

En Xicoténcatl Martínez y Daffny Rosado, *Estudios de la juventud y filosofía de la no violencia: conciencia generacional, ciudadanía y argume*. Atizapán de Zaragoza (México): Colección Paideia Siglo XXI.

¿Es posible la convivencia escolar? Aportes analíticos desde la realidad de la escuela en nuestros días.

Claudia Saucedo Ramos y Juana María Mejía Hernández.

Cita:

Claudia Saucedo Ramos y Juana María Mejía Hernández (2013). *¿Es posible la convivencia escolar? Aportes analíticos desde la realidad de la escuela en nuestros días*. En Xicoténcatl Martínez y Daffny Rosado *Estudios de la juventud y filosofía de la no violencia: conciencia generacional, ciudadanía y argume*. Atizapán de Zaragoza (México): Colección Paideia Siglo XXI.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/claudia.lucy.saucedo.ramos/4>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/p8oS/V5g>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. *Acta Académica* fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

Estudios de la juventud y filosofía de la no violencia: conciencia generacional, ciudadanía y argumentación

Xicoténcatl Martínez Ruiz / Daffny Rosado Moreno
COORDINADORES



COLECCIÓN PAIDEIA SIGLO XXI



*Estudios de la juventud y filosofía de la no violencia:
conciencia generacional, ciudadanía y argumentación*

Xicoténcatl Martínez Ruiz y Daffny Rosado Moreno, coordinadores

Primera edición 2013
D.R. ©2013 Instituto Politécnico Nacional
Av. Luis Enrique Erro s/n
Unidad Profesional “Adolfo López Mateos”, Zacatenco,
Deleg. Gustavo A. Madero, C. P. 07738, México, DF

Coordinación Editorial de la Secretaría Académica
Secretaría Académica, 1er. Piso,
Unidad Profesional “Adolfo López Mateos”
Zacatenco, Del. Gustavo A. Madero, C.P. 07738

Cuidado de la edición: Kena Bastien van der Meer
Diseño y formación: Quinta del Agua Ediciones, SA de CV

ISBN: 978-607-414-357-7

Impreso en México / Printed in Mexico

Índice

Prólogo. Juventud, verdad y no violencia <i>Sonia Bazzato Deotto</i> <i>Juan Carlos Ruiz Guadalajara</i>	11
Introducción <i>Xicoténcatl Martínez Ruiz</i>	19
Capítulo 1. La no violencia y el otro: una teoría compuesta del multiplismo, la heterología y la heteronomía basada en el jainismo y Gandhi <i>Chakravarthi Ram-Prasad</i>	27
Capítulo 2. Razonamiento moral, prácticas culturales y desigualdades sociales <i>Elliot Turiel</i>	61
Capítulo 3. <i>Ahimsa</i> : la no violencia según los <i>yoga sūtra</i> <i>Elsa Cross</i>	79
Capítulo 4. Las características representativas de la no violencia gandhiana <i>M. P. Mathai</i>	85

Capítulo 5. Filosofía de la no violencia: estudios de la juventud y la ciudadanía <i>Xicoténcatl Martínez Ruiz</i>	95
Capítulo 6. Lógica y compromiso moral <i>Raymundo Morado</i>	113
Capítulo 7. Género, juventud y políticas de prevención y atención para erradicar la violencia que vive la comunidad estudiantil del Instituto Politécnico Nacional <i>Martha Alicia Tronco Rosas</i> <i>Susana Ocaña López</i>	133
Capítulo 8. ¿Es posible la convivencia escolar? Aportes analíticos desde la realidad de la escuela en nuestros días <i>Claudia Lucy Saucedo Ramos</i> <i>Juana María Guadalupe Mejía Hernández</i>	159
Sobre los autores	187

CAPÍTULO 8

¿Es posible la convivencia escolar? Aportes analíticos desde la realidad de la escuela en nuestros días

Claudia Lucy Saucedo Ramos
Juana María Guadalupe Mejía Hernández

INTRODUCCIÓN

Las tendencias de la investigación sobre los problemas de indisciplina y violencia, así como las estrategias de intervención en las escuelas, han variado de acuerdo con la época, los países y los marcos teórico-metodológicos. Sin pretender elaborar un estado de conocimiento sobre la temática, diremos que en los Estados Unidos de América la tendencia de la investigación educativa, en la década de 1950, colocó el énfasis en qué tanto los colegios lograban el control de la conducta de sus alumnos en las aulas, y cómo las estrategias derivadas de la psicología conductista permitían alcanzar una disciplina correcta (Butchart y McEwan, 1998). Para la década de 1970 empezó a destacar el tema de la indisciplina en el aula y, como supesta medida de control, los alumnos mal portados (por lo general de raza afroamericana y de clase social baja) eran expulsados de las escuelas (Furlong y Morrison, 2000). El tema de la violencia escolar propiamente dicho fue objeto de interés para los investigadores estadounidenses hasta la década de 1990, a raíz del incremento de la violencia juvenil, los tiroteos en las escuelas, y el mayor impacto social de la cultura de posesión de armas entre niños y jóvenes (Devine y Lawson, 2003). Las tecnologías de vigilancia (videocámaras, detectores de metales, pulseras localizadoras) y la cero tolerancia empezaron a tomar auge en dicho país como una manera de contener, sobre todo, los actos de tipo criminal por parte de los alumnos en las escuelas.

En los países europeos las tendencias de investigación e intervención sobre la indisciplina y la violencia escolar han sido distintas. Hacia la década de

1970, en Noruega, Olweus propuso la noción de *bullying* para analizar las maneras en las que la violencia entre compañeros tenía lugar en los planteles escolares. A partir de allí, como el mismo autor lo señala, ha habido un aumento explosivo, tanto en términos de la investigación sobre el acoso escolar como de la intervención y las políticas estatales, en diversos países de Europa.¹

Blaya y colaboradores (2005) señalan que, en Francia, las investigaciones se enfocaron primero en la indisciplina de los alumnos, pero muy pronto surgió una línea centrada en el análisis de la violencia institucional, que es la que produce las resistencias y oposiciones de los alumnos, expresadas a través de su mala conducta en la escuela. Así, desde un enfoque crítico, autores como Bourdieu y Passeron, Baudelot y Establet, sostuvieron que el propio sistema social y escolar es el que se encarga de reproducir las desigualdades sociales que tenían como correlato la violencia escolar. Para la década de 1990 se sostenía que la violencia escolar era resultado de los procesos de migración y de las escasas oportunidades que miles de jóvenes tenían dentro y fuera de los planteles educativos. Por consiguiente, la investigación en países como Francia se ha enfocado más en una visión sistémica social, menos centrada en el eficientismo escolar y la individualización de los problemas. Se asume que el Estado es quien debe proponer medidas de intervención globales y de salud en las escuelas.

En México, se puede decir que la investigación sobre la indisciplina y la violencia escolares se empezó a consolidar en la última década. Si bien ha habido estudios al respecto (como los reseña Furlán, 2003, en el estado de conocimiento que cubre el período de 1992-2002), no hay esfuerzos grupales de investigación, ni líneas sistemáticas enfocadas en ejes analíticos compartidos. Entre la diversidad de investigaciones que encontramos en México es posible ubicar aquellas que se fundamentan en los enfoques teóricos desde los que se cuestiona el funcionamiento de las escuelas (Foucault, Bourdieu y Passeron, Baudelot y Establet); las que realizan estudios culturales para entender la perspectiva de los actores; y, últimamente, las que se centran en la temática del *bullying* en diferentes centros educativos. También ha habido programas importantes como “Escuela segura, mochila segura”, propuesto por el gobierno federal, el programa “Educar para la paz y la resolución de

¹ (Olweus, según se cita en la liga: <http://www.acosomoral.org/pdf/Olweus.pdf>. Consultada el 18 de septiembre de 2010).

conflictos” (SEP/UNICEF), “Escuelas abiertas para la equidad” (SEP/OEI), “Dile no al *bullying*”, entre otros, y últimamente se está empezando a prestar mayor atención a la temática de la convivencia escolar.

