los hechos violentos: la deslegitimación de la autoridad del maestro en la escuela y el quiebre de las relaciones interpersonales a consecuencia de determinaciones sociales que escapan al control de la escuela. En efecto, el relajamiento de las relaciones basadas en la jerarquía y la autoridad del maestro, se manifiesta en actos como propinarse golpes sin importarles la presencia o no de los maestros, impedir el desarrollo de clases lanzando objetos, gestos agresivos, insultos, etc. La tolerancia o la indiferencia frente a estos actos, es un claro ejemplo de la disminución de la rigidez de las distancias que implícitamente ordenan las relaciones entre profesores y estudiantes y, el debilitamiento de los sentidos sobre los cuales se fundan esas relaciones (Gallo, 2009).

Retomando el segundo aspecto, los relatos sugieren que el clima de convivencia en la escuela está afectado por factores que no son en su totalidad propios de la vida cotidiana en la escuela. Aluden a la zona geográfica, marcada por el estigma de la marginalidad y la pobreza, en la que se ubica la escuela. Y a la influencia negativa de las familias en el comportamiento de sus hijos. Representaciones como estas, según Dubet (1998), tienen la ventaja de eximir a la escuela de toda responsabilidad social, de ser simplemente la víctima de toda la violencia social. Sin embargo, no dejan de tener fundamento ya que son construidas a partir del contacto directo y cotidiano con los incidentes que los maestros tipifican como violentos, irrespetuosos e indisciplinados. Por ejemplo, algunos de los casos glosados pintan a la familia como el responsable primero de la conducta antisocial que en un momento dado muestran algunos estudiantes. Es probable que, en el caso de esta escuela, la invitación que los padres hacen a sus hijos para que respondan a

las agresiones en la misma medida o con más acritud, contribuye a explicar la conflictividad escolar más allá de los factores propiamente institucionales.

Autoridad desdibujada

En suma, en esta escuela los actores educativos actúan como engranajes de un orden escolar en crisis (Noél, 2009). Esta situación difícil se manifiesta a través de dos aspectos que considero relevantes: pérdida progresiva de la autoridad que ostentan los profesores y otros actores educativos e inconsistencia de un orden disciplinario basado en relaciones de jerarquía.

En el primer caso, la experiencia escolar cotidiana parece conjugar de manera imprecisas tres formas de relaciones interpersonales, estas son: relaciones basadas en el consentimiento de comportamientos que pueden ser perjudiciales, relaciones basadas en la normalización autoritaria de los comportamientos y relaciones basadas en una pedagogía coherente de la enseñanza.

Ahora bien, aquí el panorama es complejo. A los profesores, genéricamente señalados como incapaces de controlar al grupo o que consienten comportamientos perjudiciales, se suma el ausentismo docente y la negación de la directora para abordar seriamente los problemas. Estas formas de actuar, parecen complicarse con los malos tratos que, con relativa frecuencia, matizan la relación entre profesores y estudiantes. Completan el panorama, las actitudes disruptivas de algunas prefectas e intendentes quienes con relativa frecuencia involucran a los estudiantes en situaciones conflictivas con la autoridad.

Los relatos revelan, al parecer, un estado de incoherencia y arbitrariedad casi general. Tal o cual profesor, prefecto o intendente, no solo incumple su tarea, sino que trasgrede las reglas que ordenan la vida institucional. Todo se desarrolla como si se prefiriera la confusión, el exceso o el abuso a la aplicación de las reglas. Precisamente, estos actos hacen que los estudiantes

desconozcan la autoridad formal que confiere el puesto a los profesores, prefectos e intendentes. En el decir de una maestra, ciertos actores educativos han perdido autoridad moral y los estudiantes les han tomado la medida, por eso, hacen lo que hacen.

Así pues, en esta escuela es una práctica común la transgresión de las normas, no solo por los estudiantes, sino también por los profesores y otros agentes educativos. No hay duda que estos actos disruptivos lesionan las relaciones basadas en la jerarquía y la autoridad conferida por los puestos instituidos en el establecimiento escolar. Ahora bien, los relatos y la propia actuación de la directora ponen en duda su autoridad. En efecto, esta se acomoda o se adapta a las formas incorrectas de actuar de los profesores. O en todo caso, no actúa conforme a las prerrogativas que el puesto le confiere. Quizá por eso, el ambiente escolar es tipificado por una de las profesoras como indisciplinado; es decir, el poder que supone toda relación de autoridad no se respeta.

En suma, estos hechos dibujan un panorama preocupante en dos sentidos. El trato irrespetuoso de algunos maestros y la respuesta también contestaría de los estudiantes. La laxitud de la directora con el comportamiento de los profesores y la ambigüedad en la relación con los estudiantes. A estos se les conmina a cumplir órdenes, que son percibidas por estos y otros actores educativos como injustos.

Así pues, este panorama trasluce una crisis sostenida de la autoridad escolar (Noél, 2009). Pues, la pérdida de la autoridad de los maestros y la misma directora está generando un vacío que, en muchos casos, los profesores y también los estudiantes lo llenan con acciones coactivas, tanto para imponer su voluntad sobre los otros, como para resistir las acciones coercitivas.

Por fortuna, aunque solo se trate de una minoría, los registros de observación y los relatos revelan también que, ciertos profesores tutores y aquellos que no lo son, se esfuerzan por afrontar la experiencia escolar en su contexto social y

cultural. Privilegian las acciones de prevención a las de represión y se mantienen atentos a las razones que asisten tanto a los estudiantes como a los profesores. Paradójicamente esta actitud los convierte en artesanos y víctimas de acusaciones y ataques incomprensibles.

