

NORMAS SOCIALES, ESTEREOTIPOS, DISCRIMINACIÓN Y VIOLENCIA ENTRE PARES

El caso de una secundaria en Jalisco

DIDIER MACHILLOT

Resumen:

El acoso escolar a veces es confundido con la ausencia de normas; esta investigación de tipo etnográfica –asociada a una reinterpretación del modelo ecológico– demuestra que al contrario, las reglas generalmente están presentes y son precisamente éstas las que modelan los estereotipos que dan lugar a comportamientos discriminatorios, que conllevan la violencia ejercida por parte de los alumnos hacia sus pares. Efectivamente, en los casos de *bullying* estudiados en una secundaria de Jalisco, se corroboró que dichas reglas presentan una cierta complejidad, ya que coexisten normas a nivel macro –compartidas por la mayor parte de la sociedad– con otras de tipo micro –dentro de un salón de clase, por ejemplo. Esto, nos invita a repensar no solamente el fenómeno del *bullying*, sino también las estrategias implementadas para combatirlo.

Abstract:

Harassment at school is sometimes confused with the absence of norms, yet this ethnographic research study—associated with a reinterpretation of the ecological model—shows the opposite: Rules are generally present and model the stereotypes that give rise to discriminatory behaviors. And such behaviors lead to students' violence toward their peers. In the cases of bullying studied in a secondary school in the state of Jalisco, it was shown that such rules present a degree of complexity since norms at the macro level—shared by most of society—coexist with other norms of a micro type—within the classroom, for example. This fact invites us to rethink not only the phenomenon of bullying, but also the strategies implemented to combat it.

Palabras clave: violencia escolar, discriminación social, estereotipos, educación básica, México.

Keywords: school violence, social discrimination, stereotypes, basic education, Mexico.

Didier Machillot: investigador de la Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades, Departamento de Lenguas Modernas. Calle Guanajuato 1045, Alcalde Barranquita, 44260, Guadalajara, Jalisco, México. CE: dmachillot@hotmail.com

Introducción

Las investigaciones del psicólogo noruego Dan Olweus sobre los fenómenos de violencia escolar permitieron, entre otros avances significativos, definir con precisión el “bullying”, lo que en español se traduce como “acoso” u “hostigamiento” escolar: “Un alumno es agredido o se convierte en víctima cuando está expuesto, de forma repetida y durante un tiempo, a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos” (Olweus, 2004:25).

Desde entonces, los estudios académicos y los manuales de intervención sobre este fenómeno se han multiplicado tanto en México¹ como en el extranjero (Furlan, 2012; Debardieux, 1999; Jiménez y Payá, 2011; Elliott, 2008; Barri, 2010; Prieto, 2011; Bringiotti, 2000; Míguez, 2008; Cava y Musitu, 2002; Del Tronco, 2013; Valadez, 2008; Johnson y Johnson, 2010; Mantilla Gutiérrez, 2011).

Es por ello que contamos hoy con resultados alarmantes sobre el fenómeno del *bullying* en México y los estados que lo componen. Como país, ocupa el primer lugar en casos de acoso entre pares o *bullying* en alumnos de educación básica, según la Encuesta Internacional sobre Docencia y Aprendizaje (*Teaching and Learning International Survey*) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2009). En lo que se refiere específicamente a Jalisco, otro estudio llevado a cabo por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2008:174), con estudiantes de tercero de secundaria de 3 mil 300 planteles públicos y privados en el país, indicó que este estado se encuentra entre las 10 entidades con los más altos niveles de violencia escolar. Sobre Jalisco también, en una encuesta cuantitativa realizada por Valadez (2008:41), aplicada a mil 91 alumnos en 17 secundarias de la Zona Metropolitana de Guadalajara se señala que ellos “siempre y con frecuencia” han observado: “el uso de apodos: 65.4%; de insultos: 50.4%; de golpes: 46.1%; el hablar mal de ellos 44.2%; el impedir participar: 43.8%; el ridiculizar: 41.8%; el rechazo: 35.9%; [...] el ignorar: 31.7%; el robar cosas o dinero: 26.6% [etc.]”.

No obstante, a pesar del gran número de investigaciones cuyos resultados evidencian el carácter multifactorial del problema, tanto el “sentido común” como varios manuales o incluso estudios sobre la cuestión tienden aún a asociar el acoso escolar entre pares a “desórdenes” o incluso a la falta de valores o normas. Es el caso, particularmente en España, del psicólogo y director de SOS Bullying, Ferrán Barri Vitero, quien indica tanto “ca-

rencias” de valores como de normas (Barri, 2010:23) o de la Secretaría de Educación Pública en México, que califica el acoso como comportamiento “antisocial” (SEP, 2012:12). Este discurso se repite también en la prensa nacional, como se puede apreciar en el artículo publicado el 29 de enero de 2013 en *La Jornada*, cuya autora, basándose en “expertos”, tituló: “La falta de límites y reglas, el origen del *bullying*” (Cruz Martínez, 2013:3).

Sin embargo, el trabajo *in situ* a través de la observación participante y de entrevistas semiestructuradas con alumnos² de una clase de secundaria, le da otro matiz a esa afirmación: la violencia sistemática ejercida contra algunos compañeros de clase puede responder, aunque no automáticamente, a ciertas normas, entendiendo por “norma social” a: “[...] una característica de estructura de interacción, no un estado mental interno de los individuos [que] se manifiesta en las formas de regularidad de conducta y de ejecución de sanciones” (Tena-Sánchez y Güell-Sans, 2011:564). Normas que, en el presente caso, no solo justifican la discriminación sino también las agresiones.

