

Cuando la escuela se transforma en un infierno: Estudio sobre el contenido de las representaciones sociales de la violencia escolar en una escuela secundaria de la Ciudad de México

*When School becomes a Hell: Study about the content of social
representation of school violence in a High Scholl in Mexico City*

IVÁN GUSTAVO BAGGINI

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales

RECEPCIÓN: 7/5/2012 • ACEPTACIÓN: 6/11/2012

RESUMEN La violencia en la escuela se ha constituido a lo largo de los últimos años en México en un tema prioritario en las investigaciones sociales, como asimismo en un tópico destacado en la agenda pública debido al incremento de los casos de inseguridad en el interior de los establecimientos educativos y en su entorno, además del grado de crueldad que denotan las acciones violentas y sus consecuencias entre otros motivos, originando una multiplicidad de estudios que, amparados en marcos teóricos y disciplinares diversos, han permitido un análisis del tema desde la perspectiva educativa, social, política, psicológica y de la salud. No obstante, la limitada literatura disponible que escruta este problema social desde la mirada de las representaciones sociales hace que el presente escrito muestre el análisis de las narrativas que los actores de una escuela secundaria periférica de la ciudad de México tienen sobre la violencia escolar con la pretensión de conocer el contenido de las representaciones sociales. Para alcanzar este objetivo se tuvo en cuenta un diseño cualitativo en donde se destaca la utilización de la entrevista, la observación y la revisión documental como las técnicas que permiten la construcción de los datos a partir de los testimonios ofrecidos

por los actores escolares de una escuela secundaria y la teoría fundamentada como el recurso para la reconstrucción del contenido de las representaciones. La importancia de estudiar este tema radica en la necesidad de hacer visible los significados sociales que el sentido común le atribuye a este fenómeno para entender las prácticas agresivas que se suscitan en el interior de la escuela, además de brindar insumos que ayuden a una revisión de las políticas educativas que se implementan actualmente para la creación de ambientes escolares basados en el desarrollo de una cultura de la paz. En este sentido, consideramos que el significado de la violencia escolar es construido por los diversos actores a partir de la conjunción de numerosos factores de orden subjetivo y social, dando lugar a la construcción de cuatro tipos de representaciones que tienden a complementarse y yuxtaponerse en su interpretación como orientadoras de la acción individual y colectiva, originado los siguientes significados a saber: la violencia escolar como instrumento, la violencia como una forma de relación escolar, la violencia escolar como rasgo identitario y la violencia escolar como efecto de las transformaciones sociales.

PALABRAS CLAVE Violencia escolar, secundaria, representaciones sociales, ciudad de México.

ABSTRACT Violence in schools has become too over the last years in Mexico a priority issue in social research as well as a topic high on the public agenda due to increased cases of insecurity within educational establishments and its environment besides the degree of cruelty denoting violent actions and their consequences among other reasons, causing a multitude of studies covered in various disciplinary frameworks and have allowed an analysis of the issue from the educational, social, political, psychological and health. However, the limited literature available to scrutinize this social problem from the perspective of social representations makes this letter shows the analysis of the narratives that actors of a peripheral high school in Mexico City have about school violence with claim to know the content of social representations. To achieve this goal was considered a qualitative design which emphasizes the use of interview, observation and document review as techniques that allow the construction of the data from the testimony offered by the school actors a school secondary and grounded theory as the resource for the reconstruction of the content of the representations. The importance of studying this issue is the need to make visible the social meanings attributed common sense to understand this phenomenon aggres-

sive practices that arise within the school as well as providing input to assist a review of the educational policies currently being implemented to create school environments based on the development of a culture of peace. In this regard, we believe that the meaning of school violence is built by the various actors from the conjunction of many factors of a subjective and social construction resulting in four types of representations that tend to complement and juxtaposed in their interpretation as guiding the individual and collective action, caused the following meanings namely: school violence as an instrument of violence as a form of relationship school school violence as identifying feature and school violence as a result of social transformations.

KEYWORDS School violence, school, social representations, Mexico City.

Introducción

La elección de la violencia escolar como objeto de esta comunicación se enmarca en el debate que los científicos sociales y los responsables de las políticas educativas realizan sobre uno de los fenómenos que mayor interés ha despertado en las últimas décadas debido a que el incremento de los casos de agresión en los centros educativos, la crueldad de sus manifestaciones como asimismo las diversas consecuencias que pueden padecer las víctimas, hacen visible un problema social que no era asumido ni considerado como tal por los especialistas. Actualmente, ante el proceso de transformación que experimenta el nivel educativo en México para poder dar respuesta al aumento de las exigencias sociales de seguridad, se requiere mayor conocimiento de los factores que propician la violencia en la escuela, además de sus características, dinámica y posibles soluciones. Demanda que se complementa con una necesaria dilucidación sobre la dimensión representacional de la violencia escolar porque el conocimiento de los significados que tienen los actores sobre este fenómeno posibilitará entender las interacciones sociales que reposan sobre una lógica intimidatoria y de ese modo poder diseñar acciones institucionales que contribuyan a su prevención.

A partir de este último requerimiento, el escrito tiene como propósito analizar el contenido de las representaciones sociales que los actores le otorgan a la violencia escolar para resaltar la importancia que tienen como guía de la acción individual y colectiva, pero además mostrar la efectividad teórica y metodológica que tiene su aplicación a una línea de la investigación socioedu-

cativa que se encuentra en un proceso de construcción de su objeto de estudio. Se pretende, en síntesis, aportar un conjunto de consideraciones sobre el significado social de la violencia escolar en México a partir de su representación, aspecto que es necesario conocer para enriquecer el actual debate del tema, además de contribuir a formular estrategias que se orienten a la prevención de la violencia y garantizar, de ese modo, la convivencia escolar.

El problema que la violencia escolar lleva implícito es la idea de asumir un carácter multidimensional de la escuela al transformarse en un espacio en donde se conjugan procesos de socialización y encuentros, pero también de agresión y olvidos. Teniendo en cuenta esta apreciación, el argumento que pretendemos desarrollar a lo largo del texto parte de considerar la situación de tensión en la que se encuentran las relaciones sociales en la escuela como el factor que contribuye al desarrollo de un sentido común, entendido como un tipo de conocimiento que es construido socialmente a partir de la experiencia sensible y que sirve para brindar explicaciones primarias a la vida cotidiana (Piña Osorio y Cuevas Cajiga, 2004); que percibe a la violencia escolar de diferentes maneras, siendo por lo tanto, diversas las representaciones sociales que convergen en el espacio escolar llegando a coexistir, yuxtaponerse y a contraponerse. Destacamos en este sentido aquellas que asumen a la violencia escolar como un recurso instrumental para ejercer una acción agresiva que es culturalmente aceptada por los sujetos y por consiguiente una expresión normal para relacionarse; las que lo interpretan como un rasgo identitario; una forma de relación escolar o como una manifestación que resulta de las transformaciones sociales.

La delimitación de la violencia escolar como objeto de estudio nos condujo a seguir un itinerario teórico, metodológico y empírico que ensamblado ayude a comprender la especificidad de este fenómeno social, por lo cual resulta pertinente iniciar ese recorrido haciendo referencia a la delimitación de los conceptos aglutinadores de la investigación y especificar el diseño metodológico utilizado, para posteriormente vincularlos con el análisis de las narrativas y finalmente señalar los resultados de este ejercicio, etapas que, a su vez, se constituyen en las diferentes partes en que organizamos el escrito.

Precisiones conceptuales y metodológicas

¿Qué es la violencia escolar?

Uno de los rasgos que a nuestro juicio es distintivo de la investigación educativa en México es la exigua existencia de trabajos que plantean el estudio de la violencia escolar desde la perspectiva teórica de las representaciones sociales, denotando ser una línea de investigación que recientemente está despertando el interés de los estudiosos y, por consiguiente, se encuentra en un proceso de conformación en el ámbito académico.¹ Esta aseveración no debe interpretarse como una limitante, sino más bien como una aproximación general sobre el tema ya que los estudios que conforman el universo de la literatura sobre violencia escolar comparten esa característica al abordar principalmente tres temas centrales: el problema de la definición de violencia escolar, las dificultades para establecer una clasificación de las manifestaciones violentas y los desafíos en la elaboración de programas de intervención escolar.