Actuaciones fragmentadas

Es interesante notar, como se indicó brevemente en el subtítulo precedente, que en algunos casos los maestros muestran pasividad e indiferencia. Pero también, en otros casos utilizan distintas estrategias, no solo para afrontar los conflictos interpersonales, sino también, para afrontar los incidentes violentos en los que suelen desembocar las desavenencias en las relaciones interpersonales. Estos aspectos son ampliados y ejemplificados en los párrafos siguientes.

Vigilancia y contención

En esta escuela se han instituido las comisiones de guardia como mecanismos de vigilancia y contención de actos contrarios al orden instituido. Están constituidas por un determinado número profesores quienes se encargan de vigilar los diferentes espacios del centro educativo. Cuidan que estos lugares no se conviertan en escenarios de descomprensión violenta de los conflictos interpersonales y del tráfico de sustancias prohibidas, etc. Pero también, intentan normalizar el comportamiento de los estudiantes, a través del control del uso del uniforme en la entrada y salida del edificio escolar. Este mecanismo como estrategia de prevención constituye una iniciativa importante, sobre todo porque puede contribuir a detener a tiempo posibles actos que dañen a los otros. Sin embargo, la vigilancia por sí sola no es una medida adecuada para favorecer la convivencia en la escuela.

Por otra parte, este mecanismo está amenazado por una densa conspiración de desacato y por su carácter contingente. Los profesores, orientadores y

prefectos que de vez en cuando, son requeridos para ejercer labor de vigilancia, simplemente no cumplen su función. Se han convertido en engranajes de un mecanismo al que lo han transformado en espurio. Este desencuentro, quizá está indicando que los maestros no logran construir un campo de intereses compartidos que le de significado a las comisiones de vigilancia. Al parecer, cada quien vive la experiencia a su modo. Por eso, la irregularidad en la dinámica del mecanismo, la indiferencia de algunos maestros y el ímpetu de otros por lograr que las comisiones de guardia cumplan su propósito.

Actuaciones ante los incidentes a nivel de aula

Como señalé anteriormente, frente a los problemas de convivencia en el aula los profesores actúan de modo diverso. Así, la actitud evasiva de algunos profesores frente a la conflictividad escolar, habla de su falta de predisposición o capacidad para afrontar y contribuir a la resolución de los conflictos. Muchos de ellos se convierten en meros observadores de las manifestaciones de violencia en su propia clase. Esta actitud, de algún modo justifica las imputaciones de algunos padres de familia en el sentido que los profesores han perdido autoridad. Evidencia también, una suerte de acusaciones recíprocas entre profesores, orientadores, tutores y directivos acerca del incumplimiento de los roles establecidos.

Como contrapartida, otros maestros no son pasivos ni se muestran indiferentes frente a los conflictos o situaciones de violencia. Estos utilizan distintas estrategias para afrontarlos y evitar que se diriman en enfrentamientos violentos. En sus horas de clase afrontan los hechos disruptivos invocando a la reflexión a quienes lo protagonizan. Cuando el conflicto ha derivado en actos violentos intervienen activamente para detenerlo e inmediatamente repórtalo a la dirección o el departamento de orientación.

Pero también, existen muchos maestros que al menor incidente entre estudiantes los expulsan del aula. Así pues, estas sanciones se convierten en

las más leves y las más extendidas en la escuela. Dan lugar, en la mayoría de los casos, a un reporte que se consigna como antecedente en la carpeta personal del estudiante y a la permanencia de este en los pasillos.

Cuando los incidentes exceden la relación entre el profesor y el alumno

Frente a los incidentes violentos que desbordan la capacidad de contención de los maestros, en algunas ocasiones, estos piden directamente la intervención de la dirección. Esta, dirime el conflicto de un modo que tal vez sería distinto en la sala de orientación. Como se ve, la opacidad en la cadena de atención hace innecesarios algunos de sus eslabones.

Vale destacar que el mecanismo de intervención en la sala de orientación es muy simple. Los orientadores, generalmente atienden a los estudiantes sentados detrás de sus escritorios, reciben, ojean y archivan los reportes en la carpeta del estudiante. Luego les hacen preguntas sobre el incidente, si el caso, según su parecer, es calificado como leve, les ordenan que esperen en el pasadizo e ingresen a la siguiente clase. Cuando el incidente se relaciona con peleas a golpes o agresiones verbales que consideran humillantes, en algunos casos, se atribuyen la potestad de separar temporalmente al estudiante sin informar a nadie sobre el caso. En otras circunstancias, citan al papá o la mamá de los estudiantes implicados para que intervengan en la solución del problema. Pero, sucede que en muchas ocasiones los padres no acuden a la cita y en otras circunstancias, generalmente, sus intervenciones no contribuyen a la solución del problema. En esas reuniones se leen las declaraciones escritas por los estudiantes, se intercambian acusaciones y a veces se establecen compromisos, pero casi nunca llegan a consensos. Generalmente, estos casos son derivados a la dirección con un escrito sobre todo lo actuado. Este informe, en la mayoría de los casos sirve de base para que la directora o la subdirectora adopte una decisión, que en la mayoría de los casos es la separación temporal o definitiva.

Cuando el caso es abordado en la dirección, siempre citan a los padres para que intervengan en la solución del conflicto. Sin embargo, esta medida que en principio es muy acertada, pierde su efectividad porque la autoridad educativa, lejos de promover un diálogo basado en argumentos, culpabiliza a los padres de la conducta reprobada de sus hijos. Con esta lógica, los padres solo aciertan a entender la descalificación.