Discriminación y violencia no pueden, pues, estudiarse –desde esta perspectiva basada en la socioantropología– independientemente de las normas, ya que éstas definen y etiquetan, según Becker, las “desviaciones” y los “desviados” (Becker, 1985:32), siendo estos últimos las principales víctimas de la violencia entre pares.

No obstante, si bien se puede observar que ante el *bullying* se expresa cierto grado de cohesión en la clase a través de la imposición y hasta de la aceptación de algunas normas, éstas no aíslan a los estudiantes del resto de la sociedad. Por ello, al nivel micro, la clase puede tener normas específicas, pero otras dependerán de los valores que circulen en la comunidad donde se encuentre la escuela o incluso en la sociedad en su conjunto.

El acoso escolar, en relación tanto con las normas del grupo de clase de una escuela secundaria mexicana en la región de Jalisco, como con las de la comunidad y la sociedad, es lo que nos proponemos describir una vez presentados los métodos y teorías –en particular el modelo ecológico propuesto por Corsi– de los que nos serviremos para recopilar e interpretar los datos.

El modelo ecológico de Corsi

Tomando en cuenta el análisis de Cicourel (2008:párr. 3), según el cual “los niveles micro y macro [están] integrados en algunas situaciones ordinarias

como un rasgo rutinario de toda organización social” y con la intención de integrar en el desarrollo de nuestra investigación los niveles “macro” y “micro” sociales del acoso escolar, proponemos adoptar el modelo ecológico de Corsi (1994), para luchar en contra de la violencia intrafamiliar. Presentación que se anticipará a una reinterpretación desde una perspectiva socio-antropológica de este modelo, con el objetivo de adaptarla eficazmente para el análisis y la intervención en contra de la dimensión grupal de la violencia escolar.

Tomando como punto de partida el modelo ecológico de Bronfenbrenner, Corsi (1994:49) afirma que la familia, la sociedad y la cultura forman un ensamble articulado: “un sistema compuesto por diferentes subsistemas que se articulan entre sí de manera dinámica”. En este sentido, y con el fin de analizar la violencia, en particular la intrafamiliar, adopta y modifica este modelo distinguiendo, al igual que su predecesor, tres contextos:

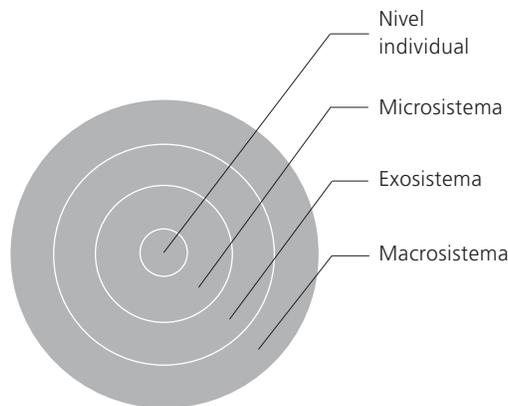
- 1) El “macrosistema”, que “remite a las formas de organización social, los sistemas de creencias y los estilos de vida que prevalecen en una cultura o subcultura en particular. Son patrones generalizados que impregnan los distintos estamentos de una sociedad (por ejemplo la cultura patriarcal)” (Corsi, 1994:49).
- 2) El “exosistema [...] compuesto por la comunidad más próxima, incluye las instituciones mediadoras entre el nivel de la cultura y el nivel individual: la escuela, la iglesia, los medios de comunicación, los ámbitos laborales, las instituciones recreativas, los organismos judiciales y de seguridad” (Corsi, 1994:50).
- 3) El “microsistema”, descrito como “El contexto más reducido”, el cual aborda “las relaciones cara a cara que constituyen la red vincular más próxima a la persona. Dentro de esa red, juega un papel privilegiado la familia, entendida como estructura básica del microsistema” (Corsi, 1994:50).

Sin embargo, aunado a los anteriores, Corsi añade un cuarto nivel de análisis:

- 4) El “individual” con “cuatro dimensiones psicológicas interdependientes”: “cognitiva” o las “formas de percibir y conceptualizar el mundo”, “conductual”, “psicodinámica” e “interaccional” (Corsi, 1994:51).

Los anteriores niveles de análisis, podrían representarse tal como lo muestra la figura 1.

FIGURA 1
Niveles de análisis



Se trata de un modelo diseñado principalmente para investigaciones e intervenciones psicológicas y que, dada la naturaleza de nuestro trabajo, debe ser reinterpretado desde una perspectiva socio-antropológica para poder adaptarse a un análisis de las normas sociales y su articulación con la violencia escolar.

Es así que el modelo que proponemos modifica en particular el segundo y tercer niveles, distinguiendo las “subculturas”³ del “macro”, para introducir las en uno “exo” –que denominaremos como “meso”– dado que no solamente presentan características y normas distintas de la cultura dominante como lo mostraron varios estudios sobre los grupos de delincuentes, de jóvenes, etcétera (Cuche, 2004:46) sino que, como lo demostró Willis (2011), las subculturas pueden desempeñar un papel destacado en las actitudes de rechazo que se adoptan frente a la escuela.

Finalmente, como lo mencionábamos, para el tercer punto es esencial introducir en el nivel “micro” al salón de clase dado que, como constataremos en los siguientes resultados y, como lo apunta Cerezo (2009:50), se debe tener en cuenta la dinámica interna de los grupos:

Parece como si, cuando se establece una relación de intimidación hacia otro compañero, el resto del grupo se situara entre reforzar las conductas del agresor

o inhibirse del tema. De manera que las situaciones de abuso encuentran apoyo en el grupo; es más, es el propio grupo quien, en alguna medida, las genera y mantiene, estableciendo una dinámica de agresión –indefensión difícil de controlar y generalmente oculta para los adultos.