De los anteriores temas que estructuran la producción académica mexicana nos abocaremos al primero de ellos, es decir, a las dificultades de ofrecer una definición unívoca de violencia escolar. Esta aparente imposibilidad de definir bajo un solo criterio el concepto estaría justificada, según los autores, por la necesidad presente de reconfiguración y reconceptualización del fenómeno, pues ante la aparición de situaciones relacionadas con la presencia de drogas, pandillerismo y conductas como el acoso sexual en el interior de los centros educativos, la definición del concepto de violencia escolar debe superar su sentido estricto vinculado exclusivamente a problemas de indisciplina, para asumir una acepción más amplia relacionada con los problemas de inseguridad social. En este sentido, el significado del término debería construirse teniendo en consideración una serie muy amplia de manifestaciones y matices que asu-

1. Hasta el presente, la revisión de la literatura arrojó la existencia de un corpus limitado de trabajos que abordan el problema de la violencia escolar a partir de algunos de los componentes de la teoría de las representaciones sociales, como las opiniones, las actitudes, las creencias y las percepciones que cotidianamente construyen los distintos actores educativos. Cabe agregar que estos trabajos son artículos publicados en revistas especializadas y ponencias presentadas en distintas reuniones académicas, existiendo, a nuestro parecer, visiones parciales sobre el tema de nuestra investigación. Los escritos hallados son los siguientes: Muñoz Quesada y otros (2007); Cárdenas González (2009) y García Vázquez y Lucas Valerio (2009).

men las relaciones sociales en la escuela, agrupando bajo un mismo concepto no sólo la agresión física, extorsión, robo y vandalismo, sino también los insultos, empujones y humillaciones (González Cuevas, 2003), o bien, enfatizando la acción de los agentes (víctimas y victimarios), los resultados (heridas, daños morales y psicológicos) u objetivos (sean productivos, restrictivos o negativos) de toda acción violenta (González Villarreal, 2009).

Ante este diagnóstico, consideramos que la posibilidad de definir el concepto depende de una argamasa de interpretaciones variadas e intelectualmente fértiles que tiene el investigador sobre el tema. No obstante, rescatamos aquellos elementos que resultan constitutivos para comprender el fenómeno de la violencia escolar, es decir, insumos teóricos que deben estar presentes en todo intento por analizar la violencia. En este sentido, la violencia como acción engloba tres supuestos centrales: 1) la agresividad como naturaleza de todo acto violento; 2) el desarrollo de relaciones interpersonales basadas en la dominación y en la intencionalidad de causar daño; y 3) la negación de lo social.

Compartimos la postura que tienen los sociólogos franceses (principalmente Bernard Charlot) sobre la naturaleza de la violencia. Para esta corriente toda agresividad es violencia porque es una disposición biopsíquica y social a causar una agresión, es decir, un acto que implica brutalidad. De allí que la violencia sea un recurso que está disponible en el repertorio cultural de la sociedad y goza de una multiplicidad de instrumentos para manifestarse desde la simple amenaza verbal hasta el uso de la fuerza, la dominación y el poder. La violencia es un fenómeno que también está vinculado con el ejercicio de las relaciones de dominación que se pueden establecer entre personas o grupos, aunque no toda dominación lleva implícita la violencia. Una relación de dominación existe cuando hay asimetría de poder entre dominado y dominante, coacción y coerción y la utilización de medios simbólicos para sostenerse y conservarse, pero cuando el poder simbólico es débil para imponer la legitimidad de la dominación simbólica, emerge una conciencia social del daño, es decir, un sentimiento de pérdida que debe ser restituido para evitar la desobjetivización.

Además de agresiva e intencionada, la violencia tiene como principal característica ser antisocial. En este sentido, estamos de acuerdo con Wieviorka (2001; 2004a; 2004b), Charlot (2002) y Debarbieux y Blaya (2001), quienes sostienen que la violencia anula no sólo la capacidad de reconocimiento del otro, sino la capacidad agéntica del sujeto, es decir, la posibilidad de convertirse en actor, en protagonista de la vida social. La violencia como tal inhibe, además, la comunicación, la posibilidad de acuerdo y entendimiento entre las

partes en conflicto y aunque puede ser un instrumento de transformación de las estructuras sociales, la deshumanización que lleva su ejercicio la ubica en una manifestación esencialmente no social. En definitiva la violencia cancela los lazos sociales.

De este modo y considerando los elementos de orden teórico constitutivos de toda acción violenta, en este trabajo asumimos un sentido amplio y operativo que rescata aquellos argumentos centrales de las propuestas esbozadas anteriormente sin estar completamente ligados a una determinada posición. Por consiguiente, la violencia escolar la entendemos como aquellas relaciones interpersonales conflictivas que reiteradamente se desarrollan en el espacio escolar y que refuerzan los lazos de dominación con una lógica basada en la agresividad entre todos los integrantes de una comunidad escolar, lo que provoca procesos de victimización que se caracterizan por la alienación tanto de la víctima como del victimario.

¿Qué son las representaciones sociales?

Delimitado el significado del término violencia escolar, el segundo desafío de naturaleza teórica comprende saber qué son las representaciones sociales, las cuales se constituyen al mismo tiempo en una categoría, una teoría y una propuesta metodológica de la psicología social que tiene presencia en el campo de las ciencias sociales, en el que, como sostiene Moscovici, «la complejidad de los fenómenos a los que remite hace difícil su captación» (1979: 14). Sin embargo, ante las múltiples acepciones que tuvo el concepto por parte de los autores, seleccionamos la definición enunciada por Jodelet (1984) por ser una destacada estudiosa del tema en el ámbito de la psicología social y que ha tenido una notable influencia en la producción académica latinoamericana:

El concepto de representación social designa una forma de conocimiento específico, el saber de sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados. En sentido más amplio, designa una forma de pensamiento social. Las representaciones sociales constituyen modalidades de pensamiento práctico orientados hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal. En tanto que tales, presentan características específicas a nivel de organización de los contenidos, las operaciones mentales y la lógica. La caracterización social de los contenidos o de los

procesos de representación ha de referirse a las condiciones y a los contextos en los que surgen las representaciones, a las comunicaciones mediante las que circulan y a las funciones a las que sirven dentro de la interacción con el mundo y los demás (Jodelet, 1984: 474-475).

De su interpretación se pueden señalar características que le son específicas a las mismas como ser una expresión del pensamiento social que hace del sentido común su preocupación científica. Además las representaciones sociales deben centrarse en un objeto social, pues son representaciones de alguien (individuos, grupos, sectores sociales específicos) sobre algo (instituciones, prácticas sociales, creencias). Una representación sólo es social si es compartida por un grupo y si es elaborada por éste, es decir, que es un conocimiento socialmente producido y compartido. Funcionalmente las representaciones sociales ordenan, clasifican e interpretan el contenido del sentido común para guiar las interacciones. Por último, las representaciones sociales constituyen una realidad social en la medida que conforman y se apoyan sobre fenómenos considerados colectivamente como reales. Complementan estas características las funciones de las representaciones, las cuales, además de orientar la acción, ayudan a la comprensión (posibilidad de pensar el mundo y sus relaciones), la valoración de los hechos y la comunicación interpersonal (Araya Umaña, 2002). En síntesis, al estudiar las representaciones sociales se pretende conocer el saber común, es decir, las opiniones y creencias que tiene la gente sobre un objeto, situación o práctica social (contenido), como asimismo el desarrollo a través del cual los individuos conjuntamente construyen su realidad y, al hacerlo, se construyen así mismos (proceso).

Diseño metodológico

La definición de los conceptos se constituyó en el primer desafío a superar en la realización de la investigación, reto que fue simultáneo a las decisiones metodológicas del trabajo. Para reconstruir el contenido de las representaciones sociales, metodológicamente el trabajo reposa en un diseño cualitativo que contempla un análisis émico pues el propósito es reconstruir la lógica que anima los puntos de vista de los actores, por lo cual el proceso estuvo guiado por el ensamble de las siguientes fases: el paso del problema de investigación a su operacionalización, momento que denominamos de construcción teórica del objeto de estudio; el paso de la operacionalización al trabajo empírico, etapa

que corresponde al trabajo de campo; y el paso de lo empírico a lo interpretativo, momento que denominamos de construcción analítica de la información.

En la primera etapa la principal dificultad radicó en tratar de vincular los conceptos centrales de la investigación y las ideas que dan sustento a las representaciones sociales con la realidad, es decir, con la violencia escolar siendo crucial responder las preguntas: ¿cómo se puede captar empíricamente una representación social?, ¿cómo se puede evidenciar empíricamente la violencia escolar?, y ¿cómo es posible relacionarlas? Para resolver este inconveniente se decidió construir dimensiones y luego realizar el cruce. Debido a que la violencia escolar es multidimensional surgieron en un primer momento un conjunto de dimensiones sobre los factores de riesgo, prácticas violentas y relaciones conflictivas. Luego se fue depurando el contenido de cada una y se decidió considerar a la conflictividad escolar como la dimensión teórica que orientaba la mirada empírica, pues lo que se pretende evidenciar son las relaciones conflictivas entre los actores de la escuela. A esta dimensión inicial agregamos otras dos referidas a los aspectos biográfico y contextual de los actores y a su sociabilidad, porque son tres aspectos que están relacionados. La segunda actividad que presentó mayor dificultad en la investigación estuvo relacionada con el trabajo de campo y específicamente con la selección del centro educativo, las personas a entrevistar y los grupos a observar, es decir, el trabajo directo con la gente. De allí que los criterios seguidos para la selección de la escuela secundaria fueron: el contexto socioeconómico en donde se encuentra inserta la escuela secundaria: aquí se tuvieron en cuenta los niveles económicos, aspectos sociales, niveles de inseguridad, servicios de salud y la ubicación geográfica de la escuela; la pertenencia al servicio público de educación, es decir, un establecimiento educativo que sea de gestión pública dependiente del Secretaría de Educación Pública y que sea de servicio único para gran parte de la población escolar de la zona en donde se encuentra inserta; y la modalidad educativa de nivel secundario que presente mayor porcentaje de violencia, siendo la modalidad técnica la que presenta esta característica —aunque levemente— según lo señalan los estudios encontrados al respecto.² A partir de estos criterios,

