
LA VIOLENCIA DE GÉNERO EN LA ESCUELA SECUNDARIA EN MÉXICO. ESTUDIO DE CASO

ALICIA ESTELA PEREDA ALFONSO

RESUMEN:

El trabajo reporta avances de un estudio exploratorio en dos escuelas secundarias de la Ciudad de México a través del cual se identifican algunos factores que inciden en la construcción social de la violencia de género entre las y los agentes educativos. Postula que la reproducción de los modelos de género, prevalecientes en los contextos de interacción de los agentes sociales que conviven en la escuela, incrementa el clima de indisciplina y violencia. Analiza los significados y las prácticas asociados con el valor “respeto”, entre pares y entre posiciones jerárquicas diferenciadas por sexo. Concluye que los agentes educativos significan el respeto como el mantenimiento de las distancias entre jerarquías; sin embargo, desde una perspectiva de género, esta distancia se construye desde el cuerpo, como una línea imaginaria entre “yo” y “los otros”, que las mujeres trazan y los varones ponen a prueba. Por el contrario, en las relaciones entre jóvenes, el cuerpo se transforma en una especie de escenario donde actúan la masculinidad. Asimismo, destaca la tensión entre “ser respetado” y “darse a respetar”, que aparece asociada con el reconocimiento social de la hombría. Esto supone que la masculinidad debe confirmarse entre pares pero debe exigirse a los varones que ocupan posiciones jerárquicas. Desde esta óptica, resulta comprensible que los maestros no mencionen, entre las estrategias y recursos que movilizan para obtener respeto, la fijación de acuerdos con los alumnos, circunstancia que implicaría una negociación sólo requerida desde las posiciones de la autoridad en disputa. En cambio, las maestras deben construir una posición de autoridad desde el espacio de la subordinación. Cuando fracasan, cuando los recursos movilizadas no alcanzan para obtener este reconocimiento, la imposibilidad de “darse a respetar”, de establecer y mantener las distancias, se transforma en un argumento para justificar la agresión.

PALABRAS CLAVE: violencia, género, respeto, escuela secundaria, México.

INTRODUCCIÓN

¿De qué manera, la modalidad de las relaciones de género que prevalece en las escuelas secundarias en la ciudad de México contribuye a generar un clima de indisciplina y violencia en la vida cotidiana escolar?

Esta pregunta orienta una investigación exploratoria que indaga por los factores que contribuyen a la reproducción de la violencia de género en el ámbito educativo. Al respecto, cabe señalar que la adopción de una perspectiva de género, dimensión escasamente considerada para estudiar este fenómeno, implica centrar la mirada en una modalidad de ordenamiento de las interacciones y relaciones sociales que ubica a los sujetos en posiciones jerárquicas desiguales con base en argumentos sexistas. Desde este enfoque, la categoría permite dar cuenta de un orden de dominación hegemónico que consagra modelos de feminidad y de masculinidad como verdades universales, ligados a características biológicas transmutadas al plano de las esencias.

Sin embargo, la efectividad de esta lógica descansa en la adhesión de los sujetos ubicados en posiciones subordinadas. Precisamente, este acatamiento constituye el rasgo característico de la violencia simbólica, es decir, “aquella forma de violencia que se ejerce sobre un agente social con la anuencia de éste” (Bourdieu, 1995:120). A partir de las reflexiones precedentes es posible definir la noción “violencia de género” como una red de relaciones de fuerza que, con la adhesión de los propios sujetos violentados, contribuye a legitimar las asimetrías de poder:

- a) entre varones y mujeres, con base en la construcción cultural de las diferencias sexuales en términos de desigualdad;
- b) entre los varones, según la mayor o menor distancia del modelo hegemónico de masculinidad; y
- c) entre las mujeres, cuando unas subrogan la autoridad masculina y otras ocupan posiciones subordinadas.

Esta definición recupera el carácter relacional de la categoría género, enfatiza la dimensión conflictiva de esta relación social y permite distinguir la violencia de género de la que se ejerce específicamente en contra de las mujeres o de los varones por razones sexistas y homofóbicas. Así, la “violencia de género” remite al orden de dominación que valida estas expresiones.