Ahora bien, la dinámica de estas instancias está gobernada, más por la inercia de la costumbre que por un conjunto de roles o de pautas claras y compartidas. Ciertamente, aquí no existen principios preestablecidos o guías de acción para atender los casos conflictivos de la vida escolar. Las medidas punitivas no son razonadas, se toman sobre la marcha y apelan al buen criterio de quienes lo imaginan. Generalmente la directora decide la sanción. Obviamente, estas formas de proceder soslayan el análisis de las circunstancias familiares, sociales y escolares que contribuyen a la aparición de conductas violentas.

Lo expuesto hasta aquí, deja entrever que en esta escuela no existen principios preestablecidos o guías de acción para atender los casos conflictivos de la vida escolar, tampoco existe un procedimiento claro para su atención. Aquí conviene detenerse un momento para decir que estos principios no deben entenderse como un conjunto de pasos preestablecidos a seguir en el tratamiento de los problemas. Sino, como un conjunto de ideas fundamentales en las que se deben basar las acciones destinadas a la prevención y el tratamiento de los conflictos, considerando las circunstancias y sus particularidades.

Se diría pues, que esta carencia, probablemente, contribuye a expandir los problemas de conflictividad y violencia en la escuela por dos razones. Primero, considerando que los miembros de la sala de orientación y la directora asumen roles vinculados al tratamiento de los conflictos, los profesores tienen la esperanza que estos contribuirán a la solución de los problemas de violencia

latente o real, verbal o física u otro tipo de problemas que los han desbordado. Pero, como se puede deducir a partir de los relatos, estas instancias no tienen mecanismos claros para resolver los problemas. Entonces, las expectativas de los profesores se frustran y, esto produce acusaciones de ineficacia e inoperancia. Pero los miembros de estas instancias, perciben también, falta de predisposición o incapacidad de los profesores para tratar los problemas que se generan en sus aulas. Esta dinámica de imputaciones sucede también entre los miembros de la sala de orientación y la dirección. Se viven así, a diario y con culpabilidad, múltiples dramas que agravan la conflictividad ya existente.

Habría que decir también, que los relatos de los estudiantes y algunos orientadores, cuestionan la eficacia de los castigos. Pues, las expulsiones temporales y definitivas no resuelven los problemas. Por el contrario, a la larga estas medidas disciplinarias resultan estériles y contraproducentes por las siguientes razones: a) niega a los maestros y estudiantes la oportunidad de reflexionar sobre los problemas en los que se involucran y la posibilidad de buscar respuestas conjuntas para afrontarlos; b) desconoce a los estudiantes como seres curiosos, capaces de dialogar y asumir la responsabilidad de sus actos.

En suma, la ausencia de una postura reflexiva, sumada a la carencia de principios básicos que guíen la acción en el tratamiento de los conflictos, hace que los orientadores, profesores, directivos y otros agentes educativos se acerquen a los estudiantes, cuya conducta es reprobada, para sancionarlos según su parecer. Así, un determinado comportamiento que es sancionado por alguien, es tolerado por otro. También, ocurre que el mismo profesor rápidamente modifica la naturaleza del castigo por hechos análogos. Incluso, las autoridades educativas castigan severamente hechos anodinos y soslayan comportamientos graves.

Referencias

- Abramovay, M. (2005). Victimización en las escuelas. Ambiente escolar, robos y agresión física. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10 (26), pp.833-864.
- Barraza Carbajal, G. (2015). Diccionario de léxico tabú en el español de México. *Gaceta UNAM* (4,682), p. 18.
- Blaya, C. (2012). Violencia escolar ¿Una juventud desilusionada? En A. Furlán Malamud, *Reflexiones sobre violencia en las escuelas* (pp. 31-48). México: Siglo XXI.
- Bodie, C., Winona , R. (Productores), Mangold, J., Lommer, L., Hamilton Phela, A. (Escritores), y Mangold, J. (Dirección). (1999). *Inocencia interrumpida* [Película].
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados*. España: Paidós.
- Buenfil Burgos, R. N. (2012). La violencia escolar: Múltiples implicaciones y múltiples ángulos de interpretación. En A. Furlan, *Reflexiones sobre la violencia en las escuelas* (pp. 315-348). México: Siglo XXI.
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH). (2013). *Campaña nacional para abatir y eliminar la violencia escolar*. México: CNDH.
- Congreso de los Estados Unidos Mexicanos. (2014). *Ley General de Educación*. Obtenido de Dirección General del Bachillerato. Institucional, Base legal: <http://www.dgb.sep.gob.mx/institucional/baselegal.html>
- Conterio, K., y Lader, W. (1999). *Bodily Harm: The Breakthrough Healing Program*. New York, EE.UU.

- Dubet, F. (1998). Las figuras de la violencia en la escuela. *Pedagogía* (123), 35-45.
- Dubet, F., y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. España: Losada.
- Favazza, A., y Conterio, K. (1989). Female habitual self-mutilators. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 79 (3), pp.283-289.
- Furlán Malamud, A., y Spitzer Schwartz, T. (2013). *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011*. México: ANUIES-COMIE.
- Gallo, P. (2009). Transformaciones en las Relaciones Intergeneracionales, Autoridad y Violencia en las Escuelas. En G. Noel, *Violencia en las escuelas desde una perspectiva cualitativa* (pp. 7-20). Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.
- García Canclini, N. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados*. Barcelona, España: Gedisa.
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas* (Duodécima reimpresión ed. ed.). Barcelona, España: Gedisa.
- Goetz, J., y LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. España. Morata
- Gómez Nashiki, A. (2005). Violencia e institución educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10 (26), pp.693-718.
- Gómez Nashiki, A., y Zurita Rivera, Ú. (2013). El estudio de la violencia escolar, orígenes y tendencias. En A. Furlan Malamud, y T. Spitzer Schwartz, *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas* (pp. 183-222). México: ANUIES-COMIE.

