

CULTURA ESCOLAR, CREENCIAS E IMAGINARIOS SOBRE LA VIOLENCIA: RELACIONES Y CONVIVENCIA EN EL SALÓN DE CLASE ENTRE ESCOLARES DE UNA ESCUELA SECUNDARIA DEL DISTRITO FEDERAL

ZYANYA RUÍZ ÁVILA/ JULIO CESAR LIRA GONZÁLEZ/ BLANCA ESTELA SOLÍS CARPIO
Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 097.

RESUMEN: Las representaciones sociales e imaginarios que van construyendo los estudiantes en torno a las situaciones por las que atraviesan dentro de los escenarios escolares se configuran en construcciones base que van generando perfiles de vida y rutas de acción en su presente inmediato y su futuro próximo. Estos aspectos representacionales se encuentran poco

estudiados dentro de las instituciones de educación básica, por lo que el presente reporte de investigación busca dar cuenta de dichas representaciones en una secundaria del Distrito Federal, teniendo como telón de fondo la indagación de imaginarios y creencias con respecto a la violencia que se vive en las escuelas.

PALABRAS CLAVE: Investigación Cualitativa, Estudio de Caso, Educación Básica, Violencia Escolar.

Antecedentes

Antes de adentrarnos a nuestra investigación y plantear los objetivos de esta, debemos aclarar que hablar sobre violencia escolar, es encontrarnos en un entramado con muchas posibilidades de mirarse y con muchos caminos para comprender este fenómeno. El peligro que esto tiene, es que si bien ahora tenemos un conocimiento sistematizado de lo que es la violencia escolar a partir de las investigaciones y propuestas europeas (Olweus 1998; Baldry y Farrington, 1999; Alexander, 2001; Merino, 2008), aún existen pocas investigaciones en torno a nuestra realidad nacional (Furlan, 2005; Gómez, 2005), pero sobre todo a lo que atañe a la cultura escolar, las creencias e imaginarios que construyen los estudiantes en las escuelas secundarias del Distrito Federal.

Sabemos que la violencia que se produce en la escuela puede ser un reflejo de la violencia exterior, pero la impotencia del sistema educativo para atajarla puede ser a su vez origen de actos violentos *de la escuela*. Al intentar sancionar los actos de los alumnos, los encargados de la institución escolar provocan que ésta sea percibida a su vez como represora y parte de la violencia que los alumnos viven dentro de ella. Spósito (2001) señala la relación conflictiva entre alumnos y profesores en la escuela brasileña, que genera miedo y desconfianza mutua, lo cual deteriora la relación interpersonal entre ambos y provoca situaciones de violencia.

Tratando de ubicar algunos andamios para nuestra construcción conceptual, daremos algunos acercamientos sobre la ruta que estamos siguiendo y que nos ayuda a comprender lo que sucede en una escuela secundaria.

Imaginario

Utilizamos el concepto de imaginario de Cornelius Castoriadis (1996). Para este autor los imaginarios son formaciones significativas, ni reflejos de la realidad ni estrictamente funcionales. Remiten a imágenes o son metáforas con un alto contenido de visualización y de imaginación. Algunas se refieren a lo más trascendente para los sujetos como la patria, dios, la nación, la polis, el capitalismo, la democracia; otras cuestiones de niveles inferiores de generalidad, como el partido, la ciudadanía, la justicia, la familia, etc., pero todas ellas sirven para dar sentido a las acciones de los sujetos en el colectivo y tienen una enorme potencialidad en el sentimiento de identidad: son imperativas (impelen a la acción). Otra característica es que son muy resistentes al cambio. Aunque se pueden transformar, y de hecho se transforman continuamente en los avatares históricos de los grupos, mientras se sostienen, están muy cerradas a la crítica. El concepto de imaginario de Castoriadis nos parece especialmente útil porque se relaciona claramente con la justificación de la violencia. La necesidad de clausura del sentido de la psique humana, según Castoriadis, impone a los individuos una interpretación o, mejor dicho, una imaginarización polarizada de las realidades sociales y, en particular, de los otros personales y de los grupos, de lo cual se deriva una cierta violencia. Por ello, las raíces del odio en los humanos están estrechamente ligadas a los imaginarios (Castoriadis, 2001, p. 196).

