

HOMOGENEIDAD, SEGREGACIÓN Y CONTROL ¿FORMAS INVISIBLES DE VIOLENCIA ESCOLAR?: ESTUDIO DE CASO DE UNA SECUNDARIA DEL DISTRITO FEDERAL, MÉXICO.

JUAN MANUEL SÁNCHEZ / ALEJANDRO VILLAMAR BAÑUELOS / CONCEPCIÓN HERNÁNDEZ
Universidad Pedagógica Nacional. DF - SUR

RESUMEN: Las investigaciones sobre la violencia en las escuelas se han incrementado en los últimos años, las voces que han comenzado a escucharse son múltiples y las medidas gubernamentales no se han hecho esperar. Pese a todo, parece que la indagación al respecto ha estado carente de una serie de propuestas con los actores y en los contextos escolares específicos. En el presente trabajo se da cuenta de un acercamiento cualitativo a la escuela secundaria, se dialoga con los escenarios y sus actores a partir de instrumentos narrativos, tratando en esencia de generar representaciones que nos permitan comprender los mecanismos y

dispositivos potenciadores de la violencia, en, de y hacia las escuelas.

PALABRAS CLAVE: inspección, Investigación Comprensiva, Estudio de caso, Educación Básica, Violencia Escolar, Violencia Institucional

Introducción

En los últimos años la escuela se ha convertido en el centro de discusión de políticos, investigadores, docentes, padres de familia y medios de comunicación. Los debates centrales en esencia tienen que ver con su funcionamiento y sus finalidades. Muchas voces se presentan para discutir los resultados de las diversas pruebas (ENLACE, PISA) y sus posibles causas, otras tantas hacen referencia a las reformas educativas que se han generado en los últimos años en nuestro país, la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) y su propuesta pedagógica referida al Modelo por competencias.

Pero si todas estas discusiones agobian nuestro sistema escolar, pareciera que no bastan, pues otros puntos a debate han atravesado su frágil estructura. Ayer, el centro de reflexión se encontraba en lo referente al trastorno de déficit de atención con hiperactividad (TDAH),

los trastornos alimenticios también confluyeron en dicha discusión y hoy cada día y con mayor fuerza se discute lo que se ha denominado “violencia escolar”.

Lo preocupante de las distintas voces no es su manifestación en sí, sino que las mismas, por los diversos intereses que representan, no permiten que nos podamos escuchar. En ese sentido, las interpretaciones que tenemos de lo que sucede dentro de los escenarios escolares se bifurcan en elementos que dan poca claridad de lo que en realidad sucede y llevan a los diversos actores a tomar medidas de corte paliativo. En esencia, estas medidas logran transformar ni atacar los problemas que dentro de la escuela se ciernen, simplificando con ello problemas de mayor complejidad (Furlan, 2012).

Podemos señalar, sin temor a equivocarnos, que en los últimos diez años el fenómeno de la violencia escolar ha ocupado los titulares de los diversos diarios nacionales de nuestro país, las noticias que se presentan hacen referencia a la premier de alguna película que hace alusión al tema o hasta situaciones de la nota roja donde se señala que un adolescente se ha suicidado por ser sujeto de bullying por parte de sus compañeros de escuela.

De dichas situaciones no han quedado exentas las comunidades de investigadores y, en el afán de tomar la palabra al respecto, se han realizado declaraciones “arriesgadas”, desde nuestra consideración, sobre las situaciones que se presentan dentro de las escuelas referidas a los eventos de violencia entre pares. A la par, no sobran las discusiones sobre las caracterizaciones de las víctimas y los victimarios (Olweus 1993; Collel, J., Escudé, C. 2002; Sevilla, C., Hernández, M., 2006; Valadez, 2008), sin embargo en esencia se representan desde modelos de la individualidad, con situaciones estáticas y no reflejando los procesos de sentido y significado que representan las acciones de violencia escolar para los diversos actores.