- Imbernón, F. (2007). Primera parte: La investigación educativa y la formación del profesorado. En F. Imbernón, M. Alonso, M. Arandia, I. Cases, G. Cordero, I. Fernández Fernández, y otros, *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado. Reflexión y experiencias de investigación educativa* (págs. 11-68). Barcelona: Graò.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (s.f.). *Cuahtémoc, Distrito Federal*. Recuperado el Julio de 2015, de México en cifras. Información nacional, por entidad federativa y municipios.: <http://www3.inegi.org.mx/sistemas/mexicocifras/default.aspx>
- Instituto para el Federalismo y el Desarrollo Municipal (INAFED). (2010). *Enciclopedia de los municipios y delegación de México*. Recuperado el Julio de 2015, de Delegación del Distrito federal. Cuahtémoc: <http://www.inafed.gob.mx/work/enciclopedia/EMM09DF/index.html>
- Lewin, K. (1978). *La teoría del campo en la ciencia social*. Argentina: Paidós.
- Lowenstein, L. (2008). Acoso: Investigación reciente sobre sus causas, diagnóstico y tratamiento. En E. M.Elliot, y M. F. Económica (Ed.), *Intimidación. Una guía práctica para combatir el miedo en las escuelas* (pp. 486-522). México.
- Mar Velasco, P. (2007). Contacto: sí mismo y entorno. Una forma de acercarse al medio ambiente. *Perfiles Educativos*. pp. 93-112.
- Mejía Hernández, J., y Weiss, E. (2011). La violencia entre chicas de secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16 (49), pp. 545-570.
- Míguez, D. (2009). Las formas de violencia en las comunidades escolares. En G. Noél, *Violencia en las escuelas desde una perspectiva cualitativa* (pp. 21-35). Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.

- Míguez, D. (2012). Cavilaciones epistemológicas sobre el estudio de la violencia en las escuelas. Elías y el equilibrio entre el nominalismo y positivismo. En A. Furlán, *Reflexiones sobre la violencia en las escuelas* (pp. 72-101). México: Siglo XXI.
- Monclús Estella, A. (2005). La violencia escolar: Perspectiva desde naciones unidas. *Revista Iberoamericana de Educación* (38), 13-22.
- Mosquera, D. (2008). *La autolesión: El lenguaje del dolor*. Madrid, España: Pléyades.
- Noél, G. (2006). Un aproximación etnográfica a la cotidianidad, el conflicto y la violencia en escuelas de barrios populares. En D. Filmus, G. Kessler, E. Martorell, S. M. Martínez, I. Dussel, G. Noel, y otros, *Miradas interdisciplinarias sobre la violencia en las escuelas* (pp. 39-46). Argentina: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2006.
- Noél, G. (2009). *Violencia en las escuelas desde una perspectiva cualitativa*. Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.
- Noél, G. (2009). Violencia en las escuelas y factores institucionales. La cuestión de la autoridad. En G. Noél, *Violencia en las escuelas desde una perspectiva cualitativa* (pp. 37-49). Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.
- Olweus, D. (2006). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares* (Tercera edición ed.). Madrid, España: Morata.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2011). *Poner fin a la violencia en la escuela. Guía para docentes*. Obtenido de: unesdoc.unesco.org/images/0018/001841/184162s.pdf

- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2002). *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. Washington: OMS.
- Ortega Ruiz, R. (2010). *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar*. Madrid: Alianza Editorial.
- Ortega Ruíz, R. (2010). *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Ortega Ruíz, R. (1997). Agresividad, indisciplina y violencia entre iguales. En R. Ortega Ruiz, *La Convivencia Escolar: qué es y cómo abordarla. Programa Educativo de Prevención de Maltrato entre compañeros y compañeras*. (pp. 25-36). Andalucía: Consejería de Educación y Ciencia .
- Ortega Ruíz, R. (1997). La vida en las aulas y las relaciones entre los alumnos/as. En R. Ortega Ruíz, *La Convivencia Escolar: qué es y cómo abordarla. Programa Educativo de Prevención de Maltrato entre compañeros y compañeras*. (pp. 11-24). Andalucía: Consejería de Educación y Ciencia.
- Ortega Ruíz, R., y Mora Merchán, J. A. (2005). *Conflictividad y violencia en la escuela*. Sevilla, España: Diada Editora .
- Perls, F. (1975). *Yo, hambre y agresión. Los comienzos de la terapia gestalista*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. México, D.F., México: Graô.
- Rockwell, E. (2008). Del campo al texto: dilemas del trabajo etnográfico. En M. J. Francé, *¿Es la escuela el problema? Perspectivas socio-antropológicas de la etnografía y educación* (pp. 90-103). Madrid, España.

- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Rodríguez Gómez, G., y Gil Flores, J. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe.
- Rodríguez Hidalgo, A. J. (2010). Algo más que el orgullo en juego: discriminación y racismo. En R. Ortega Ruiz, R. Del rey Alamillo, P. Rojas Pedregosa, y A. G. Unigraf (Ed.), *Ser adolescente: riesgos y oportunidades* (pp. 55-64). Córdoba, España.
- Salmerón Castro, A. M. (2012). Notas para una reflexión en torno a la violencia horizontal en las escuelas entre el conservadurismo y la intolerancia. En A. Furlan, *Reflexiones sobre la violencia en las escuelas* (pp. 375-397). México: Siglo XXI.
- Salmivalli, C., y Peets, K. (2010). Bullying en la escuela: un fenómeno grupal. En R. Ortega Ruíz, *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar* (pp. 81-104). España: Alianza Editorial.
- Saucedo Ramos, C. (2012). La indisciplina y la violencia en las escuelas, una visión desde la psicología cultural. En A. Furlan, *Reflexiones sobre la violencia en las escuelas* (pp. 236-253). México: Siglo XXI.
- Saucedo, C. (2006). Estudiantes de secundaria. Sus apropiaciones de recursos culturales para recrear su condición como jóvenes en la escuela. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11 (29), pp.403-429.
- Secretaría de Educación Básica (SEP). (2013). *Programa Nacional Escuela Segura*. Obtenido de sep.gob.mx/escuela-segura.

- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2006). *La orientación y la tutoría en la escuela secundaria. Lineamientos para la formación y la atención de los adolescentes*. México: SEP.
- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Woods, P. (1998). *La escuela por dentro*. Barcelona, España: Paidós Ibérica, S.A.
- Yontef, G. (1995). *Proceso y diálogo en gestalt. Ensayos de terapia gestáltica*. Chile: Editorial Cuatro Vientos.
- Zagaceta Sarmiento, M. (2010). *Danza educativa y desarrollo personal de estudiantes en escuelas secundarias de la Ciudad de México*. Tesis de maestría, Universidad Iberoamericana, México.
- Zinker, J. (2003). *El proceso creativo en la terapia gestáltica*. México: Paidós Mexicana.

Anexo 2: Guía de observación

1. Observación del contexto educativo fuera del aula

- Pasillos, formaciones, biblioteca, periódicos murales, celebraciones del calendario cívico escolar, cafetería, patios de recreo, etc.
- Qué actividades realizan fuera del aula; con la presencia y no presencia del maestro tutor, prefecto u otro docente.
- Qué conductas se manifiestan en estos espacios.

2. Observación del ambiente dentro del aula

- Ambiente de la clase (iluminación, espacios, materiales).
- Observación de la clase de tutoría. Antes, durante y después de la clase.

3. Observación del proceso enseñanza aprendizaje en la hora de tutoría

- Inicio de la sesión.
- Organización de los estudiantes.
- Estrategias que utiliza el profesor para abordar los conflictos y dar solución a cualquier manifestación que se considere agresiva o violenta.
- Atención de las necesidades individuales y colectivas.
- Participación de los estudiantes.
- Clima de la clase de tutoría (democrática participativa, directiva).
- Contacto que se establece entre profesor tutor y estudiantes.

4. Reacción del profesor y los estudiantes frente a la presencia del observador

Anexo 3: Ejemplo de registro de observación

Fecha: viernes 5 de julio de 2013

Lugar: Institución Educativa “José Limón”.

Hora de clase: 9:00 a 10:00 a. m Hora de clase de tutoría. Turno: Vespertino

Grupo: 2° “C”

Objetivo: Observar el desarrollo de la clase de tutoría para registrar algunas manifestaciones de violencia y cómo las afrontan.

Hora	Descripción de los hechos que ocurren en el aula	Categoría	interpretación	Referente teórico
9:00 9:10	Ingreso al salón en el cambio de hora, los estudiantes salen al pasadizo e ingreso saludando. En el pasadizo corren, gritan. Dos estudiantes me pregunta uno tras otro ¿para qué ingresa al salón maestro?, ¿Qué va a hacer maestro? No hemos hecho nada de malo, nos estamos portando bien (afirman). Me siento en la esquina del fondo del salón para poder observarlos a todos. El salón de clase está conformado por 18 mujeres y 13 varones, en total 31. Tres estudiantes no asistieron. Sus carpetas individuales de madera con patas de metal están formadas en cuatro columnas. Todas están pintarrajeadas con corrector, rayadas con lapicero, manchas de esmalte y líneas de cortes de navaja u otros objetos cortantes. El pupitre del maestro es del mismo material que las sillas de los estudiantes. Se ubica en el lado izquierdo, delante de los estudiantes y al costado del pizarrón quedando en diagonal en referencia de dónde estoy ubicado.			
9.10 9.15	Los estudiantes ingresan corriendo, algunos se sientan otros, están distraídos jugando. El maestro ingresa al salón de clase, lleva consigo un portafolio negro, saluda, espera que todos se pongan de pie. A dos			