De la teoría al terreno: metodología y características del grupo estudiado

El estudio que presentamos fue desarrollado en una secundaria pública, situada en una zona de bajos recursos de un barrio de Tlajomulco, Jalisco, y se llevó a cabo en el marco de un proyecto de intervención social, sobre el tema de la lucha contra la discriminación y la violencia escolar.⁴

En la primera etapa de la investigación se realizaron observaciones participantes y no participantes (dentro y fuera del salón) a los cerca de 370 estudiantes que conforman los diez grupos existentes en el establecimiento, y se efectuaron entrevistas a varios de ellos durante el recreo y a la salida de clase. Estas observaciones se llevaron a cabo los martes y jueves durante tres años, de enero de 2013 a diciembre de 2015.

Con las observaciones participantes se buscaba, por un lado, comprender la dinámica de los individuos y de los grupos y, por otro, definir cuáles eran los papeles asumidos por cada alumno en la escuela y en su clase (en este último caso, se utilizó la observación no participante, para no interferir con la labor de los maestros). Para realizarlas, se utilizó una guía que, entre otras cosas, tomaba en cuenta la descripción del entorno y del estudiantado, así como sus comportamientos, sus interacciones dentro del grupo y con los otros grupos de la escuela, etc. Estas observaciones nos sirvieron no solo para constituir una sólida base de datos, sino también para crear un vínculo con los alumnos. Además, nos ayudaron a conocer el rol que desempeña cada uno dentro de su clase, antes de entrevistarlos –de manera semidirecta– más adelante.

Los resultados de esta primera etapa nos permitieron diferenciar, en el marco de esa dinámica, la violencia esporádica de las violencias sistemáticas ejercidas más concretamente contra algunos individuos, lo que también nos sirvió para categorizar a cada estudiante dentro de los tres grupos de protagonistas distinguidos generalmente como participantes del *bullying*: las víctimas, los agresores y/o los observadores (Olweus, 2004; Cerezo, 2009).⁵

La segunda etapa del proyecto se enfocó en un solo grupo de la escuela de Tlajomulco, ya que se buscaba realizar una investigación cualitativa, con el fin de determinar de dónde provenían esas diferencias de comportamiento. Su elección se realizó con base en los resultados de las observaciones de la primera etapa, ya que pudimos constatar que una clase en particular tenía el distintivo de presentar no solamente casos relativamente graves de *bullying*, sino que también existían casos de grupos generalmente clasificados por el Conapred (2016) como discriminados; por ejemplo, un niño afectado por un ligero retraso intelectual y otro parapléjico a causa de una malformación congénita.

En esta parte de la investigación, se aplicaron entrevistas de tipo semiestructuradas, las cuales, además de constituir una guía que respondía a nuestros objetivos principales, ofrecía también una cierta flexibilidad para incluir la información complementaria aportada por los estudiantes. Los resultados obtenidos en esta segunda etapa, y su posterior análisis e interpretación constituyen la piedra angular de este trabajo.

Por lo que se refiere a las entrevistas, éstas tuvieron una duración aproximada de una hora y fueron aplicadas por el investigador y su asistente a 18⁶ de los 35 estudiantes de la clase de primero C de la secundaria de Tlajomulco, hasta llegar al umbral de saturación de los datos (Glaser y Strauss, 2012:157-159 y 215-216).

Finalmente, en una tercera etapa, se realizaron el análisis y la interpretación de los datos recolectados, con base en un riguroso proceso de triangulación, con el fin de verificar y validar la información. En resumen, la metodología utilizada se puede representar con la figura 2.

FIGURA 2
Metodología



Normas del grupo y acoso escolar

Willis (2011:41-42), al describir la cultura antiescolar dentro de la cultura obrera, observaba que “incorporarse a la cultura antiescolar equivale a unirse a un grupo y apreciar esta cultura equivale a estar con el grupo”, añadiendo a continuación que “a pesar de ser informales, estos grupos tienen, sin embargo, normas que pueden describirse –aunque estén formuladas típicamente en oposición a lo que las ‘normas’ significan comúnmente”. Es así como, dentro de las normas implícitas o explícitas del grupo, se pueden encontrar algunos de los elementos que permiten juzgar el grado de cohesión de sus protagonistas, donde el desorden parece ser la norma.

Como ejemplo de lo anterior, encontramos que Jazmín, una de las alumnas entrevistadas, comenta que sus compañeros que usualmente participan en el desorden conminan al resto del grupo para que se les unan:

¿Qué es lo que no te gusta, de ellos [tus compañeros], a veces?

Eh... ¿qué es lo que no me gusta, de ellos? Que... hagan desorden.

¿Ah sí? ¿Y hacen mucho desorden?

Sí, eso es lo que no me gusta mucho de ellos.

¿La mayoría hace desorden?

Sí.

¿Y cómo se portan con los que no hacen desorden, entonces?

Pues... ¡ay! van a molestarlos.

¿Qué les dicen?

Pues nada, que se paren, que... que hagan desorden.

El “desorden” que la mayoría parece imponer al resto del grupo implica la instauración paralela de otras normas que protegerán precisamente a los instigadores de los disturbios. Así pues, el “denunciar” y el “chismear” parecen ser actos fuertemente condenados, como lo demuestran estos diálogos con el investigador:⁷

Hago esto, tú no me delatas, tú haces esto, yo no te delato.

Y si por ejemplo, un niño o una niña denuncia a alguien, ¿qué pasa?

Ah eres un pinche... ¿cómo dicen? rajón y rajona y ¿por qué andas diciendo?

[...] Lo que pasa en el salón, no sale del salón. O sea, si pasa alguna cosa mala o algo no tiene que salir del salón (Paula).

Si alguien hace una travesura, ¿se denuncian entre ustedes, o no?