A lo largo de esta breve historia del análisis de la indisciplina y la violencia escolares los estudiosos se han dado a la tarea de discutir qué conceptos permiten entender lo que acontece en las escuelas. Los temas abordados han sido:

- a. Los comportamientos indisciplinados de los alumnos que abarcarían un conjunto de conductas: romper reglas en el plantel, no obedecer, molestar durante las clases, no poner atención, no trabajar en el aula, faltar al respeto a compañeros y maestros, etcétera.
- b. La violencia física, simbólica o psicológica. Toda violencia supone actos de agresividad que atentan contra la seguridad y la integridad de la persona a la que van dirigidos. Supone, también, acciones negativas a través de las cuales se causa daño voluntario o involuntario a otros y a los recursos materiales de la escuela.
- c. El *bullying* o acoso entre compañeros. Acciones repetidas (golpes, patadas, empujones, insultos, amenazas, etcétera) por parte de un agresor hacia su víctima, que le causan daño emocional, físico, y social. En el *bullying* también participan quienes son testigos, los que alientan al agresor o bien los que procuran detenerlo (que son los menos).
- d. Las conductas antisociales. Violencia grave que infringe la legalidad escolar y social: peleas, daños en propiedad ajena, robos, tiroteos, etcétera.

En la investigación educativa ha quedado claro que la indisciplina escolar es un fenómeno generado por las dinámicas de organización y participación escolar en las que los alumnos y sus maestros negocian cómo regular las interacciones día a día. En el caso de la violencia, ha sido necesario discernir qué papel juega la escuela en las expresiones de la misma. Así, hablamos de violencia contra la escuela cuando hay actos violentos que penetran su dinámica. Por ejemplo, cuando la violencia juvenil se aposenta en el plantel y en sus inmediaciones como producto de la violencia sistémica de las sociedades a las que pertenecen los alumnos (casos de portación de armas, peleas a las afueras de los planteles escolares que se filman con celulares o cámaras y glorifican la agresividad, acoso entre compañeros a través de la Internet, incursión de pandillas en la escuela, destrucción del mobiliario

escolar y de las posesiones de los maestros, atentados contra la integridad del personal escolar). También se puede hablar de una violencia contra la escuela cuando los adultos externos a la misma (por ejemplo, los padres que reniegan de la labor de los maestros y directivos; los medios masivos de comunicación que magnifican los problemas en los planteles educativos, pero desconocen las iniciativas que se practican en ellos) generan falta de credibilidad y apoyo a los propios planteles, sin considerar la enorme cantidad de tiempo que los niños y jóvenes pasan en ellos y el grado de protección que les brindan.

Podemos hablar de violencia escolar y de violencia en la escuela a partir de diferencias de matiz. Ambos conceptos se refieren a todo aquello que es producto del conjunto de participaciones socioculturales de los actores en la escuela y de su estructura de funcionamiento. Por ejemplo, es más común que la violencia escolar suceda en tiempos “muertos”, cuando no hay maestros o algún otro adulto a cargo; que ocurra como resultado del alto nivel de competitividad que se promueve entre los alumnos; como resultado, también, de relaciones jerárquicas marcadas y de poco respeto por parte de los maestros hacia los alumnos (exclusión del trabajo escolar de alumnos considerados problemáticos; maltrato emocional, físico, social hacia los alumnos; rivalidades y conflictos entre el personal de la escuela, que perciben los alumnos y autorizan sus actos de indisciplina y violencia); o bien como producto de contenidos curriculares desarticulados y poco relacionados con la vida de los jóvenes. Todos estos elementos se sostienen gracias a la organización misma de las escuelas, lo cual genera una violencia estructural, simbólica. En cambio, la indisciplina y la violencia en la escuela podría aplicarse a las producciones socioculturales de los alumnos (el relajo, el acoso entre compañeros, las peleas, etcétera) que se alimentan tanto de elementos de la cultura juvenil como de la organización escolar que no la contiene, o que la llega incluso a fomentar (cuando la organización escolar y el liderazgo de los directivos están poco articulados, por ejemplo).

Como venimos apuntando, no cabe duda de que las investigaciones sobre la indisciplina y la violencia colindan fuertemente con la necesidad de hacer propuestas de intervención para que los conflictos disminuyan. Hasta la fecha, hemos podido constatar que se ha generado un cúmulo de propuestas que buscan apoyar a las escuelas para que enfrenten los conflictos, mismos que se podrían resumir del siguiente modo:

- Programas de intervención dirigidos a los alumnos, ya sea individual o grupalmente (entrenamiento en habilidades sociales, control del enojo, fomento a la autoestima para evitar ser víctima del acoso escolar, etcétera).
- Materias curriculares para la formación cívica, en valores por la paz y la no violencia.
- Programa antiacoso escolar.
- Capacitación a maestros en la solución de conflictos, estrategias democráticas para el diseño de las clases, etcétera.
- Programas de mediación escolar.
- Programas de apertura de la escuela a la comunidad: vínculos con departamentos municipales y de policía, con padres de familia, realización de actividades deportivas y culturales dentro de la escuela en fines de semana.
- Programas para generar y fortalecer una mejor convivencia escolar.

Respecto de estos programas de intervención en los problemas de indisciplina y violencia en las escuelas, la investigación nos ha enseñado que no todas pueden gozar de programas de intervención cuando se carece de recursos económicos y profesionales para llevarlos a cabo. De igual manera, los programas enfocados en aspectos aislados (como incidir sólo en los alumnos problemáticos), o los que no se mantienen de manera constante al paso del tiempo, no brindan buenos resultados. Cuando las materias curriculares, que ofrecen contenidos sobre la formación en valores, se llevan a cabo como una obligación más, tampoco se logran las metas propuestas.

Sin duda, la apuesta por los programas que fortalezcan la convivencia escolar procuran incidir en la organización de la escuela en general, y no sólo en algunas de sus partes. Es una apuesta contraria a las lógicas tradicionales que se han aplicado a los problemas de indisciplina y violencia escolar (castigo-recompensa, expulsión de alumnos, tecnología de vigilancia, sistema de sanciones, etcétera) que busca rescatar y consolidar el lado humano de las relaciones en la escuela.

¿A QUÉ ALUDE LA NOCIÓN DE CONVIVENCIA ESCOLAR?

La palabra “convivencia” se refiere al hecho de vivir con otras personas, estableciendo relaciones caracterizadas por el respeto mutuo, la comunicación no

violenta, el diálogo, y la participación cooperativa. En el caso de los contextos escolares, los programas que apuestan por la convivencia colegial parten de un enfoque preventivo, para evitar el surgimiento y la agudización de los conflictos, y no desde un enfoque paliativo. De igual manera, se caracterizan por ser de tipo organizativo, grupal, más que individualizado o centrado en problemas específicos.

En diversos países europeos y latinoamericanos existe ya una tradición de investigación-intervención sobre programas de convivencia en la escuela.² Se sostiene que la democracia en los planteles educativos favorece la convivencia, expresada a través de la igualdad de derechos, las mismas oportunidades para participar y opinar. Se busca fomentar un trato positivo entre las personas, a modo de usar el diálogo, atender a la diversidad de perspectivas (de género, de posturas políticas, de experiencias de vida), generar actitudes de tolerancia y de respeto, así como la capacidad de dirimir conflictos y desarrollar habilidades para la vida que son vitales en los encuentros respetuosos entre las personas.

En cuanto a la organización escolar, los programas de convivencia intentan incidir en el clima general de la escuela y en el de las aulas en particular. De este modo, se impulsa un trabajo cooperativo entre docentes, un liderazgo democrático, la necesidad de discutir y analizar los conflictos de manera conjunta para pensar en soluciones, la creación de entidades y espacios de convivencia (por ejemplo, las comisiones y consejos de convivencia, las tutorías), el uso de un lenguaje que incentive, no que prohíba, y una responsabilidad colectiva.

Para el clima del aula se prefiere el trabajo con materias curriculares y contenidos formativos que promuevan la educación en valores y la formación de la ciudadanía. De acuerdo con lo anterior, la lógica de formación de los alumnos no está dirigida a educar para el empleo, sino para formar ciudadanos con habilidades éticas para la vida. Se recomiendan los métodos de enseñanza basados en la cooperación y el punto de vista de los implicados. También es necesaria una educación emocional, tanto del alumnado como de los profesores, para poder negociar durante los conflictos. Sobre todo, se piensa en sistemas de enseñanza fundamentados en la convivencia, es decir,

² Para una revisión de este asunto se puede acceder a la Red Latinoamericana de Convivencia Escolar, en la que se incluyen numerosos textos analíticos sobre la temática. <http://www.convivenciascolar.net/wp/documentos-de-convivencia-escolar/>

aprender a convivir y convivir para aprender. En este sentido, los procesos de enseñanza-aprendizaje son indisolubles de los de la convivencia. Una mala convivencia en el aula incita a un bajo desempeño escolar por parte de los alumnos, ya que no se sienten motivados a movilizar sus recursos cognitivos, afectivos y sociales para disponerse a aprender.