Decisiones metodológicas

Una de las primeras tareas metodológicas consistió en precisar, de entre las prácticas observables, cuáles podían considerarse como expresiones de la violencia de género y cuáles no. El camino escogido privilegió la noción de “respeto” y aquellas prácticas que fueran evaluadas como expresiones de presencia o ausencia de este valor, desde la perspectiva de las y los participantes. Precisamente porque, si bien en el lenguaje de los valores, el vocablo “respeto” alude al reconocimiento incondicional del otro como un semejante, desde el orden de género las identidades sociales que se distancian del modelo hegemónico, resultan violentadas, negadas en sus diversidades y, por ende, negadas al respeto.

En paralelo, se conformó una muestra integrada por directivos, docentes y estudiantes de dos escuelas secundarias públicas de la Ciudad de México, ubicadas en una delegación que se caracteriza por los elevados índices delictivos y de violencias de distinto tipo. El trabajo de campo consistió en:

- 1) Entrevistas en profundidad con informantes clave y con personal directivo.
- 2) Observación etnográfica de la escuela y sus alrededores
- 3) Aplicación de un cuestionario y un ejercicio de escritura a alumnas y alumnos de 1º, 2º y 3º años (156 sobre 532 y 198 sobre 452) y a las y los docentes de cada plantel (30 sobre 48 y 32 sobre 45).

ANÁLISIS DE LOS CUESTIONARIOS Y EJERCICIOS DE ESCRITURA

La información recolectada muestra diversos tipos de agresión y violencia, calificados como “ausencias de respeto”, que afectan a los miembros del plantel. Sin embargo, los apartados siguientes retoman las dos modalidades de respeto que recibieron una alta valoración por parte de las y los participantes: obtenerlo y concederlo.

Respetar/ Hacerse respetar

Entre estudiantes. Entre los varones resultan frecuentes los comportamientos agresivos y violentos a través de los cuales tratan de afirmar su posición dominante sobre otros varones y sobre las mujeres. Estas prácticas aparecen significadas por expresiones como “no dejarse” y “darse a respetar”, las cuales justifican el ejercicio de violencia física, verbal y psicológica entre ellos.

Ante la escasa o nula intervención de los adultos y de las y los compañeros, las reiteradas agresiones físicas y verbales en distintos espacios –pasillos, salones de clase, baños, etcétera– aparecen como una respuesta “natural”, legítima y, por ende, esperada. Esta naturalización del fenómeno que se asienta en concepciones arraigadas sobre la masculinidad, impide observar la violencia entre varones como “una estrategia de supervivencia en el medio escolar (sea contra la propia persona, como en la resignación, o contra los otros, como en la posibilidad de venganza)” (Velázquez Reyes, 2005:750). De este modo, las víctimas “responden a la situación desde el hecho de resignarse hasta intentar invertir los papeles”, con lo cual “la intimidación se instala en la memoria de manera permanente, constituyéndose en una *experiencia profunda*” (Velázquez Reyes, 2005:759).

Con esta última expresión, la autora retoma un concepto acuñado por Walter Benjamín mediante el cual refiere a una “sabiduría práctica [...] capaz de desplegarse pasado mucho tiempo” (Velázquez Reyes, 2005:741). Esta sabiduría práctica sobre la forma de obtener respeto entre varones y de sobrevivir al

acoso contribuye a cimentar un orden de género injusto porque se cimienta en relaciones de poder asimétricas que el contexto social mantiene incuestionadas.

Estas asimetrías de poder reaparecen al analizar otra expresión que califica las interacciones entre estudiantes de ambos sexos, y con los adultos. Me refiero a la expresión “llevarse”; con ella, las y los estudiantes refieren a una modalidad de vinculación que puede exponerlos a la pérdida de reconocimiento, tanto de los condiscípulos como de los maestros de la escuela porque, como dice un refrán: “Quien se lleva se aguanta”.