Pues ahí en el grupo hay unos que no o hay otros que sí dicen quiénes son o los acusan.

¿En general quiénes acusan a...?

Los que dicen así son Paula, este... ¿quién más? Paula, esta Elizabeth y... nomás... ¡ah, y Sara!

¿Y cómo las tratan los otros?

Pues nada, nomás les dicen que se mancharon, que porque se supone que somos un grupo y debemos estar unidos, así les dicen. [...] de hecho hasta los de tercero nos dicen que no nos debemos de sacar las cosas así con la prefecta, de lo que hacemos, porque pues somos un grupo y los tres años vamos a estar unidos y así debemos de ser, pero pues... yo pienso que es mejor decirlo porque si no nos perjudicaría a todo el grupo (David).

Por su parte, Isabel y Nicole, después de haber declarado que el grupo considera a Paula como la “chismosa”, reconocen, cada una a su vez, que esta última “a nadie le gusta del salón” (Isabel) o que “para ser aceptados es no ser chismosos [sic].” Lo que confirma Erick: para ser aceptado es necesario “no ser chismoso”.

La oposición a esta norma, al parecer primordial, genera de hecho un consenso casi general contra el que la infringe, pero, según algunos, este tipo de solidaridad se expresa hacia todas las alumnas y alumnos estigmatizados cuando se trata de rechazarlos. Es, por lo menos, lo que declara una vez más Paula, una de las alumnas más estigmatizadas por el grupo: “Pues, cuando es de molestar a alguien o de hacer travesuras, todos están de acuerdo, sí hay una unión”.

Hay estudiantes, más positivos, que hacen hincapié una vez más en la importancia de la ayuda mutua y del hecho de no ser egoísta o “sangrón”. Al referirse a sus compañeros de clase, Tomás muestra su confianza en ellos por el hecho de que “nunca me dejarán abajo”. Ya habíamos citado antes a Camila y a Martín quienes afirmaban que “todos me ayudan y yo ayudo a todos” (Camila) y que “me ayudan” (Martín). Por otra parte, en un diálogo con el investigador, Héctor, uno de los alumnos afirmaba que para ser aceptado era necesario no ser “egoísta” y no ser “sangrón”: “Como que lleguen a platicar contigo y que digas no quiero platicar.”

Obviamente, no son esos los únicos “valores” del grupo o al menos los que algunos parecen imponer al resto. Martín destaca por su parte

la importancia del “respeto”, y Laura, una joven calificada por otro de extremadamente popular en el grupo, hace hincapié en la importancia de “caer bien”.

Se puede ver entonces que ciertas “normas” pueden deducirse de estas entrevistas semidirectas con alumnos y alumnas de un mismo grupo. Las normas principales son “comportamentales” y “sociales”: es necesario participar en el “desorden” y demostrar solidaridad, en particular, renunciando a denunciar estos hechos a las autoridades de la escuela.

¿Qué nos indica la existencia de dichas normas? En particular, antes de profundizar en sus orígenes o, más concretamente, en su sustrato cultural,⁸ que las características individuales, psicológicas o físicas no deben ser las únicas a tener en cuenta en un análisis de la violencia entre pares. Se infiere, en los primeros testimonios aquí transcritos, que el infringir las normas del grupo, en particular a través de la denuncia, puede considerarse una causa de rechazo por parte de los otros. El estigma es pues, como lo constataron Goffman, Foucault y otros autores antes que nosotros, una construcción cultural y social, no natural: la víctima no lo es tanto por sus características, como por los límites trazados en el grupo, límites definidos por la norma imperante dentro de éste (Becker, 1985). Dicha víctima parece, además, oponerse a otros ideales o estereotipos como el del compañero “popular” o el del “buen compañero”.

El compañero o la compañera “popular”

El término “popular” es tomado de los testimonios de los alumnos entrevistados –véase Jorge, quien distinguía a “los populares” de “los aplicados”–. Los “populares” mencionados por los alumnos son casi los mismos: Camila, Alba, Laura, Tomás, etc. Al preguntárseles sobre las razones, tanto los “populares” como la mayoría de los otros, hablaban de la capacidad para provocar el “desorden”: “Pues son las que más hacen desorden” (Jazmín), “nos gusta hacer desorden” (Camila), “son las que hacen más desastre” (Laura), “más desordenados y ya” (Fernando), “los más desmadrosos” (Erick), Martín por su parte habla de “relajo”.

La fuerza física es un aspecto que algunos citan también cuando se trata de popularidad, especialmente para los varones, dado que entre las alumnas se menciona más a menudo la belleza, lo que revela distinciones de clase y de género y la existencia de estereotipos tradicionales relacionados con esta cuestión: “los que tienen más fuerza” (Fernando), “se creen

muy rudos, que dicen: ¿no pues, aquí se hace lo que yo digo y punto, ¿no? tú reclamas, pues te va un golpe o algo” (Paula), “como si fueran los más fuertes del salón” (David). En lo que se refiere a belleza, se cita más a menudo a las mujeres: “porque son bonitas” (Paula), “porque están muy desarrolladas [físicamente]” (Paula), “Alba porque tiene los ojos de color” (Laura).

Sin embargo, volviendo al tema de la fuerza, esta característica resulta estar asociada entre los varones a la destreza en los deportes y en particular en el fútbol: “según eso son los mejores, se podría decir, deportistas de ahí, del salón” (David), “Tomás, porque sabe jugar bien al fútbol y Pato también” (Laura), “los que siempre jugábamos fútbol” (Jorge).