Los programas para la convivencia escolar no sólo intentan prevenir y disminuir los problemas de indisciplina y violencia escolar, sino también fomentar una función socializadora de la escuela de carácter distinto, que no esté centrada en el control y la aplicación de la disciplina entre el alumnado. La educación en valores, la educación socioemocional, el desarrollo de competencias ciudadanas, y una noción de disciplina en la que el alumno sea el discípulo y el maestro mentor, son armas fuertes en los programas de convivencia.

Desde nuestra perspectiva, creemos que muchos de los elementos sostenidos en la apuesta por la convivencia escolar no son nuevos. La tradición pedagógica de autores como Freinet, Dewey, Decroly, Clapardè, Pestalozzi, Montessori y Froëbel, ya nos hablaba de dichos elementos.³ No por ello la empresa de alentar las relaciones de convivencia en las escuelas deja de ser importante. Sin embargo, también es cierto que los programas de convivencia pueden funcionar, o no, porque toda empresa de cambio supone movilizar tradiciones de enseñanza, estilos de gobierno escolar, formas de participación del alumnado, cultura escolar, etcétera. De hecho, ya se cuenta con información acerca de los problemas que surgen cuando se pretenden desarrollar programas de convivencia escolar en distintos países (Alterman y Foglino, 2005; Velásquez, s/f).

En el presente trabajo sostenemos que, para llevar a cabo cualquier programa de intervención en las escuelas, por ejemplo contra los problemas de indisciplina y violencia escolar, es necesario conocer las prácticas socioculturales que existen en las mismas y que le dan sentido al comportamiento de los actores sociales. Entre la teoría y la práctica existe una brecha importante que, si no se toma en cuenta, se generan resultados negativos en las intervenciones, o se atenta contra las producciones culturales existentes.

³ Estas tradiciones pedagógicas apostaban por una manera diferente de organizarse en la escuela, por procesos de enseñanza-aprendizaje distintos, y de relación entre lo escolar y los sistemas socioeconómicos de cada época. Sin ser muy diferentes a dichas tradiciones, los programas de convivencia escolar apuestan por una transformación de la escuela, en general, como vía para lograr relaciones democráticas con el fin de solucionar los conflictos y prevenir la violencia escolar.

LAS PRÁCTICAS SOCIOCULTURALES EN LA ESCUELA SECUNDARIA:
“EL RELAJO”, “LAS MIRADAS DE BARRIDA” Y LAS “LUCHAS EN SERIO”

Nuestro objetivo, a continuación, es analizar algunas formas de participación sociocultural que tienen los y las alumnas de escuelas secundarias públicas mexicanas que les permiten practicar diversos procesos psicosociales como: ejercitar su masculinidad o su feminidad, desarrollar formas de integración grupal, aprender a ser reconocidos y respetados por los demás, ejercitar un juego juvenil que les enseñe a marcar límites en las interacciones. Sostenemos que los programas de convivencia contra la violencia escolar no pueden dejar de lado la realidad de las interacciones entre alumnos en contextos escolares específicos. Se corre el riesgo de que los contenidos para prevenir la violencia y los conflictos queden como meros temas abstractos que no tocan los procesos de construcción sociocultural de los y las alumnas como cierto tipo de personas. También se corre el riesgo de que, según la mirada de los adultos, las maneras de relación social que despliegan los y las alumnas sean consideradas violentas, pero para los y las adolescentes sean formas adecuadas de posicionarse socialmente dentro de sus grupos de pares.

El presente artículo se sustenta en el enfoque teórico de la psicología cultural, desde el cual no es posible entender los procesos psicológicos independientemente de los contextos socioculturales en los que las personas se constituyen como tales.⁴ Las relaciones entre la cultura y la mente no se perciben como variables determinantes una de otra, sino como co-construcciones. De acuerdo a lo anterior, las personas nacen en contextos socioculturales en los que existen tradiciones plenas de historicidad, de recursos materiales y simbólicos (desde un instrumento, como una cuchara, hasta el lenguaje en su complejidad simbólica), de jerarquías sociales de diferente rango (de género, de clase social, de acceso a recursos materiales, etcétera), y formas de pensar el mundo o de construir “mundos figurados”⁵ como escenarios de acción en los que ser cierto tipo de persona (padre, hijo, estudiante, trabajador, etcétera) adquiere sentido.

⁴ Para un buen resumen de los principales autores en psicología cultural que han arribado a esta premisa puede consultarse a De la Mata y Cubero (2003).

⁵ Los mundos figurados son marcos de significado dentro de los que se negocian las interpretaciones de las acciones humanas. Pensar, hablar, hacer gestos, así como los intercambios culturales, son formas tanto sociales como culturales que dan ideas o figuraciones acerca de qué significa ser persona en determinados contextos socioculturales (Holland, *et al.*, 1998).

En consecuencia, la subjetividad⁶ y los procesos psicológicos no se originan ni existen exclusivamente dentro del individuo, sino que se moldean en contextos socioculturales en los que se practica ser cierto tipo de persona. Pero la persona no está absolutamente determinada por el contexto: también tiene la capacidad de agencia⁷ para usar lo que se le ofrece de manera creativa.

Qué significa ser un alumno indisciplinado, cuál es el sentido de los actos de indisciplina y violencia de los alumnos en las escuelas, cómo en sus interacciones se originan actos agresivos o que rompen el reglamento escolar, son cuestiones que no podemos entender al margen de los procesos psicológicos, sociales y culturales que los y las alumnas practican cotidianamente en un contexto social como es la escuela secundaria. Así, no percibimos los problemas de acuerdo con esquemas explicativos sustentados en causa-efecto o en determinaciones multifactoriales. Lo que buscamos entender es cómo ser alumno supone la posibilidad de participar, como cierto tipo de persona, en contextos donde se producen prácticas socioculturales que se consideran conflictivas para la convivencia escolar.

En el plano metodológico, las investigaciones y procesos de intervención que realizamos se llevaron a cabo en seis escuelas secundarias públicas⁸ a través de un método etnográfico (observaciones cualitativas en aulas, patios de recreo, cubículos de orientación; entrevistas formales e informales, a profundidad; grupos de opinión) que nos ha permitido conocer las posturas personales y colectivas de los actores sociales en las escuelas respecto de los temas de indisciplina y violencia escolar. A continuación exponemos ejemplos de las mismas.

⁶ Para Holland, *et al.*, 1998, la subjetividad de los actores supone pensamientos, sensibilidad corporeizada y sentidos en torno al yo y a las relaciones con el mundo.

⁷ Por “agencia” podemos entender la capacidad que tienen los individuos de construir, interpretar, reinterpretar, y modificar lo cultural colectivo.

⁸ Tres de las escuelas están ubicadas en el municipio de Tlalnepantla. En ellas, además de realizar investigación se realiza intervención psicosocial para atender diversos problemas que presentan los estudiantes. Las otras tres secundarias se ubican al sur de la ciudad de México. Las escuelas se diferencian entre sí por el número de alumnos que atienden; el prestigio social que tienen en sus comunidades; las maneras de organización que hay entre los directivos, maestros, alumnos, padres de familia; y los recursos materiales que poseen, entre otros aspectos. Comparten, sin embargo, el hecho de estar ubicadas en colonias populares, una heterogeneidad en las características de las familias de los y las alumnas (comerciantes, empleados, profesionistas; familias nucleares, extensas, monoparentales), el que suelen reportar problemas de indisciplina y violencia no grave, y pocos incidentes de violencia grave.

“ECHAMOS RELAJO EN LAS CLASES”⁹

“Echar relajo” es un término que los y las alumnas utilizan para referirse a todas las acciones divertidas para ellos y en las que ejercitan su sentido del humor y la tendencia a la diversión que les es propia como jóvenes. Según hemos podido constatar, los alumnos dicen que echan relajo dentro de las clases y en los espacios en los que no hay adultos que los vigilen.

Durante las clases, el relajo puede ayudar a que éstas sean dinámicas cuando el docente en turno logra establecer un puente de comunicación humorística con sus alumnos; pero el relajo también puede obstruir fuertemente la labor de enseñanza cuando el docente pierde el control de los límites de actuación de los alumnos.