Subjetividad

La subjetividad es otro elemento importante para la investigación, dado que los estudiantes actúan mediante patrones de conducta en correspondencia a sus experiencias personales que acumulan a lo largo de su vida e incidirán en las acciones elegidas (Heiddeger, 2001; De la Garza, 2001).

Creencias

El término creencias surge en la investigación educativa como un constructo para comprender e interpretar las creencias de los alumnos y profesores. Éstas cumplen un papel relevante en la concepción y organización del mundo, en ellas intervienen un conjunto de factores personales y sociales que vienen a construir las cualidades del ser humano (Taylor, 2006). Es decir, las creencias están en nosotros como disposición de las que podemos echar mano ante situaciones que así nos lo exijan para dar cuenta de la realidad (Villoro, 2004).

Por último, partamos de que existen planteamientos que ubican a los alumnos con base en la construcción de la identidad en sí mismos. Esto es, los alumnos son vistos a partir de las prácticas discursivas que generan los diferentes actores escolares, y que asignan a los estudiantes, roles específicos de comportamiento, puede ser (en su caso), alumnos problemas. Así, los alumnos asumen o se resisten a la aceptación del estigma (Saucedo, 2005; Velázquez, 2005).

Método

Escenario y participantes.

Se eligió como escenario de esta investigación una escuela secundaria del turno vespertino ubicada en los límites del Distrito Federal. Se delimitó el espacio de investigación a cinco aulas de los tres grados de secundaria y principalmente se recogió la voz de los estudiantes, sus imaginarios, creencias y subjetividad.

Instrumentos.

La información fue recolectada por medio de dos herramientas cualitativas: a través de la observación participante (que a su vez se traducía en relatoría) y por medio de entrevistas informales a los estudiantes.

Se optó por estos dispositivos de investigación cualitativa, porque privilegian un acceso más comprensivo a las representaciones que los jóvenes tienen de la violencia escolar. Es en dichas representaciones donde podemos encontrar el sentido que ellos dan a este fenómeno.

Procedimiento.

Por cada visita u observación hecha, se escribió una relatoría contando aproximadamente con 40 textos que recogen de manera amplia lo que sucede en espacios de la jornada de trabajo respecto a las interacciones que se establecen entre alumnos y alumnas y con el resto de actores de la secundaria.

Al mismo tiempo se llevaron a cabo algunas entrevistas informales con diferentes actores escolares, principalmente con el alumnado. La herramienta que se utilizó fue el diario de campo.

Resultados y análisis

- **Los Alumnos de Secundaría**

Indagar dentro de los espacios del aula debe de ser una situación privilegiada, pues de lo que ello resulte y lo que ello comunique deberá de ser sensible a la sencillez de los actores de este espacio tan complejo, maravilloso y tan poco comprendido.

“Parece que en esta aula el silencio es algo lejano, cada quien con su cada cual hace lo que se le pega la gana, eso sí nadie se sale. Y aunque el ruido es intenso todos alcanzan a escuchar su nombre o a estar pendientes para ver qué pasa con su evaluación. Y vuelvo a tener esa sensación de que hasta dentro de esto que parece un caos, hay reglas de orden hasta cierto punto naturales”. R5

Cuando hemos ingresado a las aulas lo que tenemos como referente -sobre todo si son espacios de estudiantes de secundaria-, son el caos, ruido, ausencias presentes, y profesores regañando, ajustando y corrigiendo el comportamiento de los chicos.