Hora	Descripción de los hechos que ocurren en el aula	Categoría	interpretación	Referente teórico
	<p>estudiantes que se distraen y se mantienen sentados los llama por su nombre y dice: <i>“hasta que hora te voy a esperar”</i>. Espera que todos estén de pie y manda a sentarse: <i>“siéntese chavos”</i>. Se sienta y reubica su silla pegando su dorso al pupitre. Dos estudiantes se lanzan pedazos de lápices. El maestro habla en voz alta: <i>“guarden silencio chavos”</i>, esta frase lo repite sin lograr que los estudiantes le obedezcan. Un estudiante grita del fondo del salón: <i>“Ya empiece su clase y díganos que vamos hacer”</i>. Dos estudiantes más le hacen coro: <i>“Sí díganos que vamos hacer”</i>. Pues voy a revisarles los ejercicios de matemática. <i>“Uhhh otra vez”</i>, responden haciendo murmullo. <i>A ver qué pasa con ustedes chavos. Están mal en matemáticas y encima no quieren hacer la clase.</i></p>			
<p>9.15 9.30</p>	<p>Un estudiante responde con voz enérgica: <i>“Es hora de tutoría y no de matemática, usted nunca nos hace tutoría”</i>. A ver qué pasa chavo tome asiento y deje de protestar, voy a empezar por usted, seguro no hizo la tarea por eso reclama. Si lo hice maestro, lo que pasa que usted no nos hace clase de tutoría como en los otros salones. Es cierto, pero utilizamos ese tiempo en algo más provechoso. Bueno ya traiga su cuaderno, el resto igual si le falta algo vaya terminando mientras reviso de sus compañeros.</p> <p>El estudiante me mira, mueve la cabeza en señal de mostrar desacuerdo y arrastrando los pies se dirige hacia el pupitre. Entrega su cuaderno e inclinando su cuerpo apoya sus antebrazos en el pupitre. En voz baja interroga: <i>maestro que hace el maestro aquí.</i></p>			

Hora	Descripción de los hechos que ocurren en el aula	Categoría	interpretación	Referente teórico
	<p>Puss nada, solo los observa. Es que me da pena. No tengas pena hombre si tú eres cumplido y no haces bola como el resto, no pasa nada. Ah bueno si pus sí. Vaya acercándose los siguientes estudiantes: menciona a dos de ellos, éstos se ubican al frente del profesor.</p>			
<p>9.30 10.0</p>	<p>Mientras el profesor revisa los cuadernos, algunos estudiantes juegan lanzando cascarones de lapiceros y pedazos de lápices, otros intentan trazar ángulos con sus compás. Tocan la puerta y un estudiante ingresa parte de su cuerpo dentro del salón diciendo: alguien tiene un lápiz que me presté. Algunos estudiantes dicen yo y le lanzan los pedazos de lápices y lapiceros con los que estuvieron jugando. A ver qué les pasa a ustedes, dice el profesor con voz enérgica se pone de pie y se dirige a la puerta e indica: y usted cierre la puerta y vaya a su clase. Los estudiantes siguen lanzando los mismos objetos cuando el profesor está de espaldas a ellos. Cae en el piso un compás bastante deteriorado. El profesor gira su cuerpo, mira al piso, recoge el compás y algunos pedazos de lápices, corre y toma por el brazo al estudiante que había solicitado el lápiz y se dirige a la sala de orientación. Se demora un tiempo aproximado de 15 minutos. En ese tiempo, los estudiantes comentan temerosos que les bajarán la conducta a todos, otros se acercan sigilosos a mirar desde la puerta hacia el edificio contiguo donde funciona la sala de orientación, tres estudiante se dirigen a pupitre mientras uno observa las calificaciones los otros dos intentan hacer</p>			

Hora	Descripción de los hechos que ocurren en el aula	Categoría	interpretación	Referente teórico
	<p>una pantalla para no observarles. Unos a otras se culpan por el inicio del juego diciendo: tú empezaste, tú empezaste. El profesor regresa y dice: ustedes no tienen límite, deberían sancionarles para que aprendan a respetar, una separación les haría muy bien. Por poco me pican el ojo con el compás. Ni crean que no me voy a enterar quien fue el que tiró, sé que lo hacen con mala intención. No maestro como cree, responde un estudiante. No somos todos responde una alumna. Usted debe darse cuenta de quien hacen desorden. Cállate mamona, como siempre tú. Cállese todos, esto no se va a quedar así, voy averiguarlo todo y voy hablar con la directora. Suena el timbre, el profesor coge su portafolio, arregla su registro dentro del portafolio y sale a paso apresurado, los estudiantes salen del salón al pasadizo, conversan, se sientan en las escalera que dan al siguiente piso y vuelven a ingresar después que la maestra de biología ingresa al salón de clase. Desde fuera se escucha decir: Haber chavos los quiero ver a todos sentados con la práctica que no se concluyó en la clase anterior. Se escucha un leve sonido de hojas de papel deshojadas mientras yo me alejo por el pasadizo.</p>			

Anexo 4: Ejemplo de transcripción de entrevista

Fecha: 21 de mayo 2013

Lugar: Institución Educativa “José Limón”.

Después de escuchar su autorización para grabar la conversación, intervine diciendo:

L, puedes comentarme cómo fue que llegaste a la práctica del cutting:

Bueno a mí, aproximadamente tres a cuatro meses yo estuve la primera vez en la sub dirección porque me cortaba los brazos y las piernas. Este tiene como dos a tres semanas que volví a orientación por un problema que tuve en mi salón, unas compañeras que dijeron pues algo uhh feo que no era cierto de mí yyy nos mandaron a mí y a ellas a orientación y hablaron con nosotros. Ellas decían que yo, que yo ya no era virgen, que porque se me veía en el cuerpo y no sé qué. La maestra (menciona su nombre “L”) le dijo a una compañera que empezó que se llama (menciona su nombre), le dijo: bueno si a caderas nos vamos, vamos a ver la tuya porque pues se ve que ella tiene las caderas más grandes que yo. Este... yo no entiendo porque se fijan en el cuerpo para decir algo tan feo. Este... la que empezó todo era fue una que yo consideraba mi amiga cuando iniciamos el primer grado, se llama (menciona su nombre) ella fue la que empezó todo esto de que yo ya no era virgen y (menciona el nombre de su otra compañera de clase) luego de ahí hizo un chisme que todos en el salón creían eso y entonces este ya cuando nos mandaron a llamar a las tres “L” dijo que había empezado a decir todo eso por coraje, por un niño, porque el... se puede decir que me prefirió a mí que a ella, entonces ahí empezó todo ese coraje hacia mí y hasta ahora ya no nos quedamos como amigas, pero es decir nos saludamos y todo pero yo sigo viendo esa mirada cuando estoy platicando con los niños del salón ella se me queda viendo de una manera que la verdad si me extraña si ya hemos arreglado los problemas no sé por qué otra vez se me queda mirando así. Yo le comenté a mi mamá y pues no... me dijo que no la hiciera caso que la tratara de evitar.

