



# **VIOLENCIAS COTIDIANAS EN CONTEXTOS ESCOLARES: REFLEXIONES DESDE EL ALTIPLANO DE MÉXICO**

**CHÁVEZ GONZÁLEZ MÓNICA LIZBETH**

ENES, UNAM, MORELIA

mchavez@enesmorelia.unam.mx

## **RESUMEN**

El objetivo de esta ponencia es analizar las violencias cotidianas que se presentan en el espacio escolar en un contexto de marginación social como es el Altiplano noreste de México. En los últimos años esta región se ha visto afectada por el narcotráfico y las políticas de militarización federal que han impactado diversos ámbitos de interacción social de forma cotidiana. En diversas localidades rurales, los actores escolares del Altiplano viven de forma cotidiana violencias sutiles u formas de hostigamiento que evidencian la falta de mecanismos efectivos para la resolución de conflictos. Esta situación, sumada a la narcoviencia, genera entornos de alta conflictividad escolar que afectan la convivencia y los aprendizajes. A través de una investigación etnográfica que incluyó la realización de recorridos de campo, observación directa, entrevistas semiestructuradas y conversaciones informales en 11 escuelas primarias (niños (as) de 8 a 12 años) de la región durante el 2014 se analizarán los tipos de violencias cotidianas que se viven en la escuela, los escenarios que las producen así como las concepciones que sobre esta problemática genera la población infantil. De esta manera, se demostrará que las violencias escolares suelen normalizar actos de hostigamiento cotidiano al no generar estrategias efectivas de intervención formal, lo cual queda expuesto en los sentimientos de indefensión y en la personalización de la violencia por parte de la población infantil.

**Palabras clave:** Violencia escolar, vida cotidiana, hostigamiento, percepción social, Altiplano





## INTRODUCCIÓN

La zona del Altiplano Noreste forma parte de una extensa región geográfica denominada Gran Desierto Chihuahuense que comprende los estados de Chihuahua, Coahuila, Nuevo León, Durango, Zacatecas y San Luis Potosí así como los de Arizona, Nuevo México y Texas en Estados Unidos. Para fines de la investigación, se ha construido una subregión que hemos denominado “Altiplano Noreste” bajo la premisa de considerar las prácticas cotidianas e imaginarios de la gente en torno a un espacio geográfico que trasciende los límites político-administrativos. En este caso, se trata de las localidades de Matehuala, Cedral y Vanegas en el estado de San Luis Potosí, así como las de Dr. Arroyo, Mier y Noriega y Galeana en Nuevo León. Las actividades productivas de la zona son de diversa índole: desde la ganadería, recolección, caza y la agricultura de temporal. Además de las remesas generadas por las altas tasas de migración internacional y los recursos de los programas asistencialistas gubernamentales que proveen de ingresos económicos a las familias. Hay que destacar la importancia de la ganadería caprina cuyo carácter trashumante imprime ciertas dinámicas territoriales y formas de organización social y familiar a nivel local que impactan en las prácticas escolares (Mora, 2013). Hay alumnos que dejan de asistir a la escuela por acompañar a sus padres al pastoreo o bien ésta se convierte en su actividad principal en cuanto salen de la escuela, especialmente en el caso de los varones.

Las formas de asentamiento regional tienen un alto impacto en las formas de vida escolar. Una característica de las zonas semidesérticas es la poca población debido en gran parte a la existencia limitada de recursos para la subsistencia. Más del 35% de los ejidos de la zona cuentan con menos de 100 habitantes. Esta zona reporta dos realidades contrastantes: por un lado una enorme cantidad de asentamientos rurales con una muy baja densidad poblacional en extensas áreas y por otro lado, se encuentran los polos urbanos que concentran a la mayoría de la población (Chávez y Hernández, 2015). Esta situación afecta el abastecimiento de servicios básicos y por supuesto, escolares. El grado promedio de escolarización es de 4 a 6 años considerando a las cabeceras municipales con los niveles más elevados.

Las escuelas rurales en el Altiplano Noreste suelen tener espacios y tiempos flexibles ya que no existe una demarcación fija en cuanto a la localidad y a la escuela: los alumnos entran y





salen del salón o de la escuela; interactúan con sus padres a la hora de ingerir sus alimentos y en ocasiones tienen horarios especiales para cubrir sus clases. Especialmente en el estado de San Luis Potosí, las escuelas rurales son unitarias o bidocentes y es común que entre los alumnos se encuentren lazos de parentesco. Gracias al trabajo de campo, percibimos casos de familias que migraron a las cabeceras municipales pero que siguen llevando a sus hijos a las escuelas rurales, también el caso de niños que se quedan con sus abuelos principalmente por motivos migratorios (a otro estado o a Estados Unidos) o por abandono.