El grupo de primero

“Total, terminamos en el grupo 1° E, llegamos al pasillo, y encontramos a la prefecta y le preguntamos cuál era el grupo, ésta nos indicó y nos acompañó muy amablemente. Al llegar al umbral de la puerta todos los chicos, que por supuesto estaban instalados en el desenfreno total, salieron corriendo despavoridos a sus asientos. Entramos, la prefecta nos presentó y les dijo – estas son unas maestras que se van a quedar con ustedes, y si se portan mal ellas nos van a reportar todo. Los chicos trataron de guardar un poco el orden pero a poco comenzaban a desordenarse otra vez, nosotras aclaramos que no íbamos a reportar a nadie, y que vuelven a su desorden y griterío previo”. R7

Los ruidos escolares parece que ponen en peligro los procesos de enseñanza aprendizaje en nuestras instituciones educativas, los imaginarios sociales referidos a la tranquilidad, el silencio, el orden cuentan con representaciones del buen aprendizaje, la buena educación, la noble institución. Lo cierto es que quienes hemos tenido la fortuna de cruzar por los espacios escolares de cualquier nivel educativo, incluido posgrados, somos claros de que el ruido cognitivo, es un elemento base para el aprendizaje, las relaciones sociales y las construcciones afectivas tan al parecer importantes no sólo en los sentidos de pertenencia a los escenarios, sino en la potencialidad de los mismos para apropiarnos de los contenidos curriculares.

El Tercero C

“Entren al tercero “C” para que ahora si vean la realidad, nos indicó el profesor que nos acompañaba para ingresar a las aulas. Estábamos cerca del grupo así que sólo caminamos unos pasos, y entramos, un montón de bancas vacías, todas ellas desordenadas, mi compañera y yo nos volteábamos a ver, no sabíamos que hacer, decididas a quedarnos, no sabíamos muy bien qué pasaba. Una profesora se encontraba sentada al escritorio, pero los pocos alumnos que ahí estaban jugueteaban y gritaban. Al parecer la maestra los estaba cuidando mientras regresaba el profesor de taller por los restantes.

Mientras mi compañera dialogaba con la profesora yo me quedé cerca de un grupo de tres alumnos que escuchaban música de una bocina.

A partir de aquí sostuve una conversación con ese grupo de alumnos, la cual trato de reconstruir:

I: ¡Hola qué hacen!

Als: Aquí escuchando música, nosotros somos amigos por que escuchamos el mismo tipo de música, porque aquí como puedes ver todos están divididos en grupos, por el tipo de música que escuchan.

I: ¿Se dividen por el tipo de música que escuchan?

Als: Bueno sí, bueno no, nosotros nos juntamos por eso aunque nos gustan cosas diferentes, nos comenzamos a juntar porque venimos de grupos distintos.

I: ¿Como que son de grupos distintos?

Als: Sí, somos de diferentes grupos, bueno yo reprobé y este estoy repitiendo el año, pero otros compañeros están porque deben materias o por que se portan mal.

I: ¿Y, qué tal te va este año? (El dialogo se ha ido centrando con un alumno, los demás escuchas música y a nosotros).

Al: Pues bien, bueno más o menos ya le estoy echando más ganas pero todavía reprobé una materia, la de ella (señala a la profesora en el escritorio), las demás tengo seis o siete y un ocho.

I: ¿Y por qué reprobaste?

Al: Porque no tengo su libro y no me dejó que le sacara copias.

I: ¿Y qué escuchan?

Al: Pues de todo un poco, rock, ha si el escucha banda, pero reggaetón no, ellos escuchan pop son mas fresas (señalan a un grupo que estaba en la entrada del salón).

I: ¿Adonde se fueron los demás?

Al: A su taller, bueno a algunos los llamaron y a otros no, nos tocan tres horas de taller, a nosotros no nos llamaron.

I: ¿Y por que a ustedes no los llevaron a taller?