“Llevarse” implica un trato de excesiva confianza entre sujetos ubicados en posiciones jerárquicas distintas, es decir, tratarse como iguales, “igualarse”, cuando no lo son. La confianza excesiva puede manifestarse como contacto físico, uso de expresiones inadecuadas o soeces, dirigirse a un superior de forma inapropiada (elevar la voz, mirar de maneras descortés, burlarse, tratarlo con excesiva familiaridad, tutearlo). “Llevarse” implica traspasar los límites del lugar que cada quien ocupa en las interacciones. Esta distancia se establece con base en criterios tales como la edad, el rol, el sexo-género, la clase social, entre otros marcadores de jerarquías que, generalmente, se combinan y potencian entre sí.

Si bien los roles y el sexo-género funcionan como límites significativos en las interacciones, quienes ocupan posiciones jerárquicas superiores pueden estimular, con sus actitudes, la trasgresión de estos linderos. Así, algunos maestros varones se “llevan” con ellos. Pero la respuesta apropiada consiste en “conservar el lugar” de subalternidad, soslayar estos juegos de poder que, a la postre, pueden acarrear consecuencias indeseables, entre ellas, un restablecimiento inesperado de las distancias por parte de quienes ocupan posiciones jerárquicas cuando estiman que la cercanía con los estudiantes escapa al manejo por parte de los adultos.

Con respecto a las modalidades que adopta el “llevarse”, para las alumnas posee una clara connotación sexual: implica consentir juegos eróticos con varones, los cuales pueden salirse de control. Quienes reportaron estos

episodios justificaron las agresiones –actuadas o presenciadas– como una forma de dominio sobre la compañera, o como un medio empleado para probar la respetabilidad de las jóvenes. Entre los alumnos varones “llevarse” implica insultos, burlas y juegos de mano que pueden derivar en una pelea formal. Sin embargo, las agresiones se emplean para comprobar la hombría. Cuando el agredido se “aguanta” o se defiende, obtiene reconocimiento de los pares, si busca auxilio entre los adultos, la reputación queda en entredicho y los ataques pueden recrudecer.

Así, las prácticas asociadas con el ejercicio de la masculinidad contribuyen al incremento del clima de indisciplina y violencia en tanto exigen afirmaciones de hombría a través del enfrentamiento entre varones. A su vez, justifican el acoso y la agresión sexual hacia las mujeres y los compañeros que se distancian del modelo hegemónico. A este respecto, varios ejercicios de escritura mencionan episodios de contactos físicos no consentidos hacia personas de ambos sexos que se explican por el dudoso comportamiento varonil de la víctima, o bien, por la reputación equívoca de la joven agredida.

Entre estudiantes y docentes. Los procedimientos empleados por los maestros varones para obtener el respeto pueden agruparse en:

- 1) respetar a los demás para garantizarse una respuesta equivalente; y
- 2) aconsejar o indicar a los alumnos qué esperan de ellos.

Ambas estrategias los muestran en posición de otorgar, de conceder, ya sea, reconocimiento a los otros o bien, de brindar la propia experiencia, el saber, la palabra autorizada, que les permite mostrar y exigir los comportamientos adecuados.

Ninguno de los maestros expresa la necesidad de apelar a reglas o sanciones para mantener el respeto, un recurso que surge con más frecuencia entre las docentes. Asimismo, entre las y los maestros que privilegian la comunicación

como vía de entendimiento, las mujeres parecen atribuirle mayor peso a la escucha de sus estudiantes, mientras que los varones lo asignan al habla. Así, ellas refieren la toma de acuerdos con los alumnos, sobre las pautas que orientarán las interacciones y el trabajo cotidiano en el aula. En cambio, los maestros no reportan estas modalidades de interacción inicial. Sin embargo, la negociación no necesariamente logra resultados porque los cuestionarios y ejercicios de escritura reportan que las maestras reciben más cantidad de agresiones dentro del plantel por parte de estudiantes de ambos sexos y, con frecuencia, deben apelar a la autoridad de otros –los colegas varones o directivos–, para restablecer el orden cuando se suscitan problemas de esta índole.