Desde finales del siglo pasado diferentes investigadores (Baker, 1998; Tola, Guerra y Kendall, 1995) señalaban la importancia de reconocer la interacción entre los individuos y sus ambientes para comprender e intervenir en los problemas de violencia. Aunque se presupone que el comportamiento antisocial en los centros educativos puede estar determinado por variables sociales y familiares ajenas a la escuela, también existen variables internas al propio centro educativo que parecen estar positivamente relacionadas con la mayor o menor aparición de fenómenos de comportamiento antisocial (Ortega y Del Rey, 2003).

Ante este conglomerado de factores, se encuentra la tarea de comprender el fenómeno de la violencia dentro de las escuelas, pues si bien las investigaciones muestran elementos

contendientes del creciente incremento de la violencia, principalmente entre los alumnos con participación diferida de los docentes o de las propias situaciones de los espacios escolares, consideramos que poco se retoman los elementos culturales, contextuales y situacionales de las poblaciones estudiadas.

Tal como señala Bur (2009 cit. en Erausquin, 2011, p.3):

Es necesario desplazar la mirada desde los sujetos hacia los sistemas de interacción y actividad humana. Las instituciones en las que los agentes desarrollan las prácticas son sistemas de actividad colectivos, que no pueden ser reducidos a una mera sumatoria de acciones individuales. Tampoco son homogéneos, ya que se componen de una multitud de voces o puntos de vista, con frecuencia dispares, y contienen siempre sedimentos de modos históricos anteriores.

Para abordar dicha mirada proponemos retomar dos premisas base de los aspectos conceptuales y metodológicos del modelo Histórico-Cultural (Wertsch, 1988; Daniels, 2003; Vygotsky, 2006):

1.- Situar las actividades de los individuos dentro de los contextos sociales y culturales de interacción y de actividad y no solo en la interacción de los individuos (Lave, 1991, 1997; Salomon, 2001).

2.- Los procesos de aprendizaje y por ende las actividades de estos aprendizajes se encuentran enlazadas y distribuidas entre los miembros de la comunidad en cuestión (Brown y Campione, 1995; Salomon, 2001).

Escenario

Escuela Secundaria del D.F., Turno Vespertino

Participantes

Alumnos: 790

Profesores: 55

Instrumentos

Relatorías

Registros anecdóticos
TEMÁTICA 2 Educación inicial y básica

Entrevistas informales

Procedimiento

Durante aproximadamente 6 meses se asistió a la secundaria, en diferentes horarios con la finalidad de cubrir las diversas actividades que se desarrollan durante el ciclo escolar. La misma fue desarrollada por 2 investigadoras quienes realizaron relatorías, entrevistas informales y registro de anécdotas.

Los escenarios de indagación:

- Acceso principal
- Patios de la Escuela
- Salones de clase

Las relatorías, anécdotas y entrevistas informales, se revisaron para identificar núcleos relacionales tomando en cuenta la estructura, los escenarios y las actividades que se desarrollaban dentro de cada segmento temporal a lo largo de la jornada escolar.

Contextualizando

A continuación presentaremos elementos de contexto que nos ayuden a identificar las características de la escuela, para posteriormente desarrollar los núcleos relacionales por medio de lo que denominamos **fotografías** las cuales son representaciones de las voces de los relatores sobre la institución educativa y sus participantes.

La Escuela

La escuela se encuentra ubicada en los límites del Distrito Federal en la zona sur a la entrada del pueblo, por su extensión ocupa casi toda la manzana, con algunos comercios alrededor, que en su mayoría se encuentran cerrados de manera permanente. La población aledaña a la escuela no ha interpuesto ningún tipo de denuncia que tenga que ver con la problemática de violencia entre la población estudiantil del centro escolar, ni tampoco se reportan denuncias sobre venta de sustancias tóxicas en esa área.

Se observa vigilancia continua por parte de policías, los cuales según informes de la delegación tienen instrucciones de vigilar la entrada y la salida de los estudiantes.