Pero más allá de la clase son sobre todo sus habilidades sociales las que parecen distinguir a los “más populares” de los otros:

- la capacidad para comunicar: “los que son más platicadores” (Fernando), “te saca plática” (Nicole), “platican con todos y así pero son como más populares” (Martín), “yo creo que porque saben cotorrear, les cae bien a todos” (Laura);
- la capacidad para organizar “el relajo”, como lo vimos anteriormente, que va acompañada a menudo de la habilidad para divertir: “porque como es gracioso” (Erick), “son los que hacen reír” (Jorge), “porque son graciosas” (Martín), “payasas” (Paula), “juegan mucho con todos” (Isabel).

Elementos que, como afirma Laura, hacen que los estudiantes “populares” “caigan bien” y así como lo constata David, causan simpatía: “los toman como simpáticos”. No obstante, una vez más, se tiene en cuenta la capacidad de ayudarse mutuamente: “se me hacen simpáticos Tomás y Ángel porque pues hablan y si tienes algún problema, no sé, algo, se lo cuentas y ellos no dicen nada” (David); “si no traigo dinero, ellos me invitan algo, pues” (Cristian). Disposición muy a menudo citada a la hora de describir al “buen compañero”.

El “buen compañero” y la “buena compañera”

Si bien la capacidad de hacer reír y divertir son elementos apreciados en los compañeros: “son muy risueños todos” (Jazmín); “nos sacan mucha risa” (Tomás); “son bromistas” (Nicole); “a veces yo me siento mal así, me dan

recuerdos de la primaria [donde fue víctima del *bullying*] y me pongo a llorar y ellos llegan y me hacen reír” (Paula); es una vez más la disposición a ayudarse mutuamente la que generalmente se menciona.

De este modo, Héctor destaca el hecho de que, entre compañeros, “nos apoyamos en todo”, “siempre están ahí para apoyarte cuando ocupas algo”, “luego cuando hacen falta trabajos te lo pasan y así”. Lo que confirma Camila al declarar que: “pues porque no se portan mala onda conmigo [...] poner apodosos o hacer menos [...] nos apoyamos”, “me han apoyado en muchas cosas”, “a veces no le entiendo a los trabajos, Nicole me ayuda o así, en varias cosas”. Declaraciones de Camila que Nicole confirma: “para todo te están ayudando y te toman en cuenta” (Nicole).

Esta ayuda mutua se complementa a menudo por demostraciones de afecto y confianza recíproca: “Así una vez lloré por problemas que tuve en mi casa, luego luego llegaron todos y me empezaron a abrazar” (Héctor); “siento más cariño con ellos”, “tenemos confianza”, “somos casi como hermanos” (Tomás); “les puedes contar secretos y no lo van a decir a alguien” (Camila); “buenos amigos pues te saben comprender” (Jazmín).

De estos testimonios se pueden deducir prohibiciones, modelos reguladores de las relaciones en el grupo y la estigmatización eventual de los que no siguen esos patrones: en una palabra, normas que determinan en parte la violencia ejercida por el grupo contra algunos de sus integrantes.

Discriminaciones y violencia del nivel macro al micro social: una interpretación de las normas

Es cierto que algunos de los individuos discriminados corresponden a las categorías tradicionalmente utilizadas por los organismos públicos como el Conapred (2016) o por otros investigadores; es decir: características físicas o raciales, discapacidades, preferencias sexuales que difieren de la heteronormatividad dominante, etc. Ahora bien, por otra parte se constata que otros alumnos, a pesar de tener una discapacidad u otro estigma, no solo no son discriminados, sino que se integran perfectamente al grupo, mientras que individuos que, al contrario, no pertenecen a las categorías elaboradas por las instituciones que luchan contra la violencia entre pares y la discriminación, son víctimas de la discriminación y la violencia. ¿Por qué?

Es necesario preguntarse en primer lugar –y con prudencia, según nuestras primeras experiencias– cuáles son las razones de la discriminación.

Hemos constatado que la expresión y la percepción misma de la discriminación entre las víctimas difieren a veces de la interpretación que le dan los agresores o incluso los observadores. Es el caso de Paula, apodada la “Chukie”, como el monstruo desfigurado por cicatrices de las películas de terror. La primera razón de esta agresión verbal, que es además la que menciona inmediatamente la víctima, sería una minúscula cicatriz que marca su frente. Con todo, cuando se les pregunta con mayor profundidad a sus compañeros, sus razones son más sociales que físicas: falta de participación y de disposición a ayudar a los demás, incumplimiento de las normas más importantes del grupo como, por ejemplo, la de no denunciar las travesuras de los otros integrantes de la clase a las autoridades, etc. En otras palabras, las manifestaciones aparentes de discriminación no resultan ser las únicas causas del *bullying* y es necesario aún profundizar en las investigaciones sobre las normas del grupo y los comportamientos sociales que constituyen los fundamentos del rechazo u otras formas de violencia entre pares en la escuela.

Por otra parte, Martín, quien padece una seria discapacidad motora, está, al contrario que Paula, perfectamente integrado al grupo y las razones alegadas por sus compañeros son su compañerismo, su buen humor, etc. En otras palabras, a pesar de una marcada discapacidad que lo obliga a desplazarse en una silla de ruedas, él sigue las normas de su clase incluso si no responde a las de la cultura en general por las que es discriminado en otros ámbitos de la sociedad.

No hay pues una, sino varias normas, y cada una corresponde a grados diferentes de la sociedad. Se podría muy sumariamente distinguir, inspirándonos muy libremente del modelo ecológico descrito por Corsi (1994: 49-52), tres o cuatro niveles de dichas normas:

Nivel macro-social:⁹ culturas

Son reglas o prácticas discriminatorias compartidas por una comunidad o una sociedad. Es el nivel más analizado en particular con respecto a grupos clasificados como “vulnerables” y se expresa en la vida cotidiana de las secundarias mediante el rechazo, por ejemplo, a los homosexuales, a los indígenas, a los discapacitados, etcétera.