2. La fuente utilizada para fundamentar esta decisión metodológica fue una investigación desarrollada en el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), durante el año 2006, a cargo de Ruiz Cuellar (2007), en donde se especifica que el promedio de violencia dentro de la escuela secundaria de modalidad técnica es del 20,6%, contra el 20,4% de escuelas secundarias generales, el 8,5% de escuelas secundarias privadas y el 8,4% de telesecundarias. El promedio nacional es de 15,9%.

se seleccionó una escuela pública urbana marginal de modalidad secundaria técnica ubicada en la colonia El Paraíso en la Delegación Álvaro Obregón (Distrito Federal) como el establecimiento educativo en donde se realizó el trabajo empírico por reunir los criterios expuestos anteriormente. Por su parte, los informantes que se consideraron en la investigación fueron el personal directivo, docentes, estudiantes, orientadores escolares (trabajadores sociales, psicólogos, psicopedagogos, entre otros) y padres y madres de familia.

Durante la primera etapa del trabajo de campo se buscó informantes claves, es decir, aquellos que pudieran darnos información relevante sobre la escuela y como resultado se accedió a una serie de documentos y datos que fueron develando situaciones de conflictividad. Paralelamente se realizó un acercamiento general a los otros actores de la escuela que también resultaron, alguno de ellos, ser informantes claves por la antigüedad que tenían en la escuela y el conocimiento minucioso de la misma, de la familia de los estudiantes y del entorno social. Como resultado de esa tarea se establecieron los criterios de selección de los cursos a observar y se decidió comenzar a trabajar con los estudiantes porque representan el mayor porcentaje de la población de la escuela y el contacto diario con ellos nos aseguró entablar cierta confianza que es indispensable para posteriormente realizar las entrevistas. Los grupos y cursos observados fueron aquellos que presentaban mayores problemas de convivencia entre sí y con los adultos, según la información obtenida en la documentación de la escuela y el relato de los informantes clave. Se observaron seis grupos distribuidos en los dos turnos y un curso por año durante un mes, comenzando por primer grado. La tarea de observación correspondió no solo al momento áulico, sino también a los espacios de recreo y de salida de la escuela para tener una visión general de sus relaciones interpersonales.

La aplicación de esta técnica nos permitió contar con un cúmulo de información que sirvió de insumo para mejorar el guión de la entrevista. En relación a los criterios de selección de los entrevistados se tuvo en cuenta los diferentes niveles de aprovechamiento escolar, el grado de respuesta a las normas disciplinarias y niveles socioeconómicos, entre otros criterios. En el momento de la realización de las entrevistas se siguió, además, la técnica bola de nieve (Bericat, 1998), como una estrategia que nos ayudó a ampliar el universo de entrevistados y poder confrontar sus testimonios. En cuanto a la selección de los adultos a entrevistar se tuvieron en cuenta los mismos criterios que los estudiantes, pero se consideró, además, la antigüedad en la secundaria, género, edad, turno de trabajo, formación profesional y área curricular a la que perte-

nece. En el caso del personal directivo y los orientadores escolares se entrevistó a su totalidad porque su número era reducido (seis personas forman el cuerpo directivo en los dos turnos y diez conforman el servicio de orientación escolar), pero en el caso de los docentes se seleccionaron teniendo en consideración los criterios señalados anteriormente por su elevado número, totalizando veintiséis entrevistas a docentes de asignaturas técnicas y asignaturas académicas (trece entrevistas por turno). En el caso de las entrevistas realizadas a los padres de familia se priorizó la modalidad grupal ya que fue muy difícil poder contar con su presencia en la escuela, totalizando tres entrevistas grupales, una por cada grupo de estudiantes, sumando en total ochenta y una entrevista a lo largo de ocho meses de trabajo.

El tercer y último desafío importante de la investigación consistió en la elaboración de los códigos, sus familias, sistemas y redes para realizar el análisis cualitativo de las entrevistas, actividad que ubicamos en la etapa que denominamos de construcción analítica de la información y que corresponde al paso de lo empírico a lo interpretativo. La construcción de categorías o códigos a partir de los testimonios es una tarea central en el proceso cualitativo de la teoría fundamentada, porque ello implica seguir un desarrollo estrictamente inductivo para su elaboración. Lo dificultoso de esta actividad consistió en la selección de los códigos más adecuados para poder establecer su relación y de allí la construcción de la teoría por lo que primeramente se realizó un trabajo individual con cada entrevista, considerada en sí misma como una unidad para establecer categorías iniciales o abiertas que hicieran una referencia directa al contenido de las entrevistas, obteniéndose una multiplicidad de códigos y propiedades. Golpes, empujones, maestro, escuela, fueron algunos de los códigos abiertos utilizados.

Para dar orden a este universo se aplicó la codificación axial, es decir, un análisis horizontal de las entrevistas por grupo de entrevistados y se logró encontrar aquellos códigos que analíticamente englobaran a los primeros y reducir de ese modo la diversidad. Esto permitió que los códigos seleccionados fueran representativos de todas las entrevistas por grupo de actores, como por ejemplo respeto, agresión, familia entre otros, pero el desafío siguiente consistió en inferir aquellas categorías que fueran transversales a todas las entrevistas realizadas y no a un grupo en particular. Esto propició un nuevo análisis de códigos y su constante comparación para depurar aquellos que no tuvieran una implicación teórica que permita generalizar, por lo que se estableció una jerarquía de códigos dando lugar a familias, como por ejemplo la categoría prácticas

violentas se utilizó como principal de una familia integrada por otros códigos como intimidación, acoso y hostigamiento, entre otros. El código tipos de violencia escolar fue utilizado como central para la familia integrada por violencia física, violencia verbal, violencia institucional, violencia psicológica. Finalmente el procedimiento inductivo se completó con la elaboración de los códigos selectivos, es decir, aquellos que hacen referencia a una construcción teórica de la información y que llegan a condensar a todas las familias de códigos para dar paso a las redes y sistemas de categorías. Ejemplos de códigos selectivos fueron la violencia escolar como un instrumento, relación social, identidad y consecuencia de las transformaciones sociales, es decir, las representaciones grupales que tienen los integrantes de la escuela sobre la violencia escolar.

Los significados sociales de la violencia escolar

Exponer el contenido de las representaciones sociales sobre la violencia escolar es la meta de este apartado y para ello debemos tener en consideración las etapas de su reconstrucción, las cuales comprenden conocer la información, el campo de representación y la actitud como dimensiones que organizan el contenido de una representación y que la definen como una unidad funcional estructurada. La información tiene por finalidad saber cuáles son los contenidos específicos que un grupo de personas tiene sobre el fenómeno analizado, es decir, saber qué se conoce y qué se dice al respecto siendo la descripción del contenido su principal objetivo. Luego de su conocimiento, el contenido se ordena y jerarquiza en un campo de representación para develar la actitud es decir, la posición que asume una persona frente a un determinado fenómeno (Moscovici, 1979). Solamente nos concentraremos en este trabajo en la primera de las dimensiones anteriormente señalada, es decir, en la información, en el conjunto de relatos sobre el significado primario que los actores realizan de la violencia escolar.

¿Qué saben los actores escolares sobre la violencia escolar?

La primera actividad a desarrollar en la reconstrucción del contenido de las representaciones sociales es, como dijimos, conocer la información, el universo de saberes que los actores tienen sobre la violencia escolar, el cual está organizado a partir de una trama narrativa y discursiva en donde cada uno expresa su punto de vista a través de lo enunciado en sus creencias y opiniones.

Cuadro 1. Saberes de los docentes

Creencias y opiniones sobre la violencia escolar
«Yo creo que la violencia ha existido siempre desde que el hombre quiso algo de otro hombre» (María Guadalupe, 52 años)
«La violencia es cuando se pierde todo el respeto a la norma, cuando no se siguen las normas que se han establecido» (Laura, 48 años)
«Yo creo que la violencia escolar es una forma de vida, el hecho de que los alumnos se conduzcan así a golpes, a los gritos y demás, ya es violencia» (Edgar, 56 años)
«Yo creo que más que otra cosa es la pérdida de valores [...] el respeto que había hacia la figura del maestro era totalmente diferente a lo que vemos ahorita con chicos de trece, doce años que son los que tenemos aquí. Creo que ahorita, el tema de la violencia escolar se le ha dado mayor auge por esa situación de pérdida de la autoridad que nos lleva al descontrol» (José, 45 años)

Fuente: Elaboración propia con base en la codificación de las entrevistas a docentes.