Núcleos Relacionales

Escuela Comunidad

- **El Juego de Pelota**

“...llegué a una de las paredes frontereras (a un costado de los laboratorios), me quedé viendo el juego, me pareció un ejercicio de observación muy interesante que me llevó a identificar algunas diferencias entre pared y pared. Después de un rato me fui a una tercera pared, la que está después de los salones de 2do y ahí pude darme cuenta de que a pesar de que todos juegan frontón cada pared o más bien cada grupo tiene su propia organización, su propia dinámica, su propio estilo. Los chicos juegan, establecen diálogos en torno al lenguaje del juego, frases como: “¿por qué vuelta? si llegó bien a tus manos”, “botó 2 veces, y qué güey, pegó aquí”... por otra parte algunos niños asumen una postura y una actitud como “de hombres o como de grandes”. R2

La actividad social proporciona roles, formas de ser y de mirarse, construcciones de poder, los chicos que juegan frontón no sólo se apropian de formas de ser, sino tejen puentes entre la comunidad y la escuela, reproducen y dan cuenta de lo que Erausquin, (2011) denomina sedimentos históricos de sus comunidades.

Con el cuerpo, con los brazos, al caminar, gesticular, escupir sin escupir, hablándose “fuerte”; niños que están construyendo su masculinidad de acuerdo a los estereotipos sociales en torno a ser “hombre”. Son niños que se preparan para ocupar los espacios que por ahora no les permiten usar.

La actividad del frontón traspasa desde la comunidad el espacio escolar, da continuidad a los sentidos de pertenencia tan fuerte y arraigada que cuando se prohibió por unas semanas el juego de frontón dentro de la escuela, un profesor señalaba: “La escuela esta como triste, se siente vacía, fría”.

Mas no todas las actividades dentro de la escuela tienen este carácter, pues a pesar de que se organicen y promuevan torneos de frontón al interior, muchos otros sentidos comunitarios y de identidad de los jóvenes se fracturan desde el ingreso mismo.

- **Portería**

TEMÁTICA 2 Educación inicial y básica

“Un profesor revisaba a los alumnos al entrar, a algunos los fue deteniendo porque no llevaban el peinado adecuado, y ellos ya entendían con solo decirles “abajo”. Pero sólo se fijaba en los varones. Del otro lado entraba una fila de “señoritas”. Después llego una profesora, ésta centró su atención totalmente en las chicas; que si el tamaño de la falda, que si las mallas, que los zapatos, que el maquillaje, llevar un peinado inadecuado, unos tenis azules en lugar de ser blancos, niñas con pestañas pintadas, unos pants rotos de la pierna, niñas que habían cosido su pantalón con el fin de traerlo más entallado. Todos los detenidos ya sea por uno o por otro prometían que mañana no lo volverán a hacer”. R1

El ritual se presenta todos los días, bajo el afán de homogenizar parece que la escuela se convierte en un espacio donde se premia el carecer de identidad, las muestras tan socializantes referidas a la sexualidad adolescente se niegan dentro de la institución, mas pareciera que dicho ritual sólo corresponde a una actividad temporal –la hora de entrada-, pues una vez pasada la “aduana”, los alumnos recuperan sus peinados, aparecen los lápiz de labios y las faldas regresan a su sitio inicial, como puede verse en la siguiente observación:

“La chica frente a mí trae una falda pegada y muy corta, está maquillada y tiene un *piercing* en el labio inferior”. R5

- **El recreo**

“Regresamos a sentarnos. Desde ahí podíamos ver a los alumnos jugando en una N cantidad de equipos, futbol, frontón, caballitos, etc.”. R21

“...frente a los salones de 3ro un grupito de niñas -4 o 6 aproximadamente- dejaba ver emociones, como dicen por ahí a flor de piel, es decir, hablaban de que a un niño le gustaba una de ellas y las amigas le aconsejaban qué hacer para el ligue, se reían y hasta brincaban de la emoción y como de nervios”. R2

“Algunos novios se despiden entre besos y abrazos, pero sin olvidarse de su grupo de amigos, los aventones de mochilas o un ultimo zapecillo o puntapié se hacen evidentes, pero más que como una ofensa es un hasta mañana”. R4

En las escuelas aprendemos a ser y lo que vamos a ser y somos, dichos aprendizajes se van tejiendo desde lo cotidiano, donde experimentamos la vida de continuo, donde nos enamoramos, soñamos y confiamos o no en los otros (Tharp, 2002).