Un ejemplo de lo que podríamos llamar “relajo dinamizador de la clase” es el siguiente.

Durante una clase de historia el maestro pregunta:

–¿Quién fue el primer presidente de México?

Un alumno le responde:

–Zapata.

El maestro le dice:

–¡No sea sonso!

Todos los alumnos ríen.

Otro dice:

–Tarzán.

Todos vuelven a reír, incluido el maestro. Éste le dice a una alumna:

–A ver, ilumínanos.

La chica responde:

–Guadalupe Victoria.

El maestro le dice a esa misma alumna:

–¡Mira cómo tienes tu lugar, límpialo!

Y luego se dirige a otro chico:

–Fernando, tú de una vez limpia tu lugar, hay hasta un palito de madera ahí abajo.

⁹ Los ejemplos de esta sección se tomaron de la investigación que realiza Iris Palmira Mejía Mota, como parte de su tesis de maestría en Pedagogía, en la UNAM. Para un análisis más extenso del relajo entre alumnos de nivel medio superior se puede consultar a Saucedo (2004).

En este ejemplo el maestro entra en consonancia humorística con sus alumnos. En diferentes ocasiones se observó que puede llamar a sus alumnos “sonsos” o darles pequeños golpes en la cabeza a manera de guasa, y que los chicos ríen con él. En el extracto citado, un alumno aprovecha el momento para introducir con rapidez el nombre de Tarzán y el maestro acepta la broma. Después se dirige a una chica que responde bien la pregunta, pero el maestro le marca, igual que a otro alumno, que se apegue a la limpieza requerida en el aula.

En ejemplos parecidos hemos visto cómo los alumnos despliegan su habilidad lingüística durante las clases para relacionarse con sus compañeros a través de apodos, mensajes en doble sentido, respuestas rápidas a las temáticas que se están trabajando pero introduciendo elementos divertidos, juegos con las reglas del aula (por ejemplo, acusando a sus compañeros para que los regañen y reír juntos cuando lo logran), o intercalando bromas breves. Si el o la maestra conduce la clase permitiendo los brotes de relajo, pero enseguida los delimita y regresa al orden, logra establecer puentes de comunicación que permiten a los alumnos disfrutar y atender sus clases.

Por el contrario, cuando los docentes no tienen control de grupo, el relajo que echan los alumnos se desvincula completamente de la secuencia de la clase. Veamos un ejemplo:

La maestra de inglés no ha podido controlar a sus alumnos que se paran, piden prestadas cosas entre ellos, contestan en lugar de los demás cuando la maestra pasa lista. La maestra les pide silencio y no lo obtiene, les pide que se concentren en el ejercicio de decir en inglés el nombre de una persona, el país del que vienen, la edad, pero los chicos y chicas están concentrados en reír, empujarse, pasar a sacar punta y darle pequeños golpes en la cabeza a sus compañeros, pedir permiso para ir al baño, etcétera. La maestra sale a buscar a la tutora del grupo para acusarlos. Un chico le comenta a la observadora: “qué despapaye, ¿verdad?” Hacia el final de la clase, dos chicas también quieren conocer la opinión de la observadora: “oiga maestra, ¿cuál es el grupo más relajoso?” Ellas saben que lo que se observó era un relajo que obstruyó la secuencia de la clase.

El relajo en el aula es una producción cultural que los estudiantes practican para dinamizar las clases u obstruirlas. Depende mucho de los límites y la conducción que los profesores puedan instaurar. Son prácticas de relación

social sustentadas en la diversión y la animosidad de los alumnos que fácilmente pueden derivar en indisciplina cuando no hay sujeción o no se marcan límites, pero no se trata de acciones agresivas ni violentas.

Los alumnos captan con rapidez cuando un maestro no logra controlarlos y aprovechan para convertir la clase en un “despapaye”. En ese sentido, conocen las reglas que deberían imperar durante una clase y saben que las están rompiendo. Nos hemos dado cuenta de que, cuando se sienten observados por el investigador, el *performance* que despliegan del relajo es mucho más marcado, como si la mirada del otro reforzara el campo de actuación estudiantil en el que el sentido principal es jugar lo más posible en contra de las reglas, para evidenciar aún más la falta de poder que el o la maestra tiene sobre ellos.

La capacidad de los maestros para “controlar al grupo” es un arma poderosa para la convivencia escolar. Un maestro que logra establecer un puente de comunicación con sus alumnos a través del “relajo” compartido abre la posibilidad de que las clases sean divertidas para ellos.

DE LA AMISTAD A LAS “MIRADAS DE BARRIDA”¹⁰

Las maneras en que las chicas de secundaria se relacionan entre sí cubren un amplio rango de prácticas que van, desde la convivencia amistosa hasta las peleas a golpes, pasando por la agresión relacional (Crick y Grotpeter, 1996). Respecto de la amistad, las adolescentes consideran que se logra con una amiga a partir de “tratarla bien y convivir mucho con ella”. Una amiga es alguien en quien se confía y a quien se le cuentan secretos, problemas y dudas. Entre amigas se abren a la plática, se comparten vicisitudes personales y se divierten juntas. La amistad supone formas de convivencia en las que la confianza, el respeto mutuo, la intimidad y la complicidad, así como la comunicación, son la base. En ocasiones la amistad y la complicidad son tan fuertes que las involucradas dicen sentirse hermanadas, como si fueran de la misma familia, lo cual expresan vistiéndose y maquillándose igual, pero sobre todo haciendo gala de unidad y apoyo mutuo en sus juegos, en el coqueteo

¹⁰ Los ejemplos de esta sección y la siguiente se derivan de la investigación de Juana María Guadalupe Mejía Hernández, como parte de su tesis de doctorado en Ciencias, en el DIE/CINVESTAV.

con los varones, y en los enfrentamientos con otras compañeras al rivalizar por los novios.

Las chicas establecen diferencias entre el compañerismo y la amistad a partir de una convivencia poco profunda que excluye los elementos que caracterizan la relación amistosa. A decir de ellas: “un amigo o amiga es al que le cuentas todas tus cosas y a un compañero nomás lo saludas”. Con estas palabras, las chicas describen dos estilos de vinculación propios de distintas prácticas que ejercen en el espacio escolar. En cada una de estas prácticas es posible identificar una serie de dimensiones que consisten en vías de expresión, delimitaciones y representaciones disponibles para *manifestar* la relación. Una práctica relacional es una entidad compleja, ya que para un mismo tipo de relación existen diferentes *matices* en la manera de producirla.

Así, por ejemplo, las relaciones de amistad pueden asumir una manera juguetona-agresiva, si entre las o los partícipes se comparte un alto grado de confianza e intimidad. Se trata de una amistad entre chicas que se expresa a través de juegos que a los ojos de extraños parecieran formas de agresión entre ellas. En este tipo de relación las chicas comentan que se “llevan pesado”, mediante empujones, pellizcos, patadas y hasta juegos de “luchitas”. Durante los recesos y ratos de ocio ejecutan estos movimientos con suavidad, mientras dan curso a sus conversaciones. A través de este conjunto de intercambios físico-lúdicos ellas miden los límites del encuentro corporal (Saucedo, 2004), poniendo cuidado en no dañarse entre sí. Esta intención abre la posibilidad de ver esta clase de encuentro como una forma de experimentación con la propia agresividad a fin de aprender a manejarla, intercambiando con alguien en quien confían. Este jugueteo femenino sirve también para diferenciarse de aquellas chicas que no pertenecen a su grupo social de amigas, o bien para mostrar a los demás los lazos de afecto, cercanía, intimidad y pertenencia que existen entre ellas.

Un rasgo importante que caracteriza este jugueteo femenino es su manejo del lenguaje. Éste minimiza, o en ocasiones trata de descartar, el significado de agresión o violencia que se puede atribuir a un golpe, un empujón, o una patada. Con este propósito, entre amigas utilizan diversos modificadores como: diminutivos, cuando dicen “un empujoncito leve”; atenuantes con los que describen que el empujoncito leve es “nada más así”; o bien condicionantes restrictivas que delimitan pertenencia y señalan exclusividad, como en la frase “nada más es entre nosotras cuatro”. Dichos modificadores también

señalan verbalmente los límites que el grupo de amigas impone a las dimensiones conductual y física de su juego para preservarlo como tal.