Desde la perspectiva de los adultos, el respeto aparece asociado con una concepción de autoridad que reproduce la división jerárquica y dicotómica de la realidad entre quienes mandan y quienes obedecen. Esta distinción se asienta en un orden de dominación con claras marcas de género. Específicamente, el hecho de que los maestros no mencionen de manera expresa la fijación de normas y la aplicación de sanciones –aún cuando en la práctica sí ocurre– evidencia, como contraparte, que las mujeres pueden ejercer poder pero la autoridad femenina está sujeta a cuestionamiento, necesitada de avales y respaldos. Sólo la palabra masculina, autorizada por un orden de dominación jerárquico y sexista, puede imponerse por sí misma. En este sentido, quienes más se acercan a este modelo de autoridad, menos requieren de acuerdos y de negociación con los sujetos ubicados en posiciones subalternas.

Entre adultos. Las menciones al respeto entre adultos son escasas y refieren a situaciones de conflicto con los familiares de los y las alumnas, o bien, como resultado de arbitrariedades del personal jerárquico. En líneas generales, a los adultos les resulta difícil reconocerse a sí mismos en la comisión de un acto que pudiera calificarse como “falta de respeto”, especialmente, hacia quienes están ubicados en posiciones subalternas. Tampoco aciertan a identificar los

mecanismos institucionales destinados a “ventilar” los conflictos para sanear los vínculos cuando estos se lesionan.

Las y los docentes equiparan el respeto con la tolerancia. Definen a esta última actitud en términos de una estrategia orientada a conjurar los conflictos que consiste en evitar las expresiones u opiniones contrarias a los puntos de vista ajenos. Así, ante la falta de acuerdo, optan por el silencio, al que interpretan como una expresión de respeto centrada en el autocontrol y la moderación. También, destaca el valor preeminente que otorgan a las formas, por encima de la argumentación, en el planteamiento de reclamos y disensos. Estas formalidades incluyen el empleo de un tono de voz sin estridencias ni palabras ofensivas o descorteses, la espera de los turnos para el uso de la palabra, la aceptación sin réplicas de los argumentos de las figuras de autoridad y la adopción de una actitud corporal de deferencia.

La inobservancia de estas formalidades –un código de cortesía, no escrito pero compartido– puede derivar en un debilitamiento de la atención que reciben las demandas, así como de las modalidades para la resolución de los conflictos. Al respecto, los desacuerdos y desencuentros con los familiares de los alumnos y la pertinencia o no de los reclamos, fueron evaluados de acuerdo con las formas de plantearlo, por encima de los argumentos de las partes enfrentadas.

REFLEXIONES FINALES

Los análisis precedentes muestran que, en líneas generales, los agentes educativos significan el respeto como el mantenimiento de las distancias entre jerarquías. Pero al revisar desde el género los procedimientos orientados a establecer y conservar estas separaciones, surge que van más allá de los roles que cada quien desempeña en la escuela. El respeto, atravesado por el género, implica otro tipo de distancias.

Entre alumnos de ambos sexos se establecen desde el cuerpo, como una línea imaginaria entre “yo” y “los otros”, que las mujeres trazan y los varones ponen a prueba. Por el contrario, en las relaciones entre jóvenes, el cuerpo se

transforma en una especie de escenario donde actúan la masculinidad. La resistencia a los golpes, la habilidad para jugar de manos, o para pasar a un combate efectivo a fin de marcar límites a los demás, son las señales que confirman la hombría.

A su vez, en las relaciones entre jóvenes y adultos, esta distancia se asienta en el derecho a ser obedecido que, en una organización burocrática como la escuela, asiste a quien ocupa una posición jerárquica superior. Sin embargo, las agresiones hacia las maestras indican que las jerarquías no bastan. Ellas deben trazar una línea imaginaria que no sólo pasa por el cuerpo sino por el prestigio y el reconocimiento social del género de adscripción. Así, las maestras deben construir una posición de autoridad desde el espacio de la subordinación. Cuando fracasan, cuando los recursos movilizados no alcanzan para obtener este reconocimiento, la imposibilidad de “darse a respetar”, de establecer y mantener las distancias, se transforma en un argumento para justificar la agresión.