Las construcciones relacionales nos permiten poner en juego nuestras habilidades para ser asertivos, empáticos, creativos y sujetos con potencial para prestar y solicitar ayuda, el entramado de la amistad en la adolescencia se torna esencial para ello. Cada uno de estos eventos relacionales es interiorizado y se convertirá en una manera de mirar al mundo y a los otros, una forma de interpretar las acciones sociales que guiarán nuestro actuar a futuro.

- **Salones de clase**

“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”. R7

“¿Qué grupo es este?, es segundo D, todos dicen que somos el peor grupo de segundo, desde primero somos de lo peor, teníamos apenas dos semanas y ya teníamos nuestro primer reporte, ¿verdad?, le dice al chico frente a él, quien confirma lo anterior. Ya nos dijeron que si seguimos así nos van a separar”. R5

“...que era el grupo en el que habían concentrado a los chicos problema, a los más pesados, a los que tienen situaciones de materias reprobadas; y que ahí también habían puesto a los maestros más estrictos y exigentes”. R1

Lo que nos muestran estas breves fotografías de aula, es quizá una de las prácticas más arraigadas dentro de nuestros escenarios escolares, el concentrar a los alumnos “problemáticos” en un solo espacio, que desde la mirada de la autoridad es muestra de castigo, pero al parecer desde la mirada de los alumnos ello se torna un reto. Un sentir y ser parte de las actividades escolares, un dejar de ser invisible, para tornarse en presencia ante los otros y por ende ante sí mismo.

Conclusiones

Mirar o remirar los espacios escolares, sorprendernos de las actividades que se desarrollan y dar sentido y significado interpretativo a la organización, distribución de tareas, normas y reglas parece ser una de las tareas más complejas a las que nos hemos enfrentado.

Cuando a los ojos de docentes, directivos y de los propios alumnos, todo lo que se realiza dentro de la institución escolar, ingresa a los sentidos de normalidad, podemos preocuparnos. Los espacios que no se cuestionan, las rutinas que se rutinizan, si es válida la expresión, las trayectorias que se vigilan. Los espacios de control que se van generando en el afán de que no se presenten situaciones de violencia, ni de faltas a la escuela, se van convirtiendo en “grilletes” simbólicos, que seguramente tendrán repercusiones en las actividades que desarrollan los chicos en sus cotidianos días.

Desde lo observado en estos siete meses aproximadamente no identificamos elementos de los que pudiéramos dar cuenta referente a lo que se ha denominado bullying, encontramos y tal como lo señalamos, relaciones de afectividad, rituales y rutinas, sin sentidos escolares y preocupaciones por el comportamiento y el aprendizaje, quizá el primero mostrado en los aspectos normativos a seguir y el segundo más en preocupaciones desde los procesos de evaluación nacional que se han implementado dentro de nuestras escuelas.

Esta aproximación no indica la ausencia de violencia dentro de esta institución, coincidimos con Ortega, Del Rey y Mora-Merchán (2001), quienes plantean que en el fenómeno de la violencia escolar, existe un componente subjetivo e intersubjetivo muy poderoso porque no es fácil objetivar hasta qué punto la violencia que sobre ella siente la víctima es intencionalmente causada por su agresor o no. Igualmente no todo agresor o grupo de agresores tiene plena conciencia de su intencionalidad de dañar a otro.