Es por ello que las diferencias físicas, una discapacidad, el peso o el color de piel son a veces el objeto de burlas o incluso de rechazo como en el caso de David o de Fernando, que son rechazados debido a su exceso de peso según

los testimonios, en particular, los de Fernando, Jorge y Camila: “[a] David le dicen ‘Michelín’ porque está gordito y tiene, pues, llantitas...” (Fernando); “a Fernando y a David les dicen que están muy gordos y así, cosas” (Jorge); “como a Fernando, el que se fue, le pusieron ‘Pezón’, por gordo” (Camila). Esto puede deberse también a una supuesta semejanza con un personaje homosexual de la televisión,¹⁰ como le ocurre a Kevin, a quien sus compañeros tratan como tal, como lo demuestra, entre otras, esta declaración de Fernando: “a Kevin, a Felipe, a David, porque están gorditos, tienen grandes las orejas, porque no puede ver sin los lentes. Kevin, le dicen ‘El Psycho’ todo eso. También le decían ‘El Carmelo’ porque decían que era gay”.

Nivel meso-social:¹¹ subculturas

Son las reglas o prácticas discriminatorias compartidas por un grupo social (clase social, tribus urbanas, etcétera). Es el caso del buen estudiante o del estudiante participativo y de la subcultura anti-escolar obrera. Es un concepto desarrollado por Willis (2011) que mostró cómo en el seno de la clase obrera inglesa se había desarrollado una cultura anti-escolar que llevaba a rechazar todo lo que representara la institución escolar (defendiendo lo manual contra lo teórico; lo útil o práctico contra lo abstracto considerado como inútil; etcétera). Aquí algunos ejemplos de la secundaria de Tlajomulco con este testimonio de Paula:

¿Cómo tratan a los niños o a las niñas que trabajan bien?

Mal.

¿Qué les hacen?

Se burlan... Porque son inteligentes.

¿Y los otros, y a los otros por qué no los aceptan?

Porque son muy... ratones de biblioteca, no quieren salir.

¿Los llaman así, ratones de biblioteca, o...?

No, yo nomás usé esa expresión, bueno, a veces sí les dicen así y a veces no...

¿Qué más les dicen entonces?

Les dicen: “no pues, pinche aburrido, no haces nada” y cosas por el estilo...

¿Y por qué no quieren a los niños que son buenos estudiantes?

Porque no son como ellos, no son locos, no se agarran así gritando ni nada de eso. Son como que más reservados.

Lo que confirmarán otros testimonios como los de Héctor, Natalia o, de nuevo, David: “pues los insultan.”

Nivel micro-social: normas grupales

Son las reglas o prácticas discriminatorias compartidas por un grupo (salón de clase, grupo de amigos, etcétera). A este nivel, generalmente, al cambiar de grupo o de escuela, las prácticas discriminatorias cesan. Fue el caso de Rodrigo, por ejemplo, alumno de 1ºD en la primera escuela secundaria de la Zona Metropolitana de Guadalajara en donde se realizó un estudio. Un tanto tímido, Rodrigo contó que el año anterior sus compañeros de primaria lo molestaban por el hecho de que casi no hablaba. Cuando quería juntarse con ellos le sacaban la vuelta, se iban o incluso le decían que se fuera de ahí. Prácticas que cesaron al entrar en la secundaria en otro grupo.

Se debe recordar también que, en el caso de la escuela en cuestión, no se trata de hechos de discriminación sino, al contrario, de adaptación al grupo, lo que contradice el nivel macro-social. Hablamos del caso del alumno llamado Martín que, a pesar de una malformación de las piernas que le obliga a desplazarse en silla de ruedas, es especialmente apreciado por el grupo. Por ello, Martín reconoce que se le ayuda: “me ayudan”. Mientras que David reconoce que Martín es popular ya que es “simpático”, “platicón y bromista”. Lo que confirma Nicole al declarar que Martín “es muy platicador, divertido, nos hace reír mucho y es así muy amigable.”

Finalmente, el último nivel individual (Corsi, 1994:51), debido a su carácter personal, no se integra en la reinterpretación propuesta del modelo, ya que la norma es de naturaleza “grupala.”¹²

Conclusión

Tradicionalmente, el análisis y la lucha contra el acoso y la violencia entre pares se han enfocado en las características psicológicas o físicas de los involucrados. Sin embargo, como hemos visto en los testimonios aquí transcritos, existen también otros elementos que deberían considerarse.

En primer lugar, encontramos que el infringir las normas del grupo puede considerarse como una de las causas de rechazo por parte de los otros. Para el grupo estudiado, estas normas “elementales”, serían principalmente: no denunciar y participar en el desorden.

Por otra parte, la integración de los individuos estaría también condicionada por ciertas habilidades sociales como, por ejemplo: la solidaridad, la facilidad para comunicarse y el humor.

Al respecto, la adaptación del modelo de Corsi al análisis y a la lucha contra el acoso y la violencia entre pares se convierte en una herramienta muy útil, ya que, entre otras cosas, hace visibles las variaciones entre todos los niveles –desde el macro hasta el micro– y nos permite reforzar ciertos aspectos que, en ocasiones, pueden ser descuidados o incluso ignorados por los actores sociales y las políticas públicas que combaten el *bullying*, tales como la elaboración de un diagnóstico adecuado, que tome en cuenta las normas vigentes a nivel de grupo.

