
COPETES “EMO” Y CELULARES EN LA ESCUELA SECUNDARIA: LA DISCIPLINA ESCOLAR PUESTA A PRUEBA

CLAUDIA LUCY SAUCEDO RAMOS/ ALFREDO FURLAN MALAMUD

RESUMEN

En el presente trabajo nos interesa discutir la manera compleja en que los problemas de indisciplina y violencia en las escuelas se construyen como resultado de la participación de los distintos actores implicados: alumnos, maestros, directivos, trabajadoras sociales, padres de familia, etc. A partir de un enfoque sociocultural y de una metodología cualitativa, tomamos como unidad de análisis los acontecimientos ocurridos a lo largo de un periodo de tiempo en una escuela secundaria pública, que derivaron en conflictos de diverso tipo por el corte de copete que una trabajadora social realizó en varias alumnas a las que señalaron como “Emo”, y por el robo de un celular entre compañeros. Discutimos que en el fluir de los hechos es difícil separar las acciones para dirimir los conceptos correspondientes, por ejemplo si se trataba de indisciplina, o de violencia, o de actos de incivilidad, etc. Sostenemos, también, que los problemas se alimentan por la participación de los actores que se afianza en el contexto escolar pero que también la penetra con propuestas colectivas (como la cultura Emo, el uso de celulares, los derechos humanos), que cuestionan los esfuerzos de la escuela por establecer su propio orden a partir de su reglamento escolar o de su comprensión de cómo dirigir la formación de los alumnos.

PALABRAS CLAVE: secundaria, disciplina escolar, violencia, perspectiva sociocultural, etnografía.

INTRODUCCIÓN

En este trabajo discutimos la manera compleja en que los problemas de indisciplina y violencia en las escuelas se construyen como resultado de la participación de los distintos actores implicados: alumnos, maestros, directivos, trabajadoras sociales, padres de familia, etc. En dicha construcción, cada persona despliega su participación trayendo a colación recursos materiales y simbólicos, perspectivas culturales, posiciones de poder e interpretaciones con los cuales busca negociar en los intercambios sociales, pero cuando no se logra

un cierto equilibrio surgen los conflictos. Previamente debatimos en torno a conceptos como indisciplina, violencia, procesos de convivencia, incivilidad escolar, entre otros, para lograr una mayor claridad analítica en la diferenciación de los acontecimientos (Furlan y Saucedo, 2004). No desconocemos estos esfuerzos analíticos, pero ahora queremos conectarnos con la vida cotidiana de las escuelas en donde es difícil separar y encuadrar las acciones dada su emergencia veloz y los límites difusos entre ellas. Buscamos, además, analizar cómo la escuela secundaria es refractaria a aceptar perspectivas culturales actuales de los alumnos y viéndolas como amenazas ante el orden de disciplina que con dificultad se logra.

ENFOQUE TEÓRICO

Desde un enfoque sociocultural sostenemos que las personas se construyen como tales en contextos situados de práctica. No visualizamos los problemas de indisciplina y violencia en las escuelas como resultado de procesos lineales entre el hogar y la escuela o el barrio y la escuela, ni tampoco como mera construcción de lo que acontece en las aulas y patios. Estos problemas son contruidos por los actores a través de procesos de interpretación (con el uso narrativas y el despliegue de significados), dentro de prácticas socioculturales locales (en la escuela, en el aula), en prácticas que conectan contextos sociales diversos y de diferentes escalas espacio temporales (de la escuela al hogar, del barrio a la escuela y al hogar, de la cultura juvenil que se ejerce en la escuela, en la casa, de lo cultural colectivo a lo cultural personal) y a través del uso de recursos simbólicos y materiales (celulares, cuaderno de reportes). Reconocemos, además, el carácter activo de los sujetos para movilizar sus recursos en los intercambios sociales y negociar ubicaciones de poder diversas (Dreier, 1997; Lemke, 2000; Ratner, 2000).

PROCEDIMIENTO

Los datos se recopilaron a través de un método etnográfico (observaciones y registros cualitativos, entrevistas formales e informales) en una escuela

secundaria pública de la zona metropolitana de la Ciudad de México. La escuela está ubicada en un sector de clase trabajadora, pero se reporta una diversidad de ubicaciones laborales de los padres de familia: profesionistas, comerciantes, empleados, obreros, etcétera. El personal de la escuela y los padres de familia coinciden en que la escuela está en proceso de “levantarse” en lo relativo a la disciplina, al rendimiento escolar de los alumnos y al prestigio general. Para los maestros es difícil esta labor porque consideran como un problema el que reciben muchos alumnos rechazados de otras escuelas por su conducta y/o por su bajo promedio de calificación, y reportan no sentirse apoyados por los padres de familia.