Las entrevistas fueron la fuente principal para acceder al contenido y en ellas encontramos narraciones de los temas que hilvanados en una trama permiten develar un discurso, es decir, el significado que los actores atribuyen a una determinada realidad. En este sentido, cada entrevista puede ser considerada en sí misma como un texto narrativo, pero en conjunto son un discurso sobre la violencia escolar, un posicionamiento sobre un problema social. A fines organizativos en la presentación del contenido se transcribieron los fragmentos que sintetizan la información que consideramos más relevante y se eligieron luego de haber realizado una comparación constante de cada uno de ellos para detectar aquellas creencias que son transversales a su narración, como así mismo las que otorgan especificidad a cada relato pero que develan, en conjunto, el universo de significados que tienen sobre el tema de análisis.

Los docentes

La información que disponen los docentes sobre la violencia escolar se presenta en el cuadro 1.

En conjunto, el testimonio de los docentes se caracteriza por presentar puntos de coincidencia en relación al origen y causas que provocan la violencia escolar, en considerar que la misma está focalizada exclusivamente en la acción agresiva de los estudiantes por pertenecer a un entorno socialmente violento, en advertir sobre las consecuencias de la violencia en el medio escolar y en no

precisar una distinción conceptual exhaustiva entre indisciplina y violencia escolar. En relación al primer aspecto, para los docentes la violencia escolar es un fenómeno histórico, de naturaleza eminentemente social y no escolar que ha adquirido relevancia actual por la confluencia de causas específicas como la influencia de los medios de comunicación y la transformación de los valores sociales que provocaron la pérdida del respeto a las figuras tradicionales de autoridad como la familia y los docentes. Para ellos, el comportamiento violento que se suscita en el interior y adyacencias de los establecimientos educativos tiene una relación directa con la violencia social y es a partir de esa asociación desde donde la definen, señalando que la violencia escolar es la expresión de la violencia social en la escuela y circunscribiendo este problema a las manifestaciones sociales de los sectores populares de la ciudad de México y a los rasgos identitarios de los jóvenes que habitan esos espacios urbanos.

El enfoque macrosocial que adoptan les sirve, además, para explicar el comportamiento agresivo de los estudiantes y considerarlos como receptores, portadores y reproductores de todas las expresiones violentas en la escuela las cuales interpretan como un estilo de vida de estos actores. En sus comentarios enfatizan que los violentos son únicamente los estudiantes, porque ellos consideran a la agresión física como una estrategia válida para la resolución de los conflictos interpersonales y que responde a un comportamiento natural por el entorno que lo rodea. Esta interpretación tiene como consecuencia el predominio en los docentes de una mirada limitada y estereotipada de los estudiantes de la secundaria técnica y principalmente de aquellos que asisten al turno vespertino quienes son calificados como poco proclives a cumplir con las exigencias académicas de la escuela.

Un aspecto que resulta interesante destacar sobre las coincidencias que tienen los docentes sobre la definición que ofrecen de la violencia escolar radica en la consideración que hacen sobre los resultados de la misma a nivel de las relaciones sociales y escolares, señalando la deshumanización, el descontrol y su naturalización como las expresiones más distintivas de la convivencia. En efecto, el desarrollo de un comportamiento social basado en la inobservancia a las normas morales que regulan toda convivencia es una idea central en su argumentación, pues esa situación fomenta violencia, desorganización y conflicto y evita el control de aquellas circunstancias que exceden los límites normativos que están representados por las figuras de autoridad de los padres y los maestros. Al otorgarle un contenido valorativo negativo a la violencia, los docentes pretenden englobar de manera uniforme todas aquellas situaciones

que no se ajustan a lo legalmente instituido, siendo los actos indisciplinarios que permean las relaciones cotidianas de la escuela, ejemplos de acciones violentas, pues la indisciplina es, según mencionan en su testimonio, un comportamiento ajeno a la norma escolar.

En síntesis, en los testimonios de los docentes subyace una interpretación general del tema que se puede explicar a partir de la conjunción de los enfoques estructuralistas (la violencia como un fenómeno que surge a partir de la carencia de normas y valores sociales) y culturalistas (la violencia como resultado de la influencia del entorno comunitario y de los medios de comunicación), es decir, que es un fenómeno engendrado y difundido por la sociedad, siendo la escuela una institución ajena a su producción y solamente receptora de sus efectos por medio de sus estudiantes. La consecuencia de esta interpretación es la adopción por parte de la mayoría de los docentes de la secundaria de una actitud que los posiciona al margen de todo el problema de violencia escolar al desligarse del compromiso social que conlleva el reconocimiento de este fenómeno. Para ellos la violencia escolar existe, se puede señalar, se la puede identificar pero es un hecho aislado que no es propiciado por la escuela, sino el epifenómeno de las transformaciones en la que se encuentra subsumida la sociedad y los jóvenes que asisten a esa escuela.

Los directivos

El conjunto de creencias y opiniones que tiene el cuerpo directivo de la secundaria técnica sobre la violencia escolar aparece en el cuadro 2.

Cuadro 2. Saberes de los directivos

Creencias y opiniones sobre la violencia escolar
«Es un fenómeno que se está dando en las escuelas, afortunadamente en la nuestra no. Hemos escuchado del famoso bullying [violencia entre pares], de las agresiones entre los compañeros, la violencia, pero le repito afortunadamente en esta escuela no se ha dado porque existe la colaboración de los maestros, existe la disciplina tal cual» (Antonio, 52 años)
«Hay casos contados de violencia porque es un entorno, ahora sí, que sobrevive el más fuerte [...] los problemas los traen de afuera y las familias vienen y quieren que se los resolvamos» (Jesús, 44 años)
«La escuela está cumpliendo con su labor, pero los factores externos son el problema porque el fuego está en el hogar» (Martha, 50 años)

Fuente: Elaboración propia con base en la codificación de las entrevistas a directivos.

El contenido de la narrativa de los directivos coincide con la mayoría de las reflexiones de los docentes en el sentido de concebir que la violencia es un problema social extraescolar causado, entre otros motivos, por la influencia de las condiciones de vulnerabilidad social y económica del entorno y las relaciones conflictivas a nivel intrafamiliar en el comportamiento del adolescente. No obstante, se diferencia en el hecho de asumir una posición más extrema que los docentes, llegando incluso hasta a un desconocimiento y/o negación del fenómeno. A partir de esa actitud, los directivos nos ofrecen una visión no conflictiva de la escuela y de las relaciones escolares, armonía que está garantizada en el ejercicio del respeto a las normas disciplinarias de la escuela que actúan como directriz de los vínculos sociales. Incluso, esta postura acrítica del tema, se condice con las prácticas que implementan y las decisiones que ejecutan al momento de resolver un conflicto (ocultar los hechos o convencer a los padres para retirar a su hijo del establecimiento), por lo que la violencia se trasmuta en sus acciones independientemente de su grado de conciencia.

La falta de reconocimiento del desarrollo de prácticas violentas en el interior del establecimiento educativo por parte de los directivos es el aspecto más notorio de su testimonio porque ayuda a refrendar una imagen de la escuela secundaria que ha sido forjada por el propio sistema educativo desde hace décadas. La representación de la escuela como un espacio de armonía en donde se pueden desarrollar las condiciones apropiadas para la enseñanza y el aprendizaje del conocimiento y los valores democráticos, es uno de las características más distintivas del sistema educativo mexicano que ha perdurado a lo largo del tiempo y que se reproduce constantemente en el discurso que cada escuela elabora sobre sí misma. De este modo, la escuela aparece y pretende funcionar como una institución que se desarrolla al margen de la problemática social de la población, pues la consecuencia de reconocer que en su interior hay indisciplina, constantes transgresiones y relaciones conflictivas que pueden derivar en violencia, tiende a romper con un imaginario fuertemente anclado en la conciencia social. El sistema educativo le asignó a los directivos la tarea de gestionar la educación en los centros que dirigen y, a través de ella, responder a una lógica que hace de la escuela el receptáculo de todos los programas tendientes a favorecer el cambio social. Por consiguiente, al estar asimilados en este discurso, la visión de la escuela que tienen los directivos tiende a responder a ese mandato histórico y a no reconocer lo que cotidianamente sucede en los establecimientos educativos.

Cuadro 3. Saberes de los orientadores escolares

Creencias y opiniones sobre la violencia escolar
«Yo entiendo como violencia cualquier acto que tenga la intención de dañar a otras personas y donde esté una jerarquía, un poder, una lucha por el poder. Ahora, esta violencia traspasada a la escuela cuando hay una intención de hacer daño a otra persona, ya sea entre estudiantes o los maestros o entre nosotros mismos. Yo observo que esa violencia está en diferentes niveles y, a veces, observo violencia sobre todo en los alumnos del turno vespertino que se los considera como flojos, irrespetuosos y agresivos» (Daniela, 35 años)
«Dentro del nivel educativo, la violencia ha sido relegada por otros temas que no tendrían mucho valor» (Laura, 32 años)
«Un gran error que cometemos tanto maestros como alumnos es de negar las cosas, de callarlas, de no responder por temor a que van a ser agredidos» (Miriam, 40 años)
«Actualmente aquí en la escuela lo que me ha conmovido son los problemas de depresión, son los problemas de intento de suicidio, que no es un chico, son constantes [...] hay muchas situaciones también con adicciones, que finalmente es autodestrucción y todo eso, finalmente es violencia hacia sí mismo y es una constante» (Andrés, 36 años)

Fuente: Elaboración propia con base en la codificación de las entrevistas a los orientadores escolares.