En efecto, gracias al modelo de Corsi, en este estudio pudimos observar que, según los niveles –del macro al micro–, pueden existir importantes diferencias de integración y de discriminación. Esta mayor complejidad del fenómeno implica, entre otras cosas, adoptar políticas específicas para cada nivel. Además, con fin de poder identificar estas diferencias, la fase de diagnóstico –a través de la realización de observaciones y entrevistas– se vuelve clave, dado que permite detectar con mayor precisión las necesidades y dificultades de cada uno de los grupos e individuos.

Sin embargo, además de la realización de investigaciones más precisas, encaminadas a establecer diagnósticos que permitan implementar acciones específicas contra las normas que entran en juego en el *bullying*, sería también recomendable reforzar las políticas públicas. Pensamos en particular en aquellas que se enfocan en la prevención, con el fin de instaurar lo que preconizan numerosos psicólogos sociales cuando se trata de luchar contra los estereotipos, los prejuicios y la discriminación, los cuales, como hemos podido ver, son factores que fomentan el *bullying*. Entre las principales medidas recomendadas, se encuentran el desarrollar los contactos intergrupales, en condiciones rigurosas e igualitarias, así como las actividades de cooperación exitosas y la información y la educación (Légal y Delouvé, 2008:98-105).

Dichas medidas permitirían reforzar las políticas públicas y las acciones que ponen el acento sobre la igualdad, el vivir juntos, la aceptación de la diferencia y la solidaridad activa, tanto a nivel macro (por ejemplo, desarrollando campañas para incentivar la solidaridad y la construcción de la ciudadanía), como familiar y comunitario (por ejemplo, con la intervención de trabajadores sociales, de psicólogos, etcétera).

Finalmente, podríamos interrogarnos sobre el papel de la sociedad en este proceso, ya que, si bien es cierto que actualmente se llevan a cabo acciones fundamentales dentro de las escuelas (como la enseñanza cívica, talleres, realización de actividades en grupo o intergrupales, etc.), que también refuerzan los valores citados anteriormente, sería necesaria además la colaboración activa de toda la sociedad, dado que no es suficiente el actuar solamente con los involucrados en las prácticas de violencia escolar, sino que se requiere crear o fortalecer los lazos sociales y, para ello, es preciso actuar a todos los niveles mencionados por Corsi. Una tarea inmensa, como lo vemos, la cual va más allá del problema del *bullying*.

Notas

¹ Aunque, como lo observa Prieto (2011:48), los estudios sobre la violencia escolar siguen siendo insuficientes.

² A lo largo del texto nos referimos a hombres y mujeres. Se cambiaron sus nombres, con el fin de respetar su anonimato.

³ Entendemos el concepto de “subculturas” como: “grupos con características culturales o patrones de vida distintivos dentro de sociedades más amplias a las que pertenecen o con las cuales se asocian” (Rhum, 2000:500).

⁴ Dicho proyecto fue puesto en marcha en enero de 2012, en una secundaria pública de la Zona Metropolitana de Guadalajara, en colaboración con la maestra Claudia Alcocer, y con la participación de estudiantes de Psicología del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO).

⁵ Esta primera etapa permitió, además, establecer un diagnóstico que sirvió de apoyo a la puesta en marcha de algunas intervenciones. Dado que las observaciones indicaban que existirían conflictos entre los grupos y entre algunos alumnos, se diseñaron diversas estrategias de intervención –talleres de sensibilización, sesiones de acompañamiento y de diálogo con los estudiantes involucrados, etcétera– enfocadas a sus necesidades y dificultades específicas, con el objetivo de reducir los actos violentos y discriminatorios.

⁶ A continuación ofrecemos una breve descripción de los alumnos: Tomás: 13 años, 2

hermanos, madre ama de casa, ocupación del padre desconocida; Camila: 12 años, 2 hermanas, madre tendera, padre ingeniero; David: 13 años, 2 hermanas, madre ama de casa, padre obrero de una compañía de gas; Nicole: 13 años, 2 hermanos y 1 hermana, madre ama de casa, padre albañil; Felipe: 12 años, padre trabaja en una fábrica, madre ama de casa; Laura: 13 años, 1 hermano y 1 hermana, madre ama de casa, ocupación del padre desconocida; Kevin: 13 años, 2 hermanas, padre operador de grúa, madre ama de casa; Luis: 13 años, 2 hermanos y 1 hermana, padre pintor en una fábrica, madre ama de casa; Isabel: 12 años, 4 hermanos, padre conductor de autobús, madre ama de casa; Jorge: 12 años, una hermana, padre policía, madre modista; Cristian: 13 años, un hermano, madre trabajadora en una fábrica, padre trabajador en una fábrica; Erick: 13 años, 2 hermanos y 1 hermana, padre vendedor, madre ama de casa; Natalia: 13 años, una hermana, madre trabaja como empleada y padre conductor; Miguel: 13 años, 2 hermanos, padres divorciados, vive con su madre conserje en una empresa, padre encargado; Paula: 13 años, 1 hermana y 1 hermano, padre albañil, madre ama de casa; Martín: 12 años, hijo único, padres divorciados, madre contadora, ocupación del padre desconocida; Fernando: 13 años, 1 hermano, padre conductor de autobús, madre ama de casa; Jazmín: 13 años, padres separados, vive con la madre, obrera en una empresa, el padre, obrero en una fábrica.

⁷ Willis (2011:43) hace notar, en su estudio en Inglaterra, este rechazo a la denuncia por parte de la cultura antiescolar desarrollada por algunos niños de la clase obrera.

⁸ Indicaremos a este respecto las reflexiones de Willis (2011) sobre la cultura trabajadora a la escuela.

⁹ Al contrario de Corsi (1994:49), distinguimos los conceptos de “cultura” y de “subcultura” incluyendo, conforme a los estudios de Willis (2011), sobre las subculturas obreras la última en el segundo nivel (ver definición en el punto siguiente).