En lo que sigue presentamos la reconstrucción de conflictos que tuvieron lugar a lo largo de un mes y medio en la escuela secundaria. Más que poner atención a hechos aislados, nos interesa seguir tramas de acontecimientos que se van entrelazando entre sí y ante los cuales los actores participan de muy diversos modos: tratando de ajustar significados a las acciones y a las maneras de comportarse de los demás y de sí mismos, buscando que prevalezca su punto de vista y después negociando, dirimiendo cómo resolver conflictos, etcétera.

La investigación etnográfica permite seguir secuencias de acontecimientos a lo largo del tiempo y entender los significados y motivaciones que los individuos despliegan. “Estar ahí”, en el contexto escolar, en diversos momentos y lugares, favorece captar las expresiones que los conflictos toman y que muchas veces no son revelados por los actores en entrevistas aisladas ya sea por temor a represalias o porque presentan versiones globales de lo sucedido (Tope *et al.*, 2005).

EL CORTE DE COPETE Y EL CELULAR PERDIDO

Todo empezó cuando las trabajadoras sociales (TS) Tere y Lorena ubicaron a un conjunto de niñas de segundo grado en diferentes salones con peinado estilo

“Emo”¹ y les pidieron que se peinaran de modo distinto. En la escuela se empezó a ver con temor a los “alumnos Emo” en el clima de desprestigio que se desató en nuestro país cuando un grupo de jóvenes con esta perspectiva cultural fueron atacados en una plaza pública de Querétaro en marzo del 2008. Las TS dijeron que dicho peinado atentaba contra el “uniforme escolar” (igual que otros copetes estafalarios) y al paso del tiempo sostuvieron su rechazo a esta perspectiva juvenil cuando identificaron que algunas de las niñas señaladas se hacían cortes en el cuerpo y tenían muchos problemas “personales y familiares”.

Al ver que las alumnas no se peinaban de modo diferente Lorena decidió cortarles el copete a varias. Tijera en mano les realizó un corte “no muy corto, les quedaba bien”, según sus palabras. Días después algunas madres de familia levantaron una demanda ante derechos humanos contra ella. El director ofreció a las madres, como una parte de la solución al conflicto, que ambas TS pidieran una disculpa pública a las chicas afectadas, lo cual tuvieron que hacer en cada uno de los grupos de segundo grado. La demanda siguió su curso y Lorena se quejaba de no haber recibido el apoyo necesario por parte del director y consideraba, además, que éste le daba por su lado a las alumnas ya que hacía comentarios como: “¿En qué nos afecta que se peinen así? ¡son jóvenes!”. Con esa visión, opinaba Lorena, la escuela no tenía una disciplina efectiva, ya que el director era “demasiado blando”, aunque después la apoyó diciéndole “que estaría a su lado” en las citas con la Comisión de Derechos Humanos.

Una de las madres afectada acudió a la escuela a querer golpear a la TS, pero la subdirectora habló con ella y “la puso en su lugar”. A pesar de lo cual, cada vez que la madre veía a la TS le lanzaba indirectas e insultos. Lorena se sentía acosada y con miedo de que algo le fuera a pasar. Las dos TS decidieron ya no acercarse a los grupos en donde ocurrió el “corte de copete” para “no meterse en problemas, que se las arreglen como puedan”. Además, sostuvieron que los

¹ Perspectiva cultural juvenil caracterizada por el rescate de las emociones, el uso de cierto tipo de música así como de prácticas y formas de vestir particulares, como el uso de copete largo cubriendo la mitad de la cara.

prefectos de esa zona (Gloria y Martín) no ponían el orden correcto, se desentendían de sus labores y los alumnos “andaban por todos lados”.

Tiempo después, llegaron los padres de una chica al cubículo de las TS. Venían con ellos la prefecta Gloria, tres alumnos varones y la hija de los señores. Los padres reclamaban que los compañeros de su hija le habían robado su celular, mientras que la prefecta señaló que el señor amenazó a dos de los alumnos a la salida de la escuela. La TS Tere desplegó un procedimiento de interrogación para conocer la sucesión de hechos: cuándo trajo la alumna el celular a la escuela, a quién se lo prestó, qué uso se hizo del mismo, etc. Enojado, el padre acusaba a los alumnos por el robo y aceptó haberlos interceptado a la salida y que esto lo hizo por “defender a su hija”. Los tres muchachos discutían entre sí respecto de quién les había pasado el celular (uno intentó venderlo), mientras la chica explicó que todo empezó cuando se lo prestó a una amiga en el salón y ésta lo prestó a otro compañero. Finalmente, el celular lo recuperó el prefecto Martín, quien no logró resolver el problema y se lo pasó a la prefecta Gloria.