Los orientadores escolares

Los fragmentos que se citan en el cuadro 3 tienen por finalidad develar el conocimiento que los orientadores escolares tienen sobre la violencia escolar.

Su análisis de la violencia escolar es el resultado de la tarea que desarrollan diariamente en la escuela, la cual está orientada a la detección y tratamiento de los problemas de convivencia que existen entre los estudiantes pero cuyos efectos abarca e involucra directamente a todos los actores escolares debido a que en el proceso de resolución de los conflictos los orientadores escolares actúan como mediadores entre los jóvenes, entre éstos y los docentes o bien entre los padres de familia y los docentes. De este modo, debido a su función específica como mediadores de conflictos, los orientadores escolares nos ofrecieron un diagnóstico minucioso de la dinámica escolar con base en una narrativa que se caracteriza por presentar notorias coincidencias entre los entrevistados acerca del modo en que se expresan las relaciones violentas en el interior de la escuela.

El primer aspecto en el que convergen sus testimonios es el reconocimiento y énfasis que denota el problema de la violencia en las interacciones sociales de la secundaria que visitamos y que se lo puede definir como consustancial de

los lazos escolares que se entretujan entre todos los actores. Es decir, que para los orientadores escolares, el conflicto es el vínculo que regula las relaciones entre todos los agentes educativos, provocado por una multiplicidad de factores entre los que se destacan el ejercicio centralista de la autoridad por parte de los directivos o por la falta de cumplimiento de sus obligaciones para con la escuela por parte de los padres, como los más relevantes.

Además de detectar esas acciones como causas que propician un clima escolar conflictivo, en su diagnóstico de la escuela también coinciden en señalar que hay diferentes niveles de manifestación de la violencia, las cuales abarcan prácticas sociales relacionadas con la violencia institucional (ignorar la presencia de los estudiantes en el salón de clases por parte de los docentes o desoír las recomendaciones que ofrecen a los directivos para la resolución de los problemas de convivencia que ellos les ofrecen, por ejemplo), como así también la violencia autoinfligida o autodestrucción (consumo de sustancias nocivas, autolaceración) que es característico del comportamiento de algunos estudiantes que presentan serios problemas de convivencia social. En este sentido, la mirada que tienen los orientadores escolares sobre las expresiones que adquiere la conflictividad escolar que deriva en actos violentos porque no se llega a una resolución pacífica de la disputa, es más amplia que la ofrecida por los docentes y directivos para quienes la violencia sólo se expresa y reconoce como una agresión física. De este modo, los orientadores escolares advierten el ejercicio de una violencia sutil e invisible entre todos los integrantes de la escuela, que apela a la intimidación y al miedo a la denuncia de los actos agresivos, como mecanismo efectivo para su ejecución y reproducción de las relaciones de dominio y sumisión que existen principalmente entre los estudiantes a través del maltrato entre pares.

El ocultamiento, la falta de un ejercicio permanente de la denuncia de las prácticas violentas por parte de los estudiantes y la escasa atención que le prestan las autoridades escolares al problema, no sólo contribuye a la creación de un clima propicio para fomentar la agresión, sino también a consolidar una imagen de la escuela que responde a lo requerido por la sociedad, es decir, que la violencia escolar se oculta porque el sentido común asume que en la escuela no debe haber problemas y si hay conflictos es porque la escuela y las autoridades no cumplen con sus obligaciones. Si en la escuela hay inconveniente es porque la escuela y su personal son incapaces de resolverlo y la escuela pasa a ser representada socialmente como una «mala escuela», imagen que se trata de evitar por medio del ocultamiento de las situaciones conflictivas.

Cuadro 4. Saberes de los estudiantes

Creencias y opiniones sobre la violencia escolar
«Que traten mal a los alumnos o maestros, que se peleen o se agredan psicológica o físicamente» (Miguel, 11 años)
«La violencia escolar es no tener respeto hacia el maestro, hacer lo que a uno le plazca en la escuela, llevarse pesado [relación conflictiva], pegarse» (Joel, 14 años)
«Nos gusta jugar pesado [golpearse] entre nosotros, o luego así a otros compañeros que también se llevan, pero muchas veces conmigo casi no se aguantan, con los que yo me junto, sí se aguantan conmigo y yo me aguanto con ellos, esa es la forma de convivir entre nosotros» (Darío, 15 años)
«Pues, así nos llevamos, nos golpeamos, nos damos zapes [golpes en la cabeza] pero no es violencia es un juego porque así nos llevamos» (Mariana, 12 años)
«No soy líder en el grupo pero sí una de las personas que respetan, que no se meten conmigo [...] me gusta que me respeten, que no me falten el respeto y si me llegaran a faltar el respeto, yo definiría a golpes [...] mis compañeros me tienen miedo porque son conscientes de que yo intervengo a golpes si me insultan o algo así [...] tengo en mente que soy un poco violento» (Jesús, 14 años)

Fuente: Elaboración propia con base en la codificación de las entrevistas a estudiantes.

En la narración de los orientadores escolares queda evidenciada esta práctica escolar, esa violencia no reconocida porque es invisible y que está legitimada por una cultura escolar que busca seguir reproduciendo los mandatos tradicionales del sistema educativo, ofreciéndonos una imagen de inercia de sus autoridades y una fragmentación de las relaciones escolares. A diferencia de los otros actores escolares, los orientadores escolares asumen una actitud reflexiva ante el reconocimiento del problema de la violencia escolar en una secundaria que paradójicamente pretende desconocerlo e ignorarlo.

Los estudiantes

La diversidad de significados que tiene la violencia escolar para los estudiantes de la secundaria técnica se puede reconocer a partir del análisis cualitativo de los fragmentos de las entrevistas realizadas a los jóvenes de diferentes edades, géneros, grupos, cursos y turnos de la escuela y que se citan en el cuadro 4.

Cualitativamente podemos distinguir tres grandes grupos de significados que los estudiantes le otorgan a la violencia escolar al momento de haberles preguntado sobre su definición. El primero de ellos responde a asumir la

violencia escolar desde una perspectiva utilitaria, es decir desde un enfoque pragmático, pues es una herramienta que puede ser manipulada de acuerdo a las circunstancias favorables o desfavorables que conlleva toda situación de interacción. De allí que la violencia sea interpretada desde diferentes ángulos como reacción de defensa ante cualquier agresión, como recurso para la diversión o como estrategia para reconocer el liderazgo de uno de sus pares. Este significado fue el más difundido en los testimonios de los estudiantes ya que es una concepción instrumental de la agresión al ser un medio eficiente para conseguir un determinado objetivo. Por ello, la violencia contribuye a favorecer situaciones de recreación para los estudiantes, de fomento del liderazgo individual o grupal o para defenderse de cualquier ataque.

La segunda acepción más frecuente de la violencia escolar es aquella que se refiere a su significado lúdico. En este sentido, la violencia forma parte del acontecer diario de la escuela, es una expresión natural y carece de un sentido peyorativo, pues es interpretada como un juego aceptado por los estudiantes en su relación con sus pares. Al considerarse como un juego, la acción violenta en sí misma carece de responsabilidad moral y no tiene consecuencias axiológicas (Heller, 1977), pues si alguien golpea a otro, en realidad no le hace nada, no le causa ningún daño, la acción está justificada y legitimada como una regla del juego y ninguno de los actores puede interpretarla como intencionada y dañina. Todo está permitido a los jugadores dentro de las reglas del juego ya que es una realidad artificial y ad hoc. A causa de esta falta de consecuencias de orden ético, no existe un límite preciso entre lo lúdico y lo violento. La falta de respeto y el descontrol aparecen en las narraciones de los estudiantes como posibles criterios para clasificar y distinguir un acto violento de uno gratificante; sin embargo, estos parámetros no son convencionales pues la agresión es un recurso cuya justificación depende de la interpretación que los estudiantes le atribuyan a la situación, ya que fue reiterado el desconcierto en las respuestas a las entrevistas para establecer una división taxativa entre la agresión y la recreación.

La tercera interpretación que los estudiantes le atribuyen a la violencia escolar corresponde a las manifestaciones de maltrato físico y verbal que se suscitan entre ellos o con sus docentes, denotando problemas de convivencia que se plantean principalmente cuando la agresión deja de ser un juego y se convierte en una ofensa, traspaso que es difícil de determinar exactamente a raíz de su falta de claridad en este sentido. No obstante, en función de los relatos, podemos sostener que una agresión es considerada por ellos como violenta si atenta a su respeto e integridad física.

