

LA ESCUELA Y SUS OUTSIDERS:

Una aproximación a la violencia escolar

—MAURICIO SAAVEDRA
ESTUDIANTE DE SOCIOLOGÍA (PUCP)

EL PRESENTE ARTÍCULO OFRECE UN AVANCE PARCIAL DE LOS HALLAZGOS PRELIMINARES DE UN PROYECTO DE TESIS EN CURSO QUE BUSCA APORTAR A LA COMPRENSIÓN DE LA VIOLENCIA ESCOLAR ENTRE PARES. LO QUE ME PROONGO ES PENSAR UNA SOCIOLOGÍA DE LA DESVIACIÓN EN