¹⁰ “Carmelo” es un personaje del programa de televisión *La hora pico* del Canal de las Estrellas.

¹¹ Corsi (1994) habla por su parte, siguiendo a Bronfenbrenner (1987), de “exosistema”. Sin embargo, para nuestro análisis, preferimos adoptar la expresión “meso-social” que permite introducir en este nivel unos conceptos, como el de subcultura, que son más afines a nuestra perspectiva socio-antropológica (ver punto anterior).

¹² Ver la definición de “norma social”, citada anteriormente, dada por Tena-Sánchez y Güell-Sans (2011:564).

Referencias

- Barri Vitero, F. (2010). *SOS Bullying. Prevenir el acoso escolar y mejorar la convivencia*, Madrid: Wolters Kluwer.
- Becker, H. (1985). *Outsiders*, París: Métailié.
- Bringiotti, M. I. (2000). *La escuela ante los niños maltratados*, Buenos Aires: Paidós.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*, Barcelona: Paidós.
- Cava, M. J. y Musitu, G. (2002). *La convivencia en la escuela*, Barcelona: Paidós.
- Cerezo Ramírez, F. (2009). *La violencia en las aulas. Análisis y propuestas de intervención*, Madrid: Ediciones Pirámide.
- Cicourel, A. V. (2008). “Micro-processus et macro-structures”, *SociologieS*, 19 de octubre. Disponible en: <http://sociologies.revues.org/document2432.html>
- Conapred (2016). *Discriminación en general. Grupos en situación de discriminación*, Ciudad de México: Consejo Nacional para la Prevención de la Discriminación, Disponible en: http://www.conapred.org.mx/index.php?contenido=pagina&id=46&id_opcion=38&top=38
- Corsi, J. (1994). “Una mirada abarcativa sobre el problema de la violencia familiar”, en J. Corsi (comp.), *Violencia familiar. Una mirada interdisciplinaria sobre un grave problema social*, Buenos Aires: Paidós, pp. 15-63.
- Cruz Martínez, Á. (2013). “La falta de límites y reglas, el origen del bullying”, *La Jornada*, 29 de enero, p. 3.
- Cuche, D. (2004). *La notion de culture dans les sciences sociales*, París: La découverte.
- Debardieux, É. (1999). *La violence en milieu scolaire. 1. Etat des lieux*, París: ESF éditeurs.
- Del Tronco, J. (coord.) (2013). *La violencia en las escuelas secundarias de México. Una exploración de sus dimensiones*, Ciudad de México: FLACSO.
- Elliott, M. (2008). *Intimidación. Una guía práctica para combatir el miedo en las escuelas*, Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Furlan, A. (coord.) (2012). *Reflexiones sobre la violencia en las escuelas*, Ciudad de México: Siglo XXI editores.
- Glaser, B. y Strauss, A. (2012). *La découverte de la théorie ancrée. Stratégies pour la recherche qualitative*, París: Armand Colin.

- INEE (2008). *El aprendizaje en tercero de secundaria en México*, Ciudad de México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Disponible en: <http://www.inee.edu.mx/index.php/72-publicaciones/resultados-de-aprendizaje-capitulos/558-el-aprendizaje-en-tercero-de-secundaria-en-mexico-informe-sobre-los-resultados-de-excale-09-aplicacion-2008>
- Jiménez, M. y Paya, V. (eds.) (2011). *Institución escolar, familia y violencia*, Ciudad de México: Juan Pablos Editor.
- Johnson, D. y Johnson, R. (2010). *Cómo reducir la violencia en las escuelas*, Buenos Aires: Paidós.
- Lacaze, L. (2008). “La théorie de l’étiquetage modifiée, ou l’analyse “stigmatisée” revisitée”, *Nouvelle Revue de Psychosociologie*, vol. 1, núm. 5, pp. 183-199.
- Légal, J. B. y Delouvée S. (2008). *Stéréotypes, préjugés et discrimination*, París: Dunod.
- Mantilla Gutiérrez, L. (2011). *Juego rudo y violencia en las escuelas de Yucatán*, Mérida, Yucatán: Ediciones de la Universidad de Yucatán.
- Míguez, C. (comp.) (2008). *Violencia y conflictos en las escuelas*, Buenos Aires: Paidós.
- OCDE (2009). *Informe Talis. La creación de entornos eficaces de Enseñanza y Aprendizaje, 2009*, París: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. Disponible en: www.oecd.org/dataoecd/4/1/43058438.pdf
- Olweus, D. (2004). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*, Madrid: Morata.
- Prieto Quezada, M. T. (2011). *Violencia escolar. Narrativas de maltratos en jóvenes de bachillerato*, Guadalajara, Jalisco: Prometeo Editores/Universidad de Guadalajara.
- Rhum, M. (2000). “Subculturas”, en T. Barfield, (ed.), *Diccionario de antropología*, Ciudad de México: Siglo XXI, p. 500.
- SEP (2012). *Guía del taller Prevención del acoso escolar (Bullying)*, Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.
- Tena-Sánchez, J. y Güell-Sans, A. (2011). “¿Qué es una norma social? Una discusión de tres aproximaciones analíticas”, *Revista Internacional de Sociología (RIS)* (España), vol. 69, núm. 3, pp. 561-583.
- Valadez Figueroa, I. (2008). *Violencia escolar: maltrato entre iguales en escuelas secundarias de la Zona Metropolitana de Guadalajara*, Guadalajara, Jalisco: Mar-Eva/Universidad de Guadalajara.
- Willis, P. (2011). *L'école des ouvriers*, París: Agone.

Artículo recibido: 27 de julio de 20116
Dictaminado: 26 de septiembre de 2016
Aceptado: 26 de octubre de 2016