Cuadro 4. Saberes de los padres y madres de familia

Creencias y opiniones sobre la violencia escolar
«Yo creo que la violencia escolar está asociada a la falta de seguridad en la escuela y creo que en el caso de esta escuela, debe haber más seguridad» (Ángel, 48 años)
«La violencia que hay aquí en la escuela se debe, yo creo, a que muchas veces los papás tienen problemas y los hijos lo demuestran de esa forma en la escuela en que, a veces, los papás no les ponen la atención suficiente a los hijos y ellos quieren darse a demostrar, entonces pelean con sus compañeros, los niños quieren sacar esos problemas que tienen en su casa con sus compañeros» (Dolores, 37 años)
«A mí me parece que la violencia escolar también es no decir las cosas, ocultarlas porque cuando se dio el caso del intento de suicidio de la niña de primer grado, no se habló y creo que la Dirección no llevó el caso más allá. No se trabajó el tema con los niños, se ocultó lo que pasó y a decir de los niños: “fue un juego y aquí no pasó nada y punto y aparte”, y eso no lo ven y yo creo que también eso es violencia» (Gabriela, 43 años)

Fuente: Elaboración propia con base en la codificación de las entrevistas a padres de familia.

Comparativamente con los docentes, directivos y orientadores escolares, los estudiantes son los actores escolares que mayor pluralidad de significados le otorgan a la violencia escolar, siendo interpretaciones complementarias y con límites no totalmente clarificados a pesar de que es unánime su opinión en considerar que su escuela no es violenta por lo que puede señalar una discontinuidad entre el contenido primario de su definición y las prácticas violentas ejercidas por la escuela, pues para ellos están legitimadas y son constitutivas de las relaciones escolares.

Los padres y madres de familia

Por su parte, los padres y madres de familia, conciben a la violencia escolar según el cuadro 5.

El universo de testimonios sobre la violencia escolar en la escuela secundaria visitada se completa con las creencias de los padres de familia, quienes consideran que los problemas familiares son la causa de este fenómeno (en este sentido hay coincidencia con lo señalado por los docentes y directivos), aunque el énfasis de su interpretación está dirigido a entender la violencia como una omisión por parte del plantel directivo y docente y como falta de seguridad al interior y exterior del establecimiento. Los padres reconocen que la violencia escolar es un fenómeno complejo, multicausal y que se hace vi-

sible de diferentes maneras, pero principalmente a través de la negligencia de las autoridades escolares al ocultar los hechos y no involucrarse en su resolución. Comparativamente con lo enunciado por el resto de los actores, los padres de familia ponen en relieve la inseguridad como un ángulo analítico de la violencia escolar, siendo a nuestro parecer, lo distintivo de su narración. Si bien la percepción de la escuela como un espacio inseguro es resultado de una interpretación que está comenzando a instaurarse en la opinión pública, consideramos que la opinión de los padres de la secundaria visitada, obedece a su experiencia diaria con la institución y particularmente con la falta de previsión que tienen las autoridades escolares al no hacer comunicable y visible las medidas tendientes a garantizar la seguridad en la secundaria.

Las interpretaciones sobre la violencia escolar que tienen los integrantes de esta escuela secundaria técnica de la ciudad de México no son uniformes y varían de acuerdo al grupo de pertenencia y al perfil sociocultural de cada individuo. A pesar de este panorama tan heterogéneo, y aunque son las personas las que experimentan la violencia, es la sociedad la que construye sus nociones y genera modo de respuesta similares, encontrando semejanzas en las narraciones, por lo que se puede inferir que para los entrevistados las representaciones grupales (y sociales) de la violencia escolar se construyen a partir de su consideración como: un instrumento, una modalidad que asumen las relaciones escolares, un rasgo identitario y un efecto de las transformaciones sociales.

La violencia escolar como instrumento

La concepción de la violencia como un instrumento disponible culturalmente para alcanzar un determinado fin, como por ejemplo defenderse ante cualquier intento de agresión, para manifestar una crueldad, para llamar la atención o para contribuir a perfilar una imagen de autosuficiencia, estuvo muy presente en las narraciones de los estudiantes aunque no se constituye en un patrimonio exclusivo de los mismos. En efecto, la violencia es un recurso que utilizan todos los actores en la secundaria técnica, independientemente del rol que en ella ocupen, del grado de conciencia que tengan sobre la misma y del contexto de interacción social.

Esta perspectiva interpretativa se fundamenta en el criterio de racionalidad del actor y en su capacidad de utilizar la violencia como medio para aplicar estrategias que le otorguen un beneficio individual, grupal o institucional. Como resultado de las observaciones y del análisis de las entrevistas pudimos

advertir en el entramado social de las relaciones escolares el uso reiterado de dos estrategias vinculadas con el sentido instrumental de la violencia, como son las prácticas de imposición y de resistencia. Las estrategias de imposición están basadas en la violencia institucional, que tiene por finalidad mantener el control disciplinario de los estudiantes por medio de un cumplimiento estricto del reglamento; un ejemplo lo constituyen el conjunto de disposiciones que la escuela como institución implementa para garantizar la disciplina (baja académica de los estudiantes, cambio de turno, impedir el ingreso a los salones de clase, entre otras). Sin embargo, las estrategias de imposición no son exclusivas de la institución, sino que se pueden observar en todas las relaciones escolares y en diversos espacios, como el aula, en donde fue reiterado el ejercicio de acciones por parte de los docentes para mantener el orden por medio de impedir la participación activa del estudiante en la clase, llamar la atención con gritos o bien solicitar el retiro de los alumnos que alteran el clima áulico.

Cada uno de estos ejemplos responde a una lógica impositiva del orden y de las relaciones escolares que tiene como sustento la violencia y que reproduce los vínculos asimétricos de dominación entre los agentes escolares, más allá de que cada uno de ellos lo catalogue como procedimientos adecuados y efectivos para alcanzar sus objetivos. Las estrategias impositivas tienen como consecuencia el desarrollo de estrategias de resistencia, principalmente en los estudiantes para defenderse de aquello que consideran que lesiona su integridad física o emocional. La desobediencia en el cumplimiento de las medidas disciplinarias y la indiferencia son dos de las acciones estratégicas de resistencia que pudimos observar con mayor frecuencia en el comportamiento de los estudiantes, que se complementan con actitudes retadoras, desafiantes y agresiones físicas. Cada una de ellas no sólo son visibles en las relaciones con los adultos sino también entre pares e intergrupos.

La violencia escolar como instrumento que vehiculiza estrategias de imposición y resistencia, se relaciona también con el ejercicio de la micropolítica que cada grupo de actores implementa en la secundaria técnica, pues las tácticas de control y oposición resultan efectivas al momento de mantener el poder y la autoridad. Ejemplos de lo anterior es la micropolítica del silencio colectivo que los estudiantes aplican luego de haber provocado un acto de indisciplina o el ocultamiento de los hechos graves de violencia que se suscitan en el interior de la escuela ante los intentos de suicidio y autodestrucción de los estudiantes por parte de las autoridades.

La violencia escolar como una modalidad de las relaciones escolares

Al interpretar los fragmentos de las entrevistas de los actores, se evidencia reiteradamente el significado de la violencia escolar como una modalidad de las relaciones escolares que atraviesan la cotidianeidad de la secundaria, opinión que atañe directamente a los conflictos de convivencia y a la conflictividad escolar. Al asumir que las relaciones escolares son violentas, damos por supuesto su carácter conflictivo, el cual puede expresarse a nivel de la convivencia o a nivel institucional. La primera alude a aquellos conflictos que están basados en un maltrato y su solución exige la intervención de mediadores pues el diálogo entre los involucrados es ineficiente; en cambio, la conflictividad escolar es aquella que surge cuando se elimina toda mediación pacífica (Ortega y Del Rey, 2008). La distinción resulta importante al momento de abordar este tipo de significado de la violencia, porque en la escuela se reconocieron prácticas de cada una de ellas, como por ejemplo casos de hostigamiento y acoso que son recogidas en las narraciones de los entrevistados.

En este último caso, las prácticas de acoso entre pares es un ejemplo notorio de conflictividad escolar que se suscita a nivel de las relaciones interpersonales, las cuales implican un uso instrumental de la violencia, pero también un posicionamiento en la relación de victimización que hacen del victimario un antisujeto, pues la violencia es un medio para exteriorizar su crueldad y la víctima aparece como un no sujeto, es decir como alguien que se somete a la dominación (Wieviorka, 2004a, 2004b). Los procesos de victimización que se producen en una concepción de la violencia como expresión de una relación social tienen una consecuencia emocional muy alarmante para la víctima como para el victimario, pues paulatinamente se va generando en ambos una desobjetivización de la persona llegando a provocar una alienación en la víctima o una hiper-subjetivización en el caso del agresor al evaluar favorablemente la efectividad de la violencia por una sobrecarga de nuevos sentidos. El acoso entre pares como cualquier otra práctica violenta, tiene como consecuencia indeseada de las relaciones sociales la alienación del sujeto. Sin embargo, el comportamiento alienado de la víctima es la expresión primaria y notoria de un problema más profundo, como es el vinculado a la exclusión social sistemática de la víctima por parte de sus pares, la cual no llega a ser visualizada como problema por parte de las autoridades escolares a pesar de que llega a agravar aún más la situación de sumisión de la víctima.