¿En qué lugar lo hiciste...?

Lo hacía sola, en mi cuarto. La primera vez fue en las piernas.

¿Cuándo lo hiciste? Uhh ya tiene mucho. Seis a siete meses.

Fue la primera vez que te cortaste.

Uhummm me corte en las dos piernas y ya después comencé con los brazos, pero, en los brazos era rayitas una o dos (señala con su dedo pulgar su muñeca y hace el ademán de cortar) pero en las piernas me pasé .

Te hiciste bastante profunda la herida

Bueno si, aún queda las cicatrices.

Cuántas veces lo hiciste.

En mi casa las hice dos veces y luego aquí en el salón. Estaba así volteada y me hice una, cuando no había maestro, mis compañeros estaban en su relajó, no me vieron yo estaba así volteada, bueno primero estaba acostada y me levanté y sentí esa ansiedad y me corte la pierna.

¿Qué te provocaba ansiedad, que te estaba pasando en ese momento? Bueno yo tenía sueño, luego se me empezaron a venir muchos recuerdos, porque en sí, yo lo hice porque me sentía sola, porque mi papá...él tiene más o menos ya va para un año que el salió de la cárcel. Yo desde chiquita lo iba a ver en la cárcel, mi mamá me llevaba, pero mi mamá ya ... se separaron como a los siete u ocho años fue mi abuelita la que me empezó a llevar al reclusorio y cuando ya iba a cumplir los trece el salió. Los dos primeros días él lo pasó conmigo pero ya pasaron los días, como él se dio cuenta que mi mamá ya tenía otra pareja, otros hijos, pues yo digo que eso también lo afectó y a mí me empezaba a presionar,

bueno no a presionar sino me preguntaba: prefieres a la pareja de tu mamá que a mí, prefieres al padrastro que a mí, luego... No papá tu sabes que yo te prefiero a ti hasta ahora no le digo papá, yo le digo como se llama (menciona el nombre de su padrastro) pero él lo tomó muy a pecho o sea pensó que porque es la pareja de mi mamá yo e iba a preferirlo, pero no y así estaba con los dos, se puede decir que no tenía preferencia y entonces me dejo de irme a buscar y de llamarme y hace como tres a cuatro meses y ya me volvió hablar, me dijo que necesitas y esto. Le dije no puss que necesito un ultrasonido porque estoy enferma de un ovario y él me dijo yo te timbro y yo te mando dinero y luego desde ahí ya no me marcó hasta la fecha.

¿Hace cuánto tiempo que no te llama?

Cómo unos cinco o seis. Pero antes de que me hablara para decirle del ultrasonido, antes de que me hablara fue ahí que me corté aquí en el salón, ya de ahí que me habló para adelante ya...pero yo lo hice porque cuando él estaba en la cárcel él me decía: vamos hacer las cosas juntos, vamos a ser puede decir que a convivir, te voy a llevar a tal lado. Y pues lo que me cayó, que todo lo que me dijo no era verdad. Yo ya lo vi todo, no cumplió, nada más hablo por hablar, que ahora que está fuera ya no me dice nada.

¿Qué sucedió minutos antes de cortarte tu pierna, recordaste algo...?

Me corté porque mi abuelita me dijo: fui por el mercado y ...¿a quién crees que vi? Vi a su pareja de tu papá y se me quedaba mirando así bien feo, luego salió tu papá y se quedaron ahí, yo hice como que nos los vi, quise reclamarle a tu papá, pero no tiene caso, sería darle razón de que no puedes sin él. Tú debes de seguir adelante, pues sí, pero eso que haya preferido a su novia que a mí, eso fue lo que me orilló hacerme eso, y aparte porque en un programa de televisión yo he visto, ya ahora sé que es una tontería de que con cada cortada te desahogas, que

y así, pues yo caí en eso y cometí la tontería de cortarme.

¿Además de la televisión en alguna otra parte te enteraste...? Bueno yo... lo vi en el internet, porque luego hay en google...aparecen cosas y yo no sé en qué momento le di y ahí apareció el cuting.

¿Y ahora qué piensas sobre a práctica del cuting?

Es una tontería y sólo te causas daño y sí, se sentía...(no se logra escuchar) cada vez que me cortaba, más la primera vez porque lo hice sin razón.

¿Sentías que...?

Sentía mucho dolor y ardor encima, o sea mucho dolor de cabeza y así, pero bueno, con eso que me distraía el corte y se me olvidaba mis problemas, pero no, los problemas sé que debo saber que hacer para enfrentarlos ya sin tener que cortarme.

¿Pediste ayuda a alguien?