Sin embargo, aun entre amigas muy cercanas puede romperse el “juego” si éste traspasa cierto campo de regulación. Las chicas llegan a intensificar las críticas o los insultos mutuos que empiezan como un juego que luego pasa a la agresión relacional a través de chismes, burlas, insultos, exclusión, hasta derivar en violencia física. Como señala Mejía (2006), al respecto de las y los adultos involucrados en relaciones violentas, existe un *límite de tolerancia* a la agresión y la violencia que ha sido *autodefnido* por cada cual en una construcción personal. Las amigas que “juegan a criticarse”, por muy íntimas que sean, no siempre saben cuál es el límite de tolerancia –propio o ajeno– para su juego. Dicho límite aparece en el momento en que una chica ya no puede seguir respondiendo sin enojarse a los supuestos intercambios lúdicos verbales y/o físicos. Cuando alguna de las amigas sobrepasa este límite, ocurre la reacción que, en muchos casos, termina con el intercambio lúdico y lo convierte en violencia.

Una dimensión emocional da cuerpo a las relaciones de amistad, y otra a las agresiones y a la violencia. La nueva dimensión emocional –el enojo o la ira– tiene la fuerza para cambiar el juego en violencia a través de la agresión relacional. Así fue en el caso de dos amigas que “se llevaban feo”: una de ellas estrelló la cabeza de la otra contra la pared, molesta por una crítica a su peinado. El intercambio de críticas empezó como un juego en tiempo de ocio dentro del aula y, de estar jugando, pasaron al enojo. Como apunta Saucedo (1995), las críticas son expresiones de que la imagen personal está siendo evaluada. Ellas estaban poniendo en el telón del juego su imagen física, su prestigio personal y su escasa tolerancia a los comentarios negativos sobre su persona.

En el caso de chicas que no son amigas, es más probable que pasen con facilidad a las peleas físicas, dentro o fuera de la escuela, desatadas por el “chismorreó y viboreo”. Por supuesto, en esa dimensión no hay signo alguno de amistad, ni se ha agravado una mala relación que existía desde tiempo atrás entre compañeras del salón.

En una reflexión muy bien elaborada, una alumna entrevistada comentó: “las chavas nos peleamos por cuatro razones: para defender nuestro prestigio, por los chavos, por rivalidad o envidia, y para ser populares”. Aunque su respuesta no sigue un orden de importancia, en primer lugar cita la defensa del prestigio personal como razón para pelear. Éste es importante, porque define la posición de una chica dentro del grupo de adolescentes (Buelga, 2009). La segunda razón para pelear que menciona es “los chavos”. Otras

chicas de la misma secundaria ampliaron la importancia de este motivo: “normalmente los pleitos siempre son por los chavos, que ‘ése es mío’, ‘yo lo vi primero’, ‘a mí me quiere más’, ‘tú no lo alcanzaste a agarrar’”. Sus respuestas indican la relevancia de la atención masculina para la sociabilidad del mundo femenino adolescente. La tercera respuesta, “rivalidad o envidia”, igualmente corresponde con lo dicho por estas chicas respecto de la emergencia de la rivalidad femenina condicionada por la tendencia competitiva y jerárquica de sus relaciones intragénero. Dicha tendencia se expresa, también, con la envidia: desear para sí lo que otra tiene. Es decir, cosas, prestigio, o una relación amorosa. Los dos motivos anteriores expresan los propósitos femeninos de lograr y conservar la atención y el interés de los chicos, de posicionarse por encima de una rival o, por medio del enfrentamiento, dar salida a la tensión que representa la envidia como contenido de la dimensión emocional que moviliza e intensifica la rivalidad. En cuarto lugar, la entrevistada dijo que las peleas se llevan a cabo “para ser populares”. Ser popular influye directamente en las oportunidades para socializar, y se relaciona con el prestigio y la posición social dentro del grupo. Al relacionar las respuestas obtenidas podríamos decir que el prestigio se defiende y/o la popularidad se gana frente a las rivales por la atención de los chavos.

La respuesta reflexiva de esta alumna tiene que ver directamente con la construcción y la defensa de una imagen femenina específica que cubre parámetros apreciados en el mundo juvenil femenino. Esto no coincide con la perspectiva del mundo adulto, o con la moral tradicional que, ya sea dentro o fuera del espacio escolar, ubica a las adolescentes en un papel de “niña que debe ser buena” (Mejía, 2006) y califica a las chicas que pelean como “malas o problemáticas”.

Sin la intención de agotar todos los motivos para pelear existentes entre chicas de secundaria, cabe mencionar dos motivos más encontrados en el campo observado. El primero es la discriminación social: Iris, una alumna de tercer grado y de condición económica muy limitada, soportó durante dos semanas las insinuaciones, burlas, empujones y murmullos dirigidos por Valentina y sus seis amigas durante el receso o en el camino a casa. Este grupito repetía: “Iris no tiene clase”, “su mochila es barata, está rota y sucia”, “es una pobre que no sabe vestir”. En su contenido, los insultos que dirige el grupo de Valentina a Iris son ejemplo elocuente de discriminación social (Giménez, 2003); y, en su forma, de “acoso entre pares” (Olweus, 1993, en: Benítez y Justicia, 2006). Analizaremos cada una de ellas.

La discriminación tiene el propósito de marcar una diferencia jerárquica y dar salida a la ira o al rechazo, sobajando a la víctima que la rival percibe con menor jerarquía, pero también con cierta vulnerabilidad. Además, se llegue o no a los golpes físicos, el acto discriminatorio se constituye en una de las vías para infringir violencia por medio de mecanismos verbales o físicos diversos. Quienes llevan a cabo acciones de discriminación por medio de la agresión relacional están tratando de ubicarse jerárquicamente por encima de otro(a) a quien no consideran como un par, a fin de lograr cierta presencia y reputación que contribuyan a la construcción y al reconocimiento social de una determinada imagen de sí mismo(a).

Al respecto, coincidimos con Giménez (2003) en el sentido de que la discriminación comporta un “conflicto de reconocimiento” entre dos grupos. A esto agregamos un matiz de incivilidad (Furlán, 2003), entendida como la puesta en marcha (o el intercambio) de pequeñas violencias cotidianas que atacan el derecho que cada uno tiene de ser respetado. Diferimos, sin embargo, con el primer autor en que la confrontación entre las adolescentes entrevistadas, y otras, no involucra un verdadero conflicto “entre grupos que ocupan posiciones disimétricas y contrapuestas en el espacio social, estos es, entre grupos dominantes y dominados” (Giménez, 2003, p. 3).

Más bien, por tratarse de pares en lucha por ocupar una mayor jerarquía autopercibida dentro de su mundo social, y dado que contamos con datos aportados por la trabajadora social,¹¹ en este caso planteamos que el conflicto de reconocimiento entre estas chicas y su consecuente desplazamiento hacia la intimidación, el acoso y la violencia física puede explicarse, en parte, por el hecho de que Valentina y sus amigas han recibido la influencia de un discurso familiar de pertenencia a “una clase pudiente”. Como el propio Giménez afirma:

Las actitudes discriminatorias de los individuos se explican por la identificación de éstos con las creencias, valores, estereotipos y prejuicios de sus respectivos grupos de pertenencia. [Todo lo cual] forma parte de un pensamiento sociocéntrico por el que se valoriza al propio grupo en comparación con los demás grupos considerados como diferentes o inferiores (2003, p. 3).

¹¹ En los registros consta un comentario de la trabajadora social del plantel. Ella dijo saber que las familias de Valentina y sus amigas les han dicho que “ellas son gente de dinero”, “gente bien”.

Otro motivo de pelea entre chicas que identificamos es la traición y, a la vez, la ofensa al honor y al prestigio. Como vimos, la amistad se basa en la confianza. Isabel, de tercer grado, hurgando en la mochila de su amigo Juan, encontró unas cartas que revelaban el intercambio sexual entre él y Carla. Sorprendida por el contenido, Isabel avisó de su hallazgo a la trabajadora social, con graves consecuencias para los involucrados. Isabel rompió el delicado equilibrio de la amistad que se apoya en la confianza, la lealtad y la secrecía. La confianza mutua radica en la expectativa de que un amigo no revelará confidencias, no romperá promesas, y no saboteará lazos vitales para el otro(a) dentro de su red de pares (Stanton y Urso, 2005). Isabel traicionó tanto la confianza de Juan como la de Carla. Ésta la retó a pelear por la traición, pero también en defensa de su honor y prestigio como mujer. Entre las chicas, al igual que entre los adolescentes varones, se establece una vigilancia mutua con la que pretenden presionar a las otras para que mantengan su conducta dentro de los linderos del recato y la decencia, característicos de la feminidad tradicional.