Al: Pues porque no nos ocupaban, y es que están poniendo lo de las ofrendas y no nos ocupaba, bueno yo estoy en carpintería, él está en electricidad, y el año pasado hicimos los recuerdos del 10 de mayo, nos quedaron bien padres hasta nos felicitaron, pero hoy no nos llaman porque no nos ocupan.

I: ¿Y aquí no tienen jefa de grupo?

Al: Sí, pero ya se fue a su taller, ella también es un desmadre, bueno aquí son poquitas mujeres son 10 (menciona el nombre de cada una y las va contando). Somos más hombres que mujeres, aquí estamos los que hemos tenido problemas.

I: ¿Y que si son muy broncados?

Al: No, casi ni nos pelemos, menos entre nosotros, este año casi no nos hemos peleado, los que sí vienen a echar bronca son Los San Juaneros, la otra vez nos tocó defender a un chavo porque se lo llevaron y le iban a dar entre todos.

I: ¿No se llevan bien entre ustedes o sí?

Al: Sí, aunque cada quien tienen su grupo todos nos hablamos y cotorreamos, pero cada quien se junta con su grupo, nosotros nos juntamos más con mujeres. Ellos (señalan al grupo frente a nosotros) son los más desmadrosos, a ese nadie lo calma (un niño que se andaba peleando con todos).

I: ¿Ustedes juegan?

Al: Pues si jugamos pero ya no, ya no nos dejaron jugar, por lo mismo que había peleas entre los grupos, es que luego se ponen bien, y se pelean, por la cancha y no dejan que jueguen, y pues ya no dejan que juegue nadie. A nosotros ni nos importa jugamos otras cosas.

Durante este tiempo, otros dos grupos de chicos, jugaban fuercitas y se retaban unos a otros. Yo les pregunto si ellos no juegan fuercitas, y me dicen que sí pero que hoy no juegan por que les ganan a todos, “este y yo somos iguales en fuerza ahí nos vamos”.

Sacan una baraja y comienzan a jugar, dicen que van apostar un peso, Jesús (uno de los chicos, de hecho con el que más hablé), me invita a jugar, le digo que no porque ellos iban a apostar y yo no, me dice “no se preocupe si pierde ahorita yo pago y me da su juego”. R6

Códigos y acuerdos implícitos recorren los escenarios escolares, la profesora que está al frente cuida al grupo, principalmente de que los alumnos no salgan del salón, se puede escuchar música, jugar cartas, siempre y cuando permanezcan sentados.

“...a pesar de que eran aproximadamente 20 estudiantes cada grupito hacía lo suyo, algunos platicaban, oían música, echaban fuercitas, se zapeaban o jugaban “rudo”, se asomaban por las ventanas, había quien sacaba su pelota para jugar un mini frontón en un espacio muy reducido de no más de un metro de distancia pero acto seguido les quitaron la pelota, un grupito más jugaba cartas...” R6

Una de las tareas base que debemos ir construyendo hace referencia a conocer e ir describiendo la organización social de los estudiantes, los diversos grupos de afinidades en los que participan y los sentidos que ello les representa (Tharp, 2002).

El reconocimiento de los vínculos sociales, dados por gustos, actividad deportiva, color de piel, situación económica, bien pueden darnos cuenta del orden social existente dentro de la escuela. Hasta el momento el reconocimiento lo representan varias clasificaciones, que sin ser exhaustivos ni colocar en un nivel de jerarquía, señalaríamos como: los frontoneros, los futboleros, los basquetboleros, estos son los que se identifican por la actividad deportiva que realizan. También se encuentran los que forman grupos de afinidad con base en el tipo de música que escuchan: rock, banda, reggaetón o pop.

Dentro del escenario institucional podemos reconocer categorías referidas a la aprobación/reprobación de materias y a los que se comportan bien con respecto a los que no, si de primera instancia observamos, pareciera que las categorías de la institución son mucho más dicotómicas que las categorías de los propios estudiantes. Quizá ello sea un indicador del grado de flexibilidad social de uno y de otros.