### **LAS MÚLTIPLES VIOLENCIAS COTIDIANAS**

La violencia escolar es entendida como un tipo de violencia social que se caracteriza por enmarcarse y producirse en un contexto escolar. En términos generales la consideramos como un tipo de relación social donde existe un abuso de poder que conlleva a comportamientos que generan diversos tipos de daños entre los individuos involucrados (tanto de la víctima como del victimario) y que pretenden reforzar o alterar la dominación de uno sobre el otro. Si bien, regularmente se definen como violentos los hechos de agresividad extrema que provocan daños físicos, éstos episodios nunca ocurren de forma aislada o espontánea sino que se enmarcan en cierto tipo de relación social que provoca malestar en alguna de las partes aun cuando no se acepte de forma consciente o se identifique con claridad al destinatario final del daño causado. Al enfatizar en el carácter relacional de la violencia queremos dejar claro que ésta no existe por sí misma ni suele ser un fin propio, ya que se requiere de la existencia de un “otro” con el cual se tejan relaciones de interdependencia asimétrica (Furlan 2012; Gómez, 2005; Míguez 2012; Chávez, 2014).

Si estamos hablando de relaciones sociales violentas más que de actos aislados, es necesario apuntalar que estas deben de caracterizarse por la dominación y deben estar situadas en momentos de tensión o conflictividad. Vista de esta manera, la violencia debe ser entendida en su carácter procesual, ya que las relaciones de poder nunca son inmutables, por el contrario, se transforman constantemente y con frecuencia se desgastan, y como un fenómeno que se define desde “adentro y abajo”, es decir, desde la propia experiencia de los sujetos que la viven y desde el propio marco normativo que rige sus vidas de forma cotidiana. Abordar la violencia desde la experiencia de los sujetos implica ir detrás de las diferentes lógicas de acción y marcos de interpretación del mundo que explican la violencia; es decir, explorar las subjetividades nunca





permanentes y coherentes de los distintos actores que la viven, por ello resulta fundamental explorar las acciones, representaciones y emociones vinculadas a la misma (Dubet 1998; Muñoz, 2012)

En el caso del Altiplano, los sujetos escolares identifican tres tipos de violencias en este espacio: la violencia física, actos que “sólo” molestan y acciones intimidatorias o delictivas vinculadas al narcotráfico. Todas ellas se vislumbran como prácticas y relaciones propias del mundo infantil. Por lo regular, al escuchar la palabra violencia escolar, los maestros y alumnos refieren al “bullying” como la principal problemática, esto implica que se focaliza el problema a la agresividad entre pares, en este caso, entre los alumnos. Furlan ha señalado que esta centralidad del bullying refleja el grado de distanciamiento y el deslinde de responsabilidad por parte de los docentes y autoridades sobre el tema de las violencias escolares (Furlan, 2012).

En las observaciones de campo, fue evidente que las violencias sutiles son las más cotidianas y las más normalizadas. Este tipo de violencias puede definirse como actos cotidianos que generan algún tipo de molestia (psicológica o simbólica) como aventar bolas de papel, empujarse, robar, comerse el lunch, decirse groserías o apodos. Los alumnos suelen tener una actitud de pasividad muy marcada hacia este tipo de actos, “no hacemos nada hasta y solo esperamos a que se harten”, señalaba Roberto de 8 años. Este tipo de hostigamiento cotidiano es el que genera malestar entre los involucrados y para varios autores representan la conflictividad latente que en caso de no atenderse incrementa a niveles de violencia física o extrema (Prieto, 2005; Tello, 2005).

En las localidades rurales abordadas, la violencia escolar pasa por el filtro de las relaciones familiares y el parentesco. Las violencias domésticas se reproducen en el ámbito escolar ya que fue frecuente observar a niños(as) que son violentados por sus propios hermanos o primos. A este dato hay que agregar que la gran mayoría de los 80 niños entrevistados señalaron recibir golpes en sus casas de parte de sus padres. Esta información fue corroborada por los padres quienes señalaron como natural el ejercicio de los golpes como parte de su sistema de crianza; María, una de las madres de Vanegas justificaba así el uso de la “nalgada pedagógica”. De esta manera, la violencia escolar ejercida entre hermanos se sanciona menos aunque observamos a alumnos que transitan por la escuela atemorizados por las agresiones familiares. Estrella, una niña de 8 años de la localidad de Santa Teresa en Cedral, recibía varias





patadas y golpes de su hermano Jonathan de 11 años frente al maestro sin que provocara alguna reacción. Estrella es una niña tímida que afirmaba en nuestras conversaciones sentir miedo por los golpes que recibe. Sus compañeras de la escuela, que también son sus vecinas, señalaron que es común escuchar los gritos de Estrella ante los golpes que recibe en su casa.