Durante muchos años la escuela representó un lugar nodal en el desarrollo humano de los estudiantes, correspondían sus prácticas educativas a la sociedad en la que se encontraba inmersa. Hoy esa sociedad se encuentra en transformación vertiginosa, lo que parece mostrarnos las indagaciones realizadas es que muchos de los actos que podemos considerar violentos, no provienen de los alumnos, ni de los docentes, se encuentran sí en un entramado normativo-institucional, que agrede a todos los participantes.

Referencias

- Baker, J.A. (1998). Are We Missing the Forest for the Trees? Considering the Social Context of School
- Brown, A. & Campione, J. (1995). Guided Discovery in a Community of Learners. En K. McGilly (Ed.), *Classroom Leasons: Integrating Cognitive Theory and Classroom Practice* (pp. 229-272). Massachusetts: MIT Press.
- Collel, J. y Escudé, C. (2002). La violència entre iguals a l'escola: el Bullying. *Psicopedagogía*, 4, 20-24. (Original en lengua catalana).
- Daniels, H. (2003). *Vygotsky y la pedagogía*. Paidós: Barcelona.
- Erausquin, C., Basualdo, M. E., Dome, C., López, A., Confeggi, X. y Robles, N. (2011). Violencias en escuelas desde la perspectiva de los actores: un desafío para la psicología educacional. Anuario de Investigaciones en Psicología.
- Furlan, A. (Coord.) (2012). *Reflexiones sobre la violencia en las escuelas*. Siglo XXI: México.
- Gómez-Nashiki, A. (2005). Violencia e Violence. *Journal of School institucion educativa. Revista Psychology*, Vol. 36, No. 1, 29-44. *Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. X, No. 26 (Problemas de indisciplina y violencia en la escuela), 693-718.
- Guerrero-Gutiérrez, E. (2012, Febrero 01). 2011: La dispersión de la violencia. *Nexos*, 13-18. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2007). *Disciplina, Àmbits de nocivas a la salud en escuelas primarias y secundarias de México*. México: INEE.
- Lave, J. (1991). *La cognición en la práctica*. Paidós: Barcelona.
- Lave, J. (1997). The Culture of Acquisition and the Practice of Understanding. En D. Kirshner y J. Whitson (Eds.), *Situated Cognition: Social, Semiotic and Psychological Perspectives* (pp. 17-36). New Jersey: Lawrence

- Buenos Aires.
- Olweus, D. (1993) *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Morata: Madrid.
- Ortega, S., Ramírez, M. & Castelán, A. (2005). Estrategias para prevenir y atender el maltrato, la violencia y las adicciones en las escuelas públicas de la ciudad de México. *Revista Iberoamericana de educación*, No. 38. Recuperado el 4 de mayo de 2013 de <http://www.rieoei.org/rie38a08.htm>
- Ortega R. & del Rey, R. (s.f). *El Proyecto Andalucía Anti-Violencia Escolar*. Recuperado el 24 de enero de 2010 de: http://www.gh.profesores.net/especiales2.asp?id._contenido=40416
- Salomon, G. (comp.) (2001). *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Amorrortu: Buenos Aires.
- Sevilla, C. & Hernández, M. (2006). Perfil del alumno agresor en la escuela. Presentado en el VI Congreso Internacional Virtual de Educación, CIVE 2006. Universidad de Murcia.
- Tharp, R., Estrada, P., Dalton, S., & Yamauchi, L. (2002). *Transformar la Enseñanza*. Paidós: Barcelona.
- Tolan, P., Guerra, N. G. & Kendall, P. C. (1995). A developmental ecological perspective on antisocial behavior in children and adolescents: Toward a unified risk and intervention framework. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 63, 579-584.
- Eerlbaum Associates.
- Valadez, I. (2008). *Violencia escolar: Maltrato entre iguales en escuelas secundarias de la zona metropolitana de Guadalajara*. Colección salud materno infantil, serie procesos educativos. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Vygotsky, L. (2006). *Psicología del arte*. Paidós: Barcelona.
- Wertsch, J. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Paidós: Barcelona.