Cabe señalar que, una vez identificadas “las razones para pelear”, las consideramos como parte de dos procesos que se entrecruzan. El primero es el continuo “construcción-deconstrucción-reconstrucción” de la estructura de las relaciones entre chicas dentro de sus círculos sociales. Esta secuencia forma parte de las interacciones cotidianas con las que las chicas organizan y reorganizan la configuración de su mundo social. El segundo proceso es el despliegue de la construcción identitaria femenina, ya no dentro de los estereotipos convencionales atribuidos a la feminidad, sino guiada por la disputa por el reconocimiento social mediante el uso de la fuerza física, la apertura a la confrontación con el sexo opuesto, y la búsqueda de autonomía personal y social, entre otros.

A partir de las similitudes y recurrencias halladas en todos los eventos de agresión relacional que derivaron en violencia física, resulta viable construir una descripción general de dicho tránsito. Éste sería de la manera siguiente: las jóvenes que *sienten* las palabras, miradas o actos de exclusión de sus rivales suelen responder retándolas a pelear o iniciando el ataque por medio de empujones, “miradas de barrida” (*daggers* o *death stares*, en: Owens, *et al.*, 2004), jalones de cabello, y destrucción o apropiación de objetos ajenos. Las chicas receptoras pueden, o no, ignorar estas provocaciones. El paso al intercambio físico, como respuesta a la provocación, lo puede dar una de ellas, o ambas a la vez, a modo de enfrentamiento simultáneo. La pelea se desarrolla mediante

patadas o puñetazos que se lanzan principalmente a la cara o al estómago. Muchas chicas utilizan, también, jalones de cabello o rasguños al rostro. Entre las jovencitas entrevistadas en nuestra investigación –al igual que entre las chicas estudiadas por Ness (2004)– pegar con las manos abiertas se considera signo de debilidad y constituye un indicador de quién va perdiendo la pelea.

En ocasiones, la violencia aparece como conato de pelea en el aula y se pospone hasta quedar a salvo de la autoridad escolar. Hay que aclarar que estas peleas ocurren casi siempre fuera del plantel.

Esta diferencia se establece: por la correlación entre el campo de regulación grupal que rodea a ambas contrincantes, la autorregulación de cada una, y el grado de “concertación” de la pelea, que puede convertirla en un suceso público que convoca a muchos fuera de la escuela, en un lugar y momento específicos. Los integrantes del grupo pueden posicionarse como observadores pasivos, o bien alentar activamente la lucha a golpes. Es decir, algunos de los integrantes pueden haber “calentado las cabezas” de las contrincantes para enfrentarlas y así “divertirse”, opinar sobre la pelea, grabarla con su celular, o tomar partido mientras la observan.

DE LAS “LUCHITAS” A LA “BRONCA EN SERIO”

En la escuela secundaria, las prácticas socioculturales de los alumnos varones se caracterizan por la búsqueda del “aguante” y la “fuerza” de diferentes tipos: psicológico, social, físico. Los chicos rechazan enérgicamente las manifestaciones de debilidad, vulnerabilidad, temor y ternura; mientras que alientan las expresiones de fuerza, coraje, ira, orgullo, indiferencia y valentía, entre otras.

Las relaciones de amistad también son importantes para los chicos, pero no se caracterizan por ser íntimas: no se practica la confianza ni la intimidad, sino el “llevarse y aguantarse” como una manera de expresar que se tiene una buena relación con el compañero, y la diversión es parte de ella. Se trata de interacciones que se despliegan por medio de apodos, burlas, acusaciones con los maestros, aventar los objetos de los compañeros (mochilas, cuadernos, prendas), lanzarse unos arriba de otros en “montañas humanas”, empujarse a manera de “sándwich”, hacer “guerritas con objetos”, dar golpes y patadas, entre otros juegos lingüísticos y físicos.

Para “llevarse y aguantarse” los chicos tienen un “juego de golpes” que se rige por un conjunto de reglas explícitas e implícitas: se sabe que es un jue-

go, se sabe que pueden participar los que no delatan con los adultos, se sabe que los golpes son de cierta intensidad (pero que, en su significado, supone que no pasan a golpes violentos); participan en dichos encuentros los que son más amigos y se descarta a los compañeros del salón con los que no hay una amistad más cercana, o bien a quienes se han identificado como que “no aguantan”; cada quien puede poner un límite cuando siente que es hora de salirse del juego y los demás aceptan que lo haga. En ocasiones, estas reglas se completan –acuerdo grupal de por medio– con una regla más que a la letra dice: “manchado no paga”. Con ella, el chico que pronuncia la frase se concede el permiso de golpear con fuerza y no recibir golpes igual de intensos de vuelta.

Otro de estos juegos, que ellos mismos llaman “desastres”, se caracteriza por una enorme animosidad y efervescencia física expresada mediante corre-tizas por toda el aula, con el fin de evadir golpes y empujones. Cuando los participantes no son lo suficientemente experimentados, pueden lastimar a los otros por no medir su fuerza física, o lo que dicen deja de ser broma y se convierte en insulto. También pueden llegar a romper partes del mobiliario del salón, como lo expresa el siguiente alumno:

ENTREVISTADORA: Y los desastres en los que tú has participado, ¿por qué lo has hecho?, ¿cómo lo has hecho?

DEMETRIO: Aaah, pos nada más por seguir la corriente, ¿no? Bueno, o sea, no es nada más porque unos van y me dicen y hago eso. No. Pero es que te aburres en las clases. Por ejemplo, cuando toca geografía y no llegan los maestros y pos, tú estás todo aburrido y ya ves que están, así, jugando y tú vas y te avientas y ya... empiezas a hacer eso.

MARIANO: Y ya, echas relajo.

DEMETRIO: Ajá. Pero yo casi nunca he hecho, por ejemplo, de que rompieron el estante o así. Yo he estado nada más cuando se pelean y eso.

Esta práctica grupal se da en ausencia de los adultos y, para poder desarrollarla, los alumnos ponen vigías en las puertas. Su misión es “echar aguas” y detener el juego cuando se acerca un adulto. Desde la perspectiva de los chicos, es una forma de “echar relajo” que les atrae y se desata por inactividad o por el tedio acumulado durante una clase, mismo que pueden desahogar al no haber autoridad presente. Pero no todo es juego que indiscriminadamente

deriva en violencia. Entre el “llevarse y aguantarse” y las peleas en serio, los chicos disciernen con claridad las diferencias:

DAVID: Ah, era juego, porque la manera en que lo haces es... ¿Cómo se dice? Si lo haces con odio, entonces es pelear. Si lo haces alegre... no alegre, porque le estás pegando a alguien, sino que te causa gracia, entonces es cuando estás jugando.

Así, mientras no se rompa la regla de la diversión, que se afirma fuertemente en la actitud corporal (reírse, sobarse, escapar del otro, abrazarse), los chicos van escalando en el juego hasta suspenderlo, si quieren, ya sea porque llega un adulto a contenerlos, porque se han cansado, o porque perciben que están pasando el límite. Pasar del juego a la agresión también supone un límite frágil. Puede que alguien no “aguante” y acuse a sus compañeros por sentir que lo han agredido. La diversión se acaba y surge la fricción, en la que se puede pasar a los insultos graves, como las ofensas a la madre:

URIEL: No pos, cuando nos empezamos a insultar, Danilo y yo nos empezamos a decir de cosas y luego él se va por otro lado y empieza a decir: ‘no, que tu mamá es una p...’ y, así. Pero yo nada más una vez le dije que su mamá se había acostado con un borrego (Danilo tiene el cabello chino)... y cuando le entré al juego yo no lo fui a acusar y él sí fue con un maestro. Hasta después que empezamos a hablarnos y a insultarnos, otra vez dice lo mismo y allí sí lo fui a acusar con el maestro. Y llega de llorón, dijo que no. Es que es bien niña, la verdad. Si se lleva, que se aguante. ¡Yo nunca lo había ido a acusar!, la verdad.