Por otro lado, existe una línea muy difusa entre los alumnos y los docentes en torno a los las agresiones físicas y verbales derivadas del juego y diversión y aquellas que se originan por el enojo y la agresividad. La primera es una violencia permitida y aceptada, la segunda es condenada aunque no siempre es tratada. En el marco de una “travesura” los maestros justifican acciones agresivas aunque los límites entre éstas y una acción violenta suelen definirse desde la perspectiva de las autoridades educativas. En una de las localidades de Vanegas un grupo de alumnos que jugaban fútbol en su horario de recreo resolvía con patadas el incumplimiento a alguna regla del juego. Este tipo de acciones no generaba reacción alguna entre los actores escolares para quienes resultaba normal la corrección a una falta a través de un golpe. Este tipo de violencias permitidas suelen formar parte de la socialización escolar en los ámbitos rurales del noreste.

La violencia escolar suele partir de escenarios conflictivos que no cuentan con una vía de resolución adecuada y que además va escalando en intensidad y radio. Ante una situación de conflicto suele haber una primera reacción de violencia por alguna de las partes. Por lo regular, la violencia escolar cuenta con actores pasivos o llamados testigos que suelen manifestar deseos de intervención ya sea para contener o bien para alentar el conflicto. La participación de estos testigos resulta crucial ya que a través de las risas, la imitación, la observación, o el bloqueo emocional incitan o no una situación violenta. Los niños testigos participan, observan, dan testimonio, alegan, acusan con el maestro e incluso dan consuelo al agredido. En algunos contextos, brindan un acompañamiento entre pares que puede potencializar nuevas estrategias para la resolución de conflictos. Las formas de intervención por parte de los adultos suelen ser variadas aunque hasta el momento no hemos reportado ninguna efectiva ya que las agresiones entre los involucrados suelen reaparecer. Se trata de violencias apagadas temporalmente por sanciones punitivas que no coadyuvan al autocontrol ni a la reposición de los daños, sino que permanece latente, se trata de violencias que retornan.





## **“NO NOS GUSTA PERO NO HAY FORMA DE PARARLA”. LAS VIOLENCIAS ESCOLARES DESDE LA PERSPECTIVA INFANTIL**

Esta percepción de la violencia que retorna genera transformaciones en las percepciones de los niños ante una situación de este tipo. En los niños del Altiplano suele predominar un sentimiento de indefensión ante situaciones que les provocan malestar o daño. Ellos no vislumbran opciones de cambio o de mejoría, lo que aumenta su pasividad y la normalización de la violencia. Por lo general señalan que el maestro o las autoridades no hacen nada, que las familias se muestran indiferentes, y en ningún caso consideran otras opciones de protección hacia este tipo de situaciones. Ante la pregunta sobre las posibles soluciones frente a la violencia, los niños respondieron que 1) las madres de familia hablen con los hijos para que los calmen o castiguen (la violencia un asunto familiar cuyo tratamiento recae principalmente en la madre), 2) que los niños violentos se vayan o que lo expulsen, o bien 3) que los violentos se queden siempre al lado de un adulto vigilándolo (maestro). En caso de que la violencia no termine, los alumnos solicitan que cada vez los castigos sean más duros para los agresores. Los alumnos sienten que no les pone atención cuando se trata de violencias menores, ya que cuando comienzan los conflictos el docente no suele responder hasta que llegan los golpes o “hasta que estamos tirados en el piso”. Cuando sucede esto asumen que tendrán un castigo o pagarán una consecuencia aunque tampoco hay mucha claridad sobre ellas: “a veces nos castigan, a veces nos regañan, a veces nos dejan si recreo, a veces no pasa nada”.

En estos escenarios escolares violentos, los alumnos que son testigos se involucran subjetivamente al experimentar emociones tales como el miedo y el rechazo hacia el agresivo. Los involucrados en conflictos violentos suelen experimentar coraje, tristeza aunque hay una gama de sentimientos no identificados. Uno de los problemas que se detectaron en las observaciones de campo es que los niños no saben cómo manejar el enojo: “me da ansiedad”, “rompo cosas” o “golpeo” son parte de las respuestas vertidas por ellos.

Por otro lado, los alumnos de estas escuelas rurales suelen personificar la violencia escolar desde sus marcos de interpretación. Para los niños (as) el compañero que genera violencia es el “problema a atacar” por lo que las soluciones que proponen es expulsarlos de la escuela, pedirle al alumno que ya no asista más o bien hablar con sus padres para que los sancione. Estas afirmaciones resultan interesantes ya que refleja una concepción de la violencia:





no se percibe como parte de un proceso de conflictividad que involucra a más de una persona; por el contrario, se asocia la característica a una persona por lo que se individualiza y se asume la postura de la “manzana podrida”. Esta concepción contribuye a la estigmatización del sujeto violento que lo coloca en una posición de condena moral lo cual dificulta el autoreconocimiento y por supuesto la intervención efectiva frente a la violencia.