Relacionada directamente con las prácticas violentas, en los testimonios se expresan los motivos por los cuales se propician situaciones agresivas, destacándose la transgresión a la normativa (indisciplina), el descontrol y la falta de respeto como las más frecuentes. Esta última es señalada en varias oportunidades por los directivos, docentes y estudiantes, transformándose en el parámetro que permite clasificar a una acción como violenta, independientemente del significado que puedan atribuirle cada uno de ellos. Para tratar de dilucidarlo, recurrimos no sólo a una interpretación contextual de lo narrado, sino también a la teoría sociológica, en especial a Richard Sennett, quien define a la falta de respeto como «menos agresiva que un insulto directo, [pero] igualmente hiriente. Con la falta de respeto no se insulta a otra persona, pero tampoco se le concede reconocimiento; simplemente *no se la ve* como un ser humano integral cuya presencia importa» (2003: 17; el énfasis es nuestro).

El significado del respeto (y su carencia) es social y fundamental en las relaciones intersubjetivas porque ser respetado significa ser reconocido por el otro, estar visibilizado por los demás, ser tenido en cuenta. De allí que todo acto de violencia es una falta de respeto porque no se reconoce la humanidad del otro y su consecuencia no sólo es la alienación, sino la anulación social de un individuo. Esta es la faceta más impactante y grave de lo que denominamos como violencia escolar, pues las relaciones de victimización llevan implícita el desconocimiento de la humanidad de la víctima y su consecuente exclusión de todo contexto escolar y social.

No obstante, los actores tienen distintas opiniones sobre el respeto como reconocimiento, pues mientras que para los directivos es una conducta a seguir, para los docentes es el reconocimiento a su autoridad justificada a partir de su función. Para los estudiantes, el respeto también es reconocimiento pero su significado opera a nivel individual y consiste en no rebasar los límites de la otra persona, es decir, reconocer la existencia y la individualidad de los demás, sin hacer juicios de valor, estigmatizar o etiquetar sus acciones y pensamientos. Para ellos el respeto entre sí es una condición indispensable para el mantenimiento de relaciones cordiales entre compañeros, ya que su ausencia implica una violación a su intimidad, la cual puede ser causal de acciones violentas.

Un aspecto interesante de destacar sobre esta acepción que los estudiantes le otorgan a la violencia escolar como falta de respeto, como invasión a su privacidad, consiste en asumir que esa transgresión del límite no sólo opera a nivel de la intimidad del sujeto, sino también a su espacio. Cuando el entorno inmediato al estudiante presagia una amenaza, una alteración a su «territoria-

lidad», se pudo observar que reaccionan de manera violenta porque alteran un orden construido individualmente y que es disputado por los otros. El ejercicio de la violencia física y verbal entre compañeros causado por la intromisión a su entorno espacial y a la «territorialidad» se hizo muy visible en aquellos estudiantes varones de cursos superiores que detentan un liderazgo capaz de sobresalir entre sus pares, para quienes una mirada desafiante, un gesto intencionado a su novia por parte de sus compañeros o una actitud retadora, son motivos suficientes para agredir físicamente a aquellos que se atrevieron a desafiar su territorio, su reconocimiento. En síntesis, la violencia escolar como una forma de relación escolar es una práctica que conjuga el ejercicio arbitrario del poder, la dominación y el desconocimiento del otro y es independiente del estatus que el actor ocupe en la organización escolar.

La violencia escolar como un rasgo identitario

El grupo de pares se transforma para los adolescentes en un espacio que le asegura protección, posibilidad de compartir vivencias y amistad, transformándose en un referente para su vida social. Por consiguiente, considerar a la violencia como un rasgo identitario de grupo es referirse a un criterio y cualidad de pertenencia a un colectivo. En sus narraciones, la violencia es significada como orgullo, como un mecanismo que contribuye a su autoestima y al respeto de sus pares además de asegurarse la aceptación del grupo, es decir, como un artilugio que reafirma su ser en el entorno escolar y social que los rodea. La violencia es uno de los elementos que se constituye como primordial al momento de conformar grupos de pares en la secundaria además de asegurar entre ellos el mantenimiento de un alto capital social que se expresa, entre otras acciones, en lazos de lealtad y solidaridad muy estrechos.

Estas características fueron evidenciadas durante la observación de las clases y el receso, espacios en donde los estudiantes se reconocen y expresan su compañerismo por medio de numerosas modalidades, como compartir los mismos útiles escolares, libros de texto, hasta empujones, pequeños golpes y agresiones. Entre las consecuencias de asumir a la violencia como un componente de la identidad juvenil, encontramos la posibilidad de conocer mejor la dinámica de la agresión que generalmente sigue un mismo patrón de ejercicio. Las agresiones son ejecutadas por el grupo de estudiantes que se consideran como líderes en su salón y que generalmente tienen mayor edad que sus compañeros o presentan semblanzas físicas distintivas (mayor estatura que el resto,

por ejemplo). Los agresores siempre hostigan a las mismas personas, las cuales adoptan una postura sumisa y de obediencia. Cabe señalar que entre la figura del agresor y el agredido es común, sobre todo en los grados inferiores de la secundaria, la presencia de estudiantes que actúan como imitadores y aceptan las órdenes de sus compañeros, fundamentando esa acción a partir de la necesidad de ser aceptado por el grupo.

Otra consecuencia que se ha detectado al considerar a la violencia como un componente de identidad grupal es la vinculación entre el comportamiento que tienen los estudiantes en la sociedad y en el interior de la escuela. Muchos de los entrevistados forman parte de bandas juveniles, la cual crea códigos de comunicación y desarrolla ciertas prácticas que son reproducidas en el interior de la escuela con nuevos compañeros que, a su vez, pertenecen a otras bandas. La socialización de los adolescentes en entornos altamente vulnerables en donde es necesario adaptarse a las normas sociales imperantes en ese medio que hace una valoración positiva de la violencia, es un aspecto a considerar para entender el comportamiento en el interior de la escuela, sus relaciones y las estrategias de resistencia que implementan ante determinadas medidas disciplinarias que aplican los docentes y directivos, es decir, para conocer los fundamentos de la violencia como un juego y como algo normal.

La violencia escolar como efecto de las transformaciones sociales

Los significados que anteriormente señalamos de la violencia escolar tienen en común la particularidad de analizar el tema a partir de un nivel individual, relacional o grupal, diferencia que es notable cuando advertimos que algunos actores escolares (principalmente los docentes de mayor antigüedad) explican el fenómeno a partir de la transformación social, fenómeno que es externo a la escuela. En la interpretación de la violencia escolar como una manifestación de los cambios de la sociedad moderna, subyace el fundamento del debilitamiento de las instituciones familiares y educativas como referentes sociales, aspecto que fue ampliamente estudiado por la teoría sociológica durante las últimas décadas. En efecto, la modernidad tardía o reflexiva,³ ha provocado cambios

3. El concepto de modernidad tardía, reflexiva, líquida o globalización, se incorporó en el glosario sociológico hace unos años para referirse a los cambios suscitados en las sociedades industriales europeas en el aspecto institucional-político, económico, social y cultural y sus efectos en el orden social. Entre sus teóricos principales podemos citar

en la vida cotidiana y la intimidad de las personas alterando de manera radical la naturaleza de la vida social, causado según Giddens (1997) por el dinamismo de la modernidad, la cual se caracteriza por la separación entre el espacio y el tiempo, la existencia de mecanismos de desenclave y la presencia de una reflexividad institucional.⁴ En otras palabras, la violencia es un signo de la sociedad del riesgo.

Así como los sociólogos contemporáneos establecen una conexión entre cambio social y modificación de las pautas de la vida cotidiana, los docentes también enuncian una relación causal entre ambas situaciones, pero enfatizan la dimensión ética de las transformaciones sociales al considerar que la violencia escolar es la consecuencia de la pérdida de valores. Se enfatiza una definición de violencia escolar teniendo en consideración el criterio de quebrantamiento de los valores socialmente aceptados, en especial la pérdida de respeto a las personas y a su trabajo, como asimismo a la figura de autoridad que encarna la familia y el docente. En la construcción de este significado de la violencia escolar, los actores asumen que la ruptura de los valores imperantes en una sociedad implica una violación a la norma formal al alterar la convivencia escolar y social, provocando efectos como la deshumanización y la ausencia de control en determinadas situaciones. Esta opinión nos permite retomar nuevamente la teoría sociológica y tratar de explicar esa interpretación a partir del concepto de anomia. Por esta categoría de la sociología clásica entendemos un incumplimiento de las reglas establecidas por una sociedad en una coordenada temporoespacial determinada, además de una ausencia de las normas sociales (Girola, 2005), significado que es asumido por los entrevistados al considerar la deshumanización, pues los procesos de cambio de las normas morales

a Anthony Giddens, Ulrich Beck y Zygmunt Bauman, además de Jean-Paul Fituossi y Pierre Rosanvallon.