Tere se dirigió a la alumna con tono firme diciéndole que estaba prohibido el uso de celulares en la escuela y que ella firmó una carta compromiso; que los celulares sólo distraen de las clases a los alumnos pues se la pasan “mandando recaditos, oyendo música o se lo pasan de mano en mano”, además, los objetos de valor no debían prestarse. Al señor le indicó que ante cualquier problema debía dirigirse al personal de la escuela para arreglarlo ya que por eso se generaban situaciones de violencia entre padres de familia. Les insistió también a los padres que no debían permitir que su hija trajera el celular a la escuela. Los padres se retiraron pidiendo una disculpa y a los alumnos se les dijo que después les dirían su castigo.

La TS Tere explicó que esa niña era una de las alumnas a las que Lorena les había cortado el copete. Que su mamá se creía “influyente” pues trabajaba en el municipio y para todo sacaba a colación su empleo, mientras que el señor era muy “agresivo”. Según Tere, tuvo que “hacerse la fuerte”, apoyarse en el reglamento escolar para poder solucionar el problema y evitó que los padres lo

hicieran más grande. Sin embargo, ella consideró que estos problemas surgen porque los prefectos Gloria y Martín no controlan sus grupos. El segundo no está capacitado como prefecto ya que antes era chofer de un delegado sindical y por eso le dieron el puesto, pero no tenía idea de cómo dirigir la disciplina de los alumnos, mientras que Gloria estaba descontenta con el director y por eso no ponía atención en su labor. Días después, un alumno llegó al cubículo de Tere y le pidió permiso para hablar por teléfono a su casa. Le explicó que él traía celular pero se le había acabado el crédito. Tere le indicó que hablara en la dirección, sin mencionar ninguna prohibición en cuanto a la portación de teléfonos celulares.

ANÁLISIS

A través de las participaciones de los actores en el contexto escolar un conjunto de perspectivas culturales confluyen entre sí de modo que la escuela se ve penetrada por interpretaciones, acontecimientos, prácticas, formas de valorar los hechos de muy diversas fuentes y escalas de ubicación en el escenario social. Aventuramos la hipótesis de que los acontecimientos ocurridos contra jóvenes Emo en nuestro país generaron también temor en las escuelas y se empezó a ver a los alumnos que tenían esta preferencia cultural como fuente de posibles problemas. Sin que quedara muy claro en dónde residían los problemas, a varios de ellos se les canalizó al servicio de psicología y sólo al paso del tiempo el personal de la escuela fue sosteniendo que ser Emo era peligroso para el alumno mismo (por sus cortes en el cuerpo, por ejemplo) y la escuela debía tener injerencia en el sentido de “reorientarlos”. El corte de copete por parte de la TS toma cuerpo en esta primera articulación de fenómenos provenientes de diversas escalas espacio temporales: la presencia pública de la cultura Emo en nuestro país que se difundió/discutió a través de diversos medios, la apropiación de los jóvenes de sus expresiones y la penetración en los espacios sociales escolares que no acceden a recibirla por temor a que se generen conflictos.

La segunda articulación de sentido, en una escala media (la del contexto escolar), en torno al corte de copete radica en las percepciones que se tienen en torno a cómo mantener la disciplina escolar. Para las TS el que los alumnos porten el uniforme completo y estén bien peinados es un signo, entre otros, de que cumplen con el reglamento y una muestra contundente de que la escuela pone atención a la disciplina escolar. El uniforme escolar completo y el arreglo físico (incluido el peinado) vienen a ser símbolos poderosos a través de los cuales se piensa una homogeneidad estudiantil y una regulación de sus comportamientos. Entonces, para Lorena su decisión de cortar copetes resultaba de la necesidad de restablecer un orden que veía alterado.

Sin embargo, al cortar el copete de las alumnas las TS no pudieron prever las consecuencias de dicha acción y velozmente se vieron envueltas en un conflicto en el que se empezaron a dirimir otras posturas, no sólo la que ellas estaban defendiendo que era en torno a la regulación de la disciplina. Las madres de familia y sus hijas apelaron a sus derechos humanos para enfrentar el corte de copete e ir más allá del asunto de la disciplina escolar. Para ellas el corte de copete no entraba en las acciones de control que el personal de la escuela puede tener con los alumnos. La violencia que percibieron contra sus hijas la tomó en particular una madre para regresarla a su vez a la TS, quien perdió su sentido de autoridad y pasó de ser victimaria a víctima. De igual manera, la postura del director se tuvo que dinamizar entre el apoyo a su personal de la escuela, la necesidad de reestablecer un cierto equilibrio con las madres de familia y su propia perspectiva de que las alumnas son jóvenes.