Bueno supo mi papá, la pareja de mi mamá, mi mamá, mi abuelita, ah y mis dos madrinas, y esté...mi mamá

que vino a una firma de boletas creo que ahí le dijo a la maestra (menciona su nombre) mi tutora, una que estaba aquí afuerita, este hablo con ella, dijo que estaba muy preocupada porque yo había tomado el mal camino de cortarme. La maestra habló conmigo y con la orientadora y me llevaron a orientación, yo le dije todo lo que le estoy diciendo a usted. a la maestra (nombre). La maestra (menciona el nombre de la orientadora), la mando a llamar a mi mamá y le dijo que me llevara al psicólogo pero mi mamá no me llevó y esa vez que tuve el problema con mis compañeras me dio la cita con el psicólogo, pero es hasta el 20 de junio, ya tengo la cita vengo con mi mamá.

¿Después del comentario de tus compañeras tuviste algún pensamiento relacionado con el cutting?

No sólo lo desahugué llorando, ya de cortarme ya no, sería darle otro problema más, otro dolor.

¿Sería darle otro problema a quién?

No problema a mí. Ya tengo muchos problemas, ya eso que tengo que ir al psicólogo. Sería otro dolor más.

¿En la primera y segunda vez que te cortaste que motivos hubieron?

No lo hice por ningún motivo lo hice por gusto. Cuando corte mi pierna ya había leído. En las primeras veces los hice por sentir, es la única razón, pues ya lo de mi papá pues ya. Como me dijo la maestra (menciona el nombre de su tutora) ya él está por su lado, si tú le interesaras él te buscaría, te hablaría al menos, pero ni eso, así que para que ocasionarme un dolor por alguien que no me quiere.

¿Y lo que te dijo la maestra te convence?

No me convence, sino que se puede decir que me da a entender muchas cosas porque ella me decía lo mismo de su papá de que también hacía lo mismo y así pues sí me da tristeza que mi papá ya no me busque, pero yo debo seguir adelante y no dejarme caer por algo así. Ya si él quiere buscarme, digo adelante, pero ya deprimirme por él ya no, porque lo que me hice fue muy malo y triste a la vez.

¿Crees que una difamación u otro problema te puedan orillar otra vez a

cortarte?

No porque incluso L, la que empezó todo el problema se corta, no sé si se sigue cortando pero se cortaba. Y no me acuerdo, no tiene mucho una semana más o menos tenía el brazo...estaba recargada pero no tenía sweater y lo vi con rayas y a mi amiga que se sienta junto a ella le dije: se sigue cortando o qué. Sí ese día que tuvieron el problema se cortó aquí. Yo creo que lo hace por llamar la atención. No es tanto por el problema sino por mucho de qué hablar y llamar la atención.

Entonces podríamos afirmar que para ti el cutting ya no es un recurso que te ayude a salir de los problemas.

No definitivamente no.

Te felicito L, porque esas tres experiencias de cortes te han servido para darte cuenta que lo único que estás haciendo es abrirte una nueva herida. Tienes una herida abierta por el abandono de tu padre, herida que lo vas a trabajar con el psicólogo, verdad?

Sí el 20 de junio, pero ya no sé nada de él, ni dónde vive. Dicen que vive en una vecindad, los amigos de él que se encuentran con mi mamá le dicen que luego lo ven, que va a visitar disqué a sus hermanos, a sus amigos les trata como hermanos. Si él quisiera visitarme, está bien cerquita. Yo lo visité desde mis cuatro años en la cárcel, bien chiquita empecé a ir allá. Lo visité ocho años, lo llevaron por robo. Y hace un año que salió y no sé nada de él. Dicen que tal vez ya le volvieron agarrar, pero no creo porque ya nos hubieran avisado las viejas chismosas que lo conocen y le hablan a mi mamá, ya lo hubieran dicho. Bueno no sé si fuera por eso pero el andaba medio mal porque el de chiquito su mamá y su papa lo abandonaron, ha vivido cosas feos y la verdad él tiene mucha tristeza, pero no creo que por esas razones me haya dejado a mí. Pero si, él vivió una infancia muy fea.

Sí bien tu padre tuvo una infancia fea, es el único responsable de mirar, aprender y superar su propia historia. A ti te toca cómo dices: seguir al margen de lo que hace o deja hacer tu padre, de los comentarios de tus compañeras y ya no acudir al cutting. Voy a repetir lo que dijiste: L no puede doblegarse; más bien va a pedir ayuda al psicólogo y lo vas a

empezar dentro de poco verdad?

Sí. Ya falta poco.

Recuerda que el cutting no es la mejor opción para eliminar el dolor que a veces nos provocan nuestros padres o los chismes, hay muchas más opciones, como te dijo tu tutora: tú decides quedarte con lo que te ayuda a crecer. Bueno, entonces L tiene que ver qué posibilidades tiene para no reincidir en estas prácticas.

No, no lo voy hacer, porque me voy abrir otra herida y voy a quedar marcada.

Bien, además considera que los instrumentos con los que te cortas pueden acarrear problemas de salud, ya porque el instrumento esté contaminado, o si las heridas son profundas y te provoquen una hemorragia. Ya mirando del lado femenino y con tantita vanidad, no vas a lucir una minifalda bonita, un short, o una ropa de baño, más aún si tienes cicatrices queloides.

¿Qué es queloide?

Son cicatrices abultadas parecidas a una oruga. Son cicatrices que ni con cirugías desaparecen. Finalmente te doy las gracias por tu tiempo, tu confianza y deseo que te vaya bien en tu cita con el psicólogo.

OK, gracias maestra.

Gracias a ti.