Los chicos rechazan enérgicamente acusarse con un adulto, pero luego lo hacen como una manera de corresponder con la misma medida al que acusó primero. Acusar a otro con un adulto es mostrar debilidad y se equipara con una condición femenina. Mencionar a la madre en juegos entre iguales también supera el aguante que están ejercitando y se convierte en un insulto grave que ofende el honor masculino.

Las peleas contra compañeros dentro de las aulas no son graves y las suelen contener con rapidez tanto los adultos (maestros, prefectos) como los compañeros que los separan. Dentro de la escuela no se alientan las riñas graves. En cambio, las peleas concertadas o arregladas se realizan en el exterior:

ENTREVISTADORA: Y, cuando tienen un pleito en serio, ¿cómo es?

ARTURO: Con alguien con quien tienes bronca –responde de inmediato–.

ESTEBAN: Ajá, si está muy grande él, pues te agarras otro y ya, y les decimos a los chavos de allá afuera que nos hagan el paro.

ENTREVISTADORA: ¡Ah! Entonces, ¿el pleito es en la virgencita allá afuera?

ESTEBAN: Sí, porque adentro nos regañan, nos suspenden o nos corren.

La escuela contiene la violencia grave dentro del plantel, así que los alumnos la tienen que ejercitar al exterior, en escenarios elegidos *ex profeso*. Como investigadoras y como psicólogas que trabajamos en programas de intervención en las escuelas, consideramos que muchas de las reflexiones sobre la violencia de los estudiantes subestiman el papel de contención que realiza el colegio. Los alumnos saben que dentro de las escuelas no pueden protagonizar peleas “en serio”, porque corren el riesgo de ser expulsados. Ellos valoran el hecho de estar en la escuela, de pertenecer a la misma, de modo que no se arriesgan a que los corran y prefieren hacerlas fuera de ella. En los congresos, cuando nos muestran peleas entre alumnos que se filmaron y subieron a algún sitio de la Internet, lo primero que nos queda claro es que dichas riñas ocurren, por lo general, fuera de los planteles. El origen de los conflictos entre los alumnos puede, o no, ocurrir dentro de la propia escuela, pero es un hecho que los maestros se quejan de que se les exija que ellos también resuelvan lo que los y las alumnas llevan a cabo lejos de sus confines. El dilema se abre no sólo para las propias escuelas, sino también para la comunidad, la vigilancia policiaca, la formación ética en la familia, etcétera.

Las peleas entre chicos suelen ser arregladas; suponen una breve historia de encuentros previos, caracterizados por miradas retadoras, insultos y empujones en el pecho entre los futuros peleadores. También hay reglas claras: pelearán de uno en uno, y los que son espectadores cuidarán que no se abuse de alguno que está caído (que no le peguen entre varios, o que se suspenda la pelea cuando se lo ve muy lastimado). Se eligen lugares para pelear en los que no los detendrán los adultos. Hay compañeros de la escuela y conocidos externos que colaboran con alguno de los contrincantes: le “hacen el paro” para que se sienta fuerte, protegido y acompañado. Si se van

a enfrentar por pares, se elige qué pareja de adversarios iniciará la pelea, y el que va venciendo se da por satisfecho cuando ve a su rival tirado y los demás le empiezan a decir que la pelea ha terminado, que ya ganó.

La pelea es una forma de afirmación de la masculinidad de la cual se desprenderá, según el resultado, una “posición” de prestigio y predominio para el vencedor, y una derrota que avergonzará al perdedor ante sus pares. Los rivales se lanzan a hacer el mayor daño posible dentro de los límites de contención que los espectadores y los testigos les permiten. En este sentido, hay un marco de legalidad y civilidad dentro de la violencia ejercida en esa pugna. No es un encuentro violento sin sentido. No es una violencia brutal o asesina,¹² sino una violencia contenida desde fuera, que surge por diferentes motivos: la rivalidad amorosa, la defensa de un hermano o compañero previamente agredido, una historia de peleas menores dentro de la escuela, etcétera.

Como se ha visto hasta aquí, todas estas prácticas de relación entre los adolescentes varones se construyen a partir de la imbricación de aspectos de juego, agresividad y violencia, mismos que, a su vez, están implicados en la construcción de la masculinidad adolescente, así como en la definición de distintas posiciones en la relación entre pares.

CONCLUSIÓN: ¿ES POSIBLE LA CONVIVENCIA ESCOLAR?

La investigación sobre los procesos de indisciplina y violencia en las escuelas permite entender la heterogeneidad de las mismas, los estilos y escalas de gravedad de las acciones de los participantes, las perspectivas culturales por región, y descartar determinismos de cualquier tipo. Por lo tanto, es necesario estar allí, en las escuelas, con los actores, para entender cómo surgen y se mantienen los conflictos.

¹² La violencia brutal entre jóvenes nos recuerda a la documentada por García, León y Valtierra (1985), en torno al fenómeno de las bandas en México, hacia la década de 1970. En la banda, los jóvenes encontraban mecanismos de reconocimiento social, protección, diversión e identidad, ante el hecho de vivir en colonias depauperadas, sin oportunidades de acceso a la educación y a empleos bien remunerados. En la actualidad, los niños y adolescentes reclutados o impactados por la imagen del narcotraficante y sus actividades también los socializa en el ejercicio de una violencia brutal. Pero los y las alumnas de las escuelas secundarias practican su identidad como personas escolarizadas y regulan el grado de violencia que ejercen aun en las “peleas en serio”.

A lo largo del presente artículo, nuestro interés ha sido recuperar los aportes de la investigación y la intervención que realizamos en las escuelas secundarias. Esto con el fin de entender las dinámicas de relación social y las perspectivas de los alumnos durante los sucesos que los adultos consideran como indisciplina, agresividad y violencia. En dichas prácticas socioculturales los y las alumnas se ejercitan en diversos procesos psicosociales: elementos de su feminidad y su masculinidad; integración en sus grupos de iguales, ya sea a través de procesos de amistad o de “llevarse” con los demás; el juego propio de la etapa en la que viven; la capacidad de sentir poder sobre los otros; y ser reconocido socialmente.

La investigación cualitativa procura mostrar las perspectivas de los actores sin juzgar ni evaluar las prácticas sociales en las que se implican. No obstante, si pasamos al plano de la intervención, nos queda claro que muchas de las acciones que realizan los y las alumnas contienen factores de riesgo para su integridad física, moral y psicológica; atentan contra la seguridad de los demás, y contra la organización de la propia escuela. Sin embargo, estamos conscientes de que, si ignoramos los sentidos y significados de dichas prácticas, también se corre el riesgo de planear en abstracto, de proponer a los alumnos contenidos de análisis que les resulten ajenos a su interactuar cotidiano, o bien que atenten contra lo que para ellos tiene “lógica” y les permite preservar su posición: las “luchitas”, defenderse de las “miradas de barrida”, etcétera.

Por supuesto que estamos en contra de la naturalización de la violencia, la cual ocurre cuando los participantes encuentran que es lógico, divertido y hasta necesario llevar a cabo actos de agresión contra los demás. Sin embargo, creemos que para incidir en ella es necesario entender su dinámica, los contenidos simbólicos y sociales que la movilizan, así como la subjetividad colectiva e individual que la sostiene.

Hasta la fecha, acudimos a procesos históricos de larga duración en los que advertimos la incorporación, tanto de elementos contra la violencia como a favor de la misma. En nuestro país, la inseguridad social, el ataque armado al narcotráfico, y las imágenes violentas en los medios de comunicación pueden convencer a las personas de que es válido y deseable defenderse de modos violentos. Afortunadamente, las iniciativas a favor de la convivencia y la no violencia en las escuelas empiezan a tener su impacto. Miles de personas conocen ya el término “*bullying*”, saben a qué se refiere, y que es necesario denunciarlo y buscar maneras de detenerlo. Nuevos elementos

de subjetividad colectiva se están colando para cuestionar y detener la violencia en las escuelas.

La intervención que también realizamos en las escuelas secundarias nos enseñó que los programas que procuran alentar una convivencia escolar y una ciudadanía ética no prosperan cuando se emplean métodos tradicionales de transmisión. Hoy por hoy, muchos docentes continúan sin saber cómo desarrollar los programas de tutorías y la materia de formación cívica. Hemos visto que emplean el tiempo para avanzar en los contenidos de las materias que no alcanzaron a ver en otros horarios, o que piden resúmenes, copia o dictado de conceptos de manera informativa, más que formativa.