Por medio de la imagen que nos brinda la relatoría reconocemos la importancia de los contextos de actividad, donde la participación colectiva puede dar sentido, referencia y significado al hacer escolar, como cuando los chicos refieren que a ellos no se les convocó o demandó en esa ocasión, pero que ya han participado en otras festividades.

Dentro del propio discurso encontramos elementos que identifican el “bullying”, pero más pareciera como un término en boga, que como una realidad que fractura dentro de la institución.

Los que hoy en día nos encontramos dentro de las instituciones escolares, en nuestra infancia nunca hubiésemos imaginado las transformaciones que en la actualidad vivimos, durante muchos años participamos como observadores de una realidad que se modificaba poco. El presente que hoy nos ha tocado vivir nos da cuenta de la vertiginosidad de los cambios, cambios que atraviesan las frágiles miradas de nuestros estudiantes. Y día con día estos jóvenes acuden a un espacio que al parecer se ha quedado estático, lleno de voces, rutinas, criterios y normas que hoy ya no nos corresponden.

Referencias

- Alexander, C., Piazza, M., Mekos, D., & Valente, T. (2001). Peers, schools, and adolescent cigarette smoking. *Journal of Adolescent Health, 29*, 22-30.
- Baldry, A., y Farrington, D. (1999). Types of bullying among Italian school children. *Journal of Adolescence, 22*, 423-426.
- Castoriadis, C. (1996). *La institución imaginaria, tomo II*. Barcelona: Tusquets.
- Castoriadis, C. (2001). *Figuras de lo pensable*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- De la Garza, E. (2001). Subjetividad, cultura y estructura. *Iztapalapa 50, enero-junio*, 83-104. Recuperado el 9 de mayo de 2013 de <http://tesiuami.uam.mx/revistasuam/iztapalapa/include/getdoc.php?id=796&article=806&mode=pdf>
- Furlan, A. (2005). Problemas de Violencia e Indisciplina en la Escuela. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, VOL. 10, NÚM. 26*, pp. 631-639
- Gómez, A., (2005). Violencia e Institución Educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, VOL. 10, NÚM. 26*, PP. 693-718.

- Heidegger, M. (2001). *Conferencias y artículos*. Ediciones del Serbal: Barcelona.
- Merino, J. (2008). El acoso escolar - bullying una propuesta de estudio desde el análisis de redes sociales. *Revista d'estudis de la violència*, Núm. 4. Recuperado el 14 de mayo de 2013 de:
<http://www.educacionenvalores.org/IMG/pdf/acoso-2.pdf>
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- Saucedo, C., (2005). Los alumnos de la tarde son los peores. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, VOL. 10, NÚM. 26, 641-668.
- Sposito, M. B. (2001). Una breve revisión de la investigación sobre la violencia escolar en Brasil. *Educación e Investigación*, 27(1), 87-103. Recuperado el 10 de mayo de 2010 de
<http://www.scielo.br/scielo.php?>
- Tharp, R., Estrada, P., Dalton, S., & Yamauchi, L. (2002). *Transformar la Enseñanza*. Paidós: Barcelona.
- Taylor, Charles (2006). *Imaginario sociales modernos*. Barcelona: Paidós.
- Velázquez, L. (2005) Experiencias Estudiantiles con la Violencia en la Escuela, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, VOL. 10, NÚM. 26, 739-764.
- Villoro, L. (2004). *Crear, saber, conocer*. México: Siglo XXI.

¹ El trabajo que presentamos hace referencia a una investigación más amplia que se denomina: "Proyecto Percepción Social de los Actores Educativos sobre la Violencia Escolar en Primarias de Cuatro Comunidades del País" SEP/SEB-CONACYT 176586.

¹ El trabajo que presentamos hace referencia a una investigación más amplia que se denomina: "Proyecto Percepción Social de los Actores Educativos sobre la Violencia Escolar en Primarias de Cuatro Comunidades del País" SEP/SEB-CONACYT 176586.