El robo de celular reactivó, también, el dilema de la penetración de la escuela por parte de los alumnos con sus celulares. En la contemporaneidad el uso de la tecnología por parte de los jóvenes ha dado pie a prácticas diferentes para la constitución del ser persona en lo relativo a procesos identitarios, de pertenencia y de habilidades de distinto tipo (estar a la moda, comunicación/vinculación, diversión, habilidades para el manejo de tecnología). Pero la escuela secundaria pública todavía no puede incorporar este

fenómeno de gran escala y en el contexto micro de los intercambios entre compañeros o del aula los celulares y los aparatos de música se convierten en una amenaza del orden o motivos de hurto y agresiones entre compañeros.²

Ante el robo del celular, la TS procede a la reconstrucción buscando pistas, tratando de ubicar acontecimientos y participantes en los mismos. Problemas como este, suponen la negociación compleja de quién sería el adulto responsable de que el problema sea detectado, canalizado y se propongan soluciones: si los prefectos, si los padres de familia, si las trabajadoras sociales. Se cuestiona quién debería haber actuado de determinada manera, quién no está cumpliendo con sus funciones (ya sea por ineptitud o por falta de compromiso), a quién le están cargando más trabajo, quien no debería tener alumnos a su cargo, etc. El problema del celular robado tiene un “aparente cierre” de acuerdo con las soluciones propuestas (que la chica no traiga más su celular a la escuela, que los otros alumnos sean castigados, etc.), pero pueden permanecer y reactivarse lógicas de relación que estuvieron implícitas en otros momentos (reactivar el asunto de que la chica fue una de las que le cortaron el copete, que la madre “tiene influencias”, que el prefecto Martín no se hizo responsable, etc.) y que siguen alimentando la co-construcción de los problemas cuando se presentan. Por otro lado, la interpretación de los problemas se construye en sus diferentes momentos y se puede o no traer a colación el reglamento escolar. Así, la TS habló de la carta compromiso firmada por la chica de no traer objetos de valor a la escuela, pero no usó este recurso cuando otro muchacho también traía un celular.

El análisis de la trama de acontecimientos que relatamos muestra cómo a través de la participación de los actores en el contexto escolar se traen a colación un conjunto de perspectivas culturales (ser Emo), de herramientas (celulares), de recursos sociales (derechos humanos), de legislaciones (el reglamento escolar), de posiciones de poder (influencia en el sindicato, en el municipio, en sus

² A diferencia de las escuelas en las que se están empleando los teléfonos celulares en actividades de aprendizaje y de enseñanza de la lengua, como una manera de abrir el espacio escolar a nuevas tecnologías (Burbules, 2008).

respectivos puestos dentro de la escuela), que podemos ubicar en escalas espacio temporales de diverso alcance, y que en su confluencia los actores no pueden controlar las tensiones generadas. Así, los problemas de indisciplina y violencia en las escuelas no son fácilmente delimitados incluso en un plano conceptual, pues el sentido de los acontecimientos no está aislado de la trama en la que tiene lugar. Los problemas se alimentan por la participación de los actores que se afianza en el contexto escolar pero que también la penetra con propuestas colectivas (como la cultura Emo, el uso de celulares, los derechos humanos), que cuestionan los esfuerzos de la escuela por establecer su propio orden a partir de su reglamento escolar o de su comprensión de cómo dirigir la formación de los alumnos.

La escuela rema contra corriente ante las perspectivas culturales de los alumnos y el uso de nuevas tecnologías. El personal escolar no logra ponerse de acuerdo para dar una imagen de consistencia ante los alumnos y sus padres, por lo que los celos abundan y los miembros del personal parecen muy lejos de constituirse en un equipo. No hay señales de que se hayan discutido y acordado colectivamente criterios sobre cómo asegurar el funcionamiento de la disciplina y la convivencia, ni que estén claras las tareas y responsabilidades de cada uno.

REFERENCIAS

- Burbules, N. (2008). "Riesgos y promesas de las TIC en la educación. ¿Qué hemos aprendido en estos últimos diez años?", en *Las TIC. Del aula a la agenda política*, Argentina: UNICEF.
- Dreier, O. (1997). "Personal trajectories of participation across contexts of social practice", *Subjectivity and Social Practice*, Dinamarca: University of Aarhus.
- Furlan, M. A., y Saucedo, R. C. (2004). *Miradas diversas sobre la disciplina y la violencia en centros escolares*, Mexico: Universidad de Guadalajara.
- Lemke, J. L. (2000). "Across the scales of time: artifacts, activities, and meanings in ecosocial systems", *Mind, Culture, & Activity*, 7(4), 273-290.
- Ratner, C. (2000). "Agency and culture", *Journal for the Theory of Social Behavior* 30 (4): 413-434.
- Tope, D.; Chamberlain, L.; Crowley, M. y Hodson, R. (2005). "The benefits of being there. Evidence from the Literature on Work", *Journal of Contemporary ethnography*. 3(4): 470-493.