4. Según Giddens, las anteriores características de la modernidad tardía se las pueden definir en los siguientes términos: por separación de espacio y tiempo el autor entiende «la condición para la articulación de las relaciones sociales en ámbitos extensos de tiempo y espacio, hasta incluir sistemas universales». Por mecanismos de desenclave considera a las «señales simbólicas y sistemas expertos. Los mecanismos de desenclave disocian la interacción de las peculiaridades de los local». Finalmente por *reflexividad institucional* Giddens remite a la «utilización regulada del conocimiento de las circunstancias de la vida social en cuanto elemento constituyente de la organización y transformación» (1997: 33-34).

de una sociedad no implica su ausencia sino su remplazo, existiendo siempre pautas que guían la acción social. En este sentido, el esquema de razonamiento planteado por los entrevistados entre ruptura de valores, violación a la norma y violencia devela una interpretación anómica de la violencia escolar entendida como ausencia de normas y no en el sentido exclusivo de incumplimiento de la misma.

Por otra parte, cabe señalar que una consecuencia que expresaron los entrevistados fue la opinión sobre la finalidad de la escuela, pues al ser la educación un epifenómeno de las transformaciones sociales, consideran que actualmente la escuela sólo es un espacio de contención de los docentes y estudiantes, visión que ayuda a entender la postura determinista que asumen algunos de los actores escolares al entender que la escuela sólo es una caja de resonancia de los cambios que experimenta la sociedad.

Conclusión

El ejercicio de reconstruir el contenido de las representaciones sociales sobre la violencia escolar en su dimensión informativa a partir de los testimonios ofrecidos por los actores de una escuela secundaria técnica de la ciudad de México, nos permite exponer dos conclusiones centrales. La primera radica en considerar que el sentido de la violencia escolar es construido a partir de la conjunción de numerosos factores de orden subjetivo (entre los que destacamos la autopercepción, la vivencia con sus pares, la relación con la cadena de poder escolar) y de naturaleza social (el proceso de socialización temprana con la violencia), dando lugar a la construcción de cuatro representaciones grupales que están presente en el pensamiento de los mismos. Estas representaciones son: la violencia escolar como instrumento, la violencia escolar como relación social, la violencia escolar como rasgo identitario y la violencia escolar como efecto de las transformaciones sociales. Estas interpretaciones no corresponden a un colectivo específico en la escuela, sino que son transversales al sentido común de todos actores independientemente de sus características individuales y del lugar que ocupen en la estructura escolar y social.

Asimismo y en segundo lugar, el contenido de los cuatro tipos de representaciones converge en la consideración de la violencia escolar como un problema social y no un fenómeno específico de un individuo, grupo, de un centro educativo en particular o de un sector de la sociedad. Al ser un problema social, la violencia escolar es indisolublemente un problema cultural ligado al

proceso de legitimización que los actores hacen de la ilegalidad, la corrupción y la negociación de la norma en el seno de la sociedad mexicana. Por ello, los procesos de socialización que median entre el individuo y los patrones culturales que elabora una sociedad resultan claves para entender las acciones violentas que se desarrollan en la esfera familiar, social y en el espacio escolar, pues todos ellos son fragmentos de una sola realidad de elaboración y expresión de modos relacionales de dominación. Si una sociedad valida acciones transgresoras, ilegales y violentas, nos encontramos ante una sociedad anómica y en riesgo permanente de desintegración, por lo que la violencia escolar solo sería una expresión más de ese proceso. Por ello es en el nivel relacional en donde deben situarse todas aquellas acciones que pretendan contribuir a la prevención de ese fenómeno, pues para garantizar la cohesión social es necesario redefinir y reestructurar el contenido cultural y su valoración como estrategia para reconstruir el tejido social y de este modo llegar a la prevención de la violencia escolar. Al hacer explícito con la reconstrucción del contenido de las representaciones sociales la idea de que la violencia es para los actores estudiados un comportamiento socialmente aceptado, demostramos no sólo una faceta de este problema cultural sino también destacamos la importancia que tienen el estudio del pensamiento social como una actividad previa para todo diseño de solución a los inconvenientes derivados de la convivencia social. Al conocer el contenido de las representaciones pretendemos haber contribuido a establecer un avance en los estudios de esta naturaleza; no obstante, la forma en que el mismo se estructura en un campo de representación y el modo en que se vincula con las acciones se constituyen en nuevos desafíos de la temática que posiblemente se conformen en nuevos abordajes de un tema que busca posicionarse en la agenda de la investigación socioeducativa en México.

Referencias

- ARAYA UMAÑA, S. (2002). «Las representaciones sociales: ejes para su discusión». *Cuaderno de Ciencias Sociales*, 127, Flacso Sede Costa Rica, San José de Costa Rica.
- BERICAT, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativos y cualitativos en la investigación social. Significado y medida*. Barcelona: Ariel.
- CÁRDENAS GONZÁLEZ, V. (2009): «Violencia en la escuela secundaria. La percepción de los alumnos sobre los problemas de conducta». En *Memoria*

- electrónica del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, Veracruz, 21 al 25 de septiembre.
- CHARLOT, B. (2002). «A violencia na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questiao». *Sociológicas*, 4 (8): 432-443.
- DEBARBIEUX, E. y C. BLAYA (2001). *Violence á l'école et politiques publiques*. París: ESF éditeur.
- GARCÍA VÁZQUEZ, R. y LUCAS VALERIO, E. (2009). «La violencia escolar, miradas de los agentes educativos. Un análisis de sus representaciones sociales». En *Memoria Electrónica del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, Veracruz, 21 al 25 de septiembre.
- GIDDENS, A. (1995). *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona: Península.
- GIROLA, L. (2005): *Anomia e individualismo. Del diagnóstico de la modernidad al pensamiento contemporáneo*. México: Anthropos y UAM Azcapotzalco.
- GLASER, B. y A. STRAUSS (1967). *The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.
- GONZÁLEZ CUEVAS, E. y Ma. GUERRERO DÁVILA (2003). «Investigaciones sobre violencia en el ámbito escolar». En J. Piña, A. Furlán y L. Sañudo, *Acciones, actores y prácticas educativas*. Colección la Investigación Educativa en México 1992-2002, 2, Consejo Mexicano de Investigación Educativa (Comie), México, pp. 289-298.
- GONZÁLEZ VILLARREAL, R. (2009). «Historia de una problematización: ¿qué hay de nuevo en la violencia escolar?» En *Memoria Electrónica del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, Veracruz, 21 al 25 de septiembre.
- HELLER, A. (1977). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Península.
- JODELET, D. (1984). «Las representaciones sociales: fenómenos, conceptos y teoría». En A. Moscovici, *Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales* (pp. 469-494). Barcelona: Paidós.
- MOSCOVICI, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- MUÑOZ QUESADA, Ma. y otros (2007): «Percepciones y significados sobre la convivencia y violencia escolar de estudiantes de cuarto medio de un liceo municipal de Chile». *Revista de Pedagogía* (Universidad Central de Venezuela), 28 (82): 197-224.

- ORTEGA, R. y R. DEL REY (2008). *La violencia escolar. Estrategias de prevención*. Barcelona: Graó.
- PIÑA OSORIO, J. y Y. CUEVAS CAJIGA (2004). «La teoría de la representaciones sociales. Su uso en la investigación educativa en México». *Perfiles Educativos*, 26 (105-106): 102-124.
- RUÍZ CUELLAR, G. (2007). «Violencia y disciplina en escuelas primarias y secundarias». En *La calidad de la Educación Básica en México*. Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), México.
- SENNETT, R. (2003). *El respeto: sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad*. Barcelona: Anagrama.
- VÁZQUEZ GARCÍA, R. y E. LUCAS VALERIO (2009). «La violencia escolar, mirada de los agentes educativos. Un análisis de sus representaciones sociales». En *Memoria Electrónica del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, Veracruz, 21 al 25 de setiembre.
- WIEVIORKA, M. (2001). «La violencia: destrucción y constitución del sujeto». *Espacio Abierto*, 10 (3): 337-347. Cuaderno Venezolano de Sociología. Asociación Venezolana de Sociología. Maracaibo, Venezuela.
- . (2004a). *La violence*. París: Hachette Littératures.
- . (2004b). «Pour comprendre las violence: l' hypothèse du sujet». *Sociedade e Estado*, 19 (1): 21-51.

Sobre el autor

IVÁN GUSTAVO BAGGINI es Doctor de Investigación en Ciencias Sociales con mención en Sociología por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Sede Académica de México). Investigador integrante del Observatorio Ciudadano de la Seguridad Escolar de la Facultad Latinoamericana en Ciencias Sociales (Sede Académica de México). La línea de investigación desarrollada corresponde a la sociología de la violencia escolar. Correo electrónico: <ivanbaggini@gmail.com>.