También observamos que a los y las chicas les interesa ser escuchados y discutir sus problemas y conflictos cotidianos, más que aprender conceptos nuevos o desvinculados de su vida emocional, social y cognitiva. De ahí que nuestra propuesta aquí haya sido entender lo que dinamiza los encuentros entre chicos y chicas en las escuelas secundarias para pensar en opciones de convivencia que les ayuden a ser personas con posturas éticas. Así, por ejemplo, para que usen el concepto de convivencia como el hecho de vivir con otras personas en relaciones caracterizadas por el respeto mutuo, la comunicación no violenta, el diálogo, y la participación cooperativa, tienen que reflexionar sobre cómo ocurren sus “luchitas”, su “relajo”, sus “miradas de barrida”, y proponer otras maneras de resolver los conflictos de manera no violenta. En la escuela se tienen que hallar otras formas de participación que les ofrezcan reconocimiento social entre compañeros, diversión, poder como individuos, respeto, confianza, etcétera. No para sancionar a los alumnos, sino para analizar los acontecimientos, las formas de llevarse, las maneras en que dirimen sus conflictos, los modos en que se violentan entre sí. Es posible generar campos de debate en los que aprendan a aplicar elementos de la convivencia propuesta, mediados por la reflexión.

Por supuesto que habrá sanciones, pues algunos alumnos infringen las reglas y lastiman a sus compañeros, pero pueden y tienen que entender que la sanción no es, ni debe ser, impuesta de manera autoritaria o abusiva por los adultos, sino desde la comprensión de cómo su participación en determinados hechos provocó daño a los demás. Con base en los ejemplos que hemos expuesto, aprender a convivir supone que los alumnos puedan: establecer vínculos con reciprocidad y respeto, dialogar, comprometerse, discutir, disentir sin violentar, acordar con otros, reflexionar. Pero también entender

que la rivalidad, la exclusión de los demás, la agresión simbólica, etcétera, los minimiza en su calidad de seres humanos.

Para cada escuela es un reto identificar, entre todos los programas que hoy existen, cuál puede acoplarse a sus características de organización estructural, social y cultural. En ese sentido, desde la investigación y el diseño de programas de intervención, sólo podemos hacer sugerencias u ofrecer un abanico de posibilidades. Lo que resulta claro es que aprender a vivir en convivencia supone una actividad compartida, no impuesta institucionalmente, de la que los participantes deben estar convencidos. Los ejemplos que hemos analizado nos muestran que no podemos correr en paralelo programas que no toquen las prácticas de los estudiantes; que no se fundamenten en analizar cómo y por qué echan relajo, se pelean entre chicas y entre chicos; y cómo ejercitan su masculinidad y su femineidad. El entrenamiento en la cultura por la paz y la convivencia no puede manejarse sólo a través de contenidos, ejercicios, folletos, o clases. Se requiere una estructura de participación social y cultural diferente, que proporcione marcos de actuación regulados hacia el mínimo respeto en la toma de decisiones. Si se posibilitan las prácticas y relaciones sociales negociadas que apunten hacia una mejor convivencia, los alumnos tendrán oportunidad de experimentar acuerdos y relaciones más estructuradas por parte de los adultos; y con ello disminuirá la gravedad de sus acciones indisciplinadas y violentas.

Habrá que analizar los casos de países en los que se ha trabajado arduamente sobre el tema de la convivencia escolar, no sólo para conocer la conceptualización que tienen de la misma, sino también para aprender de sus logros y dificultades.

Para finalizar, queremos agregar que, al estar allí, en las escuelas, también hemos podido documentar los esfuerzos que el personal de las mismas realiza para regular la conducta de sus alumnos. No negamos ni minimizamos que existan prácticas autoritarias en diferentes contextos por parte del personal escolar (el aula, los patios escolares, los lugares de atención al alumno, etcétera), pero también descubrimos que se esfuerzan, como ya se mencionó arriba, por ayudar a que los conflictos no se agraven. Así, llegan a mediar entre los alumnos, o entre los alumnos y los padres de familia, para que las peleas que se protagonizan afuera de la escuela no pasen a mayores; y están pendientes de los alumnos que son agresivos para contener sus arrebatos. Los directivos y maestros están abiertos a la posibilidad de que los alumnos de muy distinto tipo puedan tomar los cursos y talleres que ofrecen instancias

ajenas a la propia escuela. Los ejemplos podríamos multiplicarlos. La idea con la que queremos cerrar es que los investigadores y quienes diseñamos planes para intervenir en los planteles educativos tenemos la obligación de conocer con más detalle lo que ocurre en los mismos, de respetar sus perspectivas socioculturales, de reconocer positivamente sus esfuerzos, y ofrecerles planes de intervención acordes a sus necesidades.

REFERENCIAS

- Alterman, N., y Foglino, A. (2005). Los centros de actividades juveniles. Balance de su operación como estrategia para mejorar la convivencia en las secundarias cordobesas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 26(10), 669-692.
- Benítez, J., y Justicia, F. (2006). El maltrato entre iguales: descripción y análisis del fenómeno. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa* 4(9), 151-170.
- Blaya, C., Debarbieux, E., Del Rey, R., y Ortega, R. (2006). Clima y violencia escolar. Un estudio comparativo entre Francia y España. *Revista de Educación* 339, 293-315.
- Buelga, S., Musitu, G., y Murgui, S. (2009). Relaciones entre la reputación social y la agresión relacional en la adolescencia. *International Journal of Clinical and Health Psychology* 1(9), 127-141.
- Butchart, R., y McEwan, B. (1998). *Classroom discipline in American schools: Problems and possibilities for democratic education*. Albany: State University of New York Press.
- Crick, N. (1996). The role of overt aggression, relational aggression, and prosocial behavior in the prediction of children's future social adjustment. *Child Development* 67(5), 2317-2327.
- Devine, J., y Lawson, H. (2003). The complexity of school violence: Commentary from the US. En Smith, P. (coord.). *Violence in schools* (pp. 332-350). Londres: Routledge Falmer.
- Furlán, A. (2003). Parte III. Procesos y prácticas de disciplina y convivencia en la escuela. Los problemas de la indisciplina, incivildades y violencia. En Furlán, A., Piña, J. M., y Lya, S. *Actores, acciones y prácticas educativas. La investigación educativa en México 1992-2002*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A. C.
- Furlong, M., y Morrison, G. (2000). The school in school violence, definitions and fact. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders* 8(2), 71-82.

- García Robles, J., León, F., y Valtierra, P. (1985). *Qué transa con las bandas*. México: Editorial Posada.
- Giménez, G. (2003). *Las diferentes formas de discriminación desde la perspectiva de la lucha por el reconocimiento social*. México: Instituto de Investigaciones Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México.
- Holland, D., Lachicotte, W., Skinner, D., y Cain, C. (1998) *Identity and agency in cultural worlds*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Mejía, J. M. G. (2006). *Violencia familiar e identidad femenina: una estrategia de intervención terapéutica*. México: Dirección de Publicaciones, Instituto Politécnico Nacional.
- Owens, L., Shute, R., y Slee, P. (2004). Girls' aggressive behavior. *Prevention Researcher* 11(3), 9-10.
- Ness, C. D. (2004). Why girls fight: Female youth violence in the inner city. *The Annals of de American Academy of Political and Social Science*. Versión en línea: <http://ann.sagepub.com/cgi/content/abstract/595/1/32>.
- Saucedo, C. (1995). Expresiones genéricas de los adolescentes en el contexto sociocultural de un CONALEP. Tesis de Maestría en Ciencias en la Especialidad de Investigaciones Educativas. México: Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del IPN.
- Saucedo, C. (2004). El “relajo” y el “respeto” en la escuela: formas culturales de participación en el marco de la disciplina escolar. En Furlán, A., Saucedo Ramos, C. L., y Lara García, B. (coords.) *Miradas diversas sobre la disciplina y la violencia en los centros escolares* (pp. 35-51). Guadalajara: Universidad de Guadalajara, Secretaría de Educación Jalisco.
- Stanton Salazar, R. D., y Urso, S. S. (2005). Adolescent peer networks as a context for social and emotional support. *Youth & Society* 36(4), 379-417.
- Velásquez, M. G. (s/f). Investigación documental sobre convivencia escolar. Colombia: problemas sociales, dimensiones educativas y aproximaciones metodológicas. Consultado el 29 de enero de 2013, en: <http://www.convivenciaescolar.net/wp/documentos-de-convivencia-escolar/>