## **CONCLUSIONES**

Las violencias escolares han sido objeto de múltiples definiciones y enfoques desde la teoría social; no obstante poco se ha reconocido el valor de la perspectiva de los actores escolares en la definición de las violencias. Resultaría pertinente alejar a la violencia escolar de perspectivas universalistas y atemporales para atender la diversidad de significados y contextualizaciones locales. Una propuesta para abordar las violencias desde estas premisas es considerarlas como parte de las interacciones sociales y de las relaciones de dominación que se ejercen en el ámbito escolar y que detonan conflictos entre los diversos actores involucrados en el mismo. Así se deja de percibir a la violencia escolar como una lista de características o atributos inmutables, ya que las mismas investigaciones han demostrado que su significación es más diversa y compleja que la prescripción unívoca del fenómeno.

La institución escolar, se convierte en un espacio que contiene, genera y reproduce diversas violencias sociales susceptibles de ser identificadas y atendidas. Las violencias sutiles y cotidianas son las que se normalizan como parte de un sistema de convivencia escolar que no actúa frente a ellas. Establecer los límites sobre lo que es la violencia escolar resulta una tarea compleja ya que en la escuela interactúan diversos marcos normativos que afectan la convivencia cotidiana. Es por ello que resulta necesario no aislar los comportamientos de su contexto de producción o de la situación conflictiva que las genera. Las concepciones de los niños frente a la violencia evidencian la necesidad de construir nuevas pautas de entendimiento sobre esta problemática que ofrezcan visiones menos lineales, individualizadas y punitivas al respecto.

## **REFERENCIAS**





- Chávez M. (2014). "Violencia escolar y marginación social: entre la perspectiva de los sujetos y las dimensiones estructurales". En *Revista Iberoamericana de Investigación Educativa*, no. 66/2, noviembre de 2014. Organización de los estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura: 1-14.
- Chávez M. y Hernández G. (2015). "El altiplano noreste: perfil sociodemográfico para una regionalización". En *Revista de El Colegio de San Luis*. San Luis Potosí: El Colegio de San Luis (en prensa).
- Debarbieux, E. (2012). Las "buenas prácticas" ¿son suficientes? Violencia escolar y cuestiones culturales. En Alfredo Furlan (coord.). *Reflexiones sobre la violencia en las escuelas*. México, Siglo XXI: 422-448.
- Domenach, J. M et al. (1981). *La violencia y sus causas*. Paris: UNESCO.
- Dubet F. (1998). "Les figures de la violence a l'école". En *Revue Française de Pédagogie*. Núm 123: 35-45. Disponible en [http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP\\_RF123\\_3.pdf](http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP_RF123_3.pdf). Consultado el 28 de noviembre de 2013.
- Furlan, A. (coord.). (2012). *Reflexiones sobre la violencia en las escuelas*. México: Siglo XXI.
- Furlan, A. y Terry C. (coord.) (2013). *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas, 2002-2011*. México, ANUIES, COMIE, Colección Estados del Conocimiento.
- Gómez N. A. (2005). "Violencia e institución educativa". En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, número 26, volumen X, julio-septiembre de 2005: 693-718.
- Gómez N. A. y Zurita R. U. (2013). "El estudio de la violencia escolar, orígenes y tendencias". En Alfredo Furlan y Terry Carol Spitzer (coord.). *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas, 2002-2011*. México, ANUIES, COMIE, Colección Estados del Conocimiento.







- Guzmán G. C. (2012). “La violencia escolar desde la perspectiva de Francois Dubet: tensiones, reticencias y propuestas”. En Alfredo Furlán (coord.). *Reflexiones sobre la violencia en las escuelas*. México, Siglo XXI: 49- 71.
- Mora I. (2014). *Los caminos de la trashumancia: territorio, persistencia y representaciones sociales de la ganadería pastoril en el Altiplano potosino*. San Luis Potosí, El Colegio de San Luis.
- Míguez D. (comp.) (2008). *Violencias y conflictos en las escuelas: aproximaciones a una problemática actual*. Buenos Aires: Paidós.
- Prieto G. M.P. (2005). “Violencia escolar y vida cotidiana en la escuela secundaria”. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. número 27, volumen X, octubre-diciembre: 693-718.
- Tello N. (2005). “La socialización de la violencia en las escuelas secundarias: proceso funcional a la descomposición social”. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, volumen 10, número 27, octubre-diciembre: 1165-1181.