Desde una perspectiva de género, las acepciones coloquiales del respeto que distinguen entre concederlo y merecerlo, generan una tensión que parece difícil de superar porque implicaría un reconocimiento que no restrinja la autoridad de las mujeres como interlocutoras ni la condicione al respaldo, a la validación de los otros, es decir, una voz respetada y no solamente tolerada, merecedora de un reconocimiento absoluto y no de uno parcial y condicionado por la decisión de quien lo otorga.

Estas limitaciones se verifican cada vez que una mujer, con independencia del rol que desempeña en la escuela, “debe darse a respetar”. Porque esta expresión la confirma en una posición subalterna donde la palabra femenina resulta sospechosa, poco creíble, desvalorizada, como evidencian las respuestas institucionales ante los episodios de agresiones y acoso sexual, los cuales se resuelven mediante el recurso de culpabilizar a las víctimas, o bien, con el silencio de las afectadas.

A su vez, entre los estudiantes, esta tensión entre “ser respetado” y “darse a respetar”, está asociada con el reconocimiento social de la hombría. Esto supone que la masculinidad debe confirmarse entre pares pero debe exigirse a los varones que ocupan posiciones jerárquicas. Desde esta óptica, resulta comprensible que los maestros no mencionen, entre las estrategias y recursos que movilizan para obtener respeto, la fijación de acuerdos con los alumnos, circunstancia que implicaría una negociación sólo requerida desde las posiciones de la autoridad en disputa.

Entre la población estudiada, la preeminencia de modelos agresivos y violentos para externar la hombría dificulta la aprehensión de otras dimensiones del contexto que afectan a la construcción de la masculinidad. Porque la escuela, como uno de los espacios sociales donde ésta se construye, tiende a dilatar el pasaje de la infancia a la adultez, a demorar el tránsito hacia la autonomía. De este modo, los jóvenes parecen obligados a una niñez forzosa que se dilata más allá de los años de educación básica, para confinarlos en posiciones subordinadas que demoran el logro de un reconocimiento social de la hombría, más allá de sus expresiones más burdas y riesgosas, para ellos mismos y para el clima satisfactorio que requieren los logros y las interacciones de calidad en la escuela.

Por último, la decisión de centrar el estudio en el respeto y su ausencia, tanto entre pares como entre sujetos ubicados en distintos roles dentro de la escuela permitirá, en un momento siguiente del análisis, recuperar no sólo las expresiones de violencia e indisciplina, que desde la perspectiva de los sujetos participantes se engloban bajo la expresión “respeto” sino que, al mismo tiempo, contribuirá a la recuperación de aquellas interacciones, de los agentes y de las prácticas que efectivamente favorecen las relaciones “respetuosas”. Con miras a la devolución de los resultados de este trabajo a la comunidad, así como también, a los fines de diseñar una propuesta de intervención replicable en otros contextos escolares, la recuperación de estas prácticas no violentas aspira a que los participantes resignifiquen la escuela como un espacio de encuentros

donde la violencia surge como expresión de impotencia, como un camino impracticable porque, cuando se transita, resulta difícil hallar las vías de regreso.

REFERENCIAS

- Bourdieu, Pierre (1996). "La dominación masculina", en *La ventana*, núm. 3.
- Bourdieu, Pierre y L. J. D. Wacquant (1995). *Respuestas por una antropología reflexiva*, México: Grijalbo.
- Fainsod, Paula (2006). "Violencias de género en la escuela", en Carina V. Kaplan et. al, *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela*, Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Furlan, Alfredo (2005). "Problemas de indisciplina y violencia en la escuela", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 10, núm. 26, pp. 631-639.
- Olweus, Dan (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*, Madrid: Morata.
- Oneto, Fernando (2004). *Climas educativos y pronósticos de violencia. Condiciones institucionales de la convivencia escolar*, Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Pasillas Valdez, Miguel Ángel (2005). "Violencia, ética y pedagogía", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 10, núm. 27, pp. 1149-1164.
- Piña, Juan Manuel; Alfredo Furlan y Lya Sañudo (2003). *Acciones, actores y prácticas educativas*, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Velázquez Reyes, Luz María (2005). "Experiencias estudiantiles con la violencia en la escuela", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. X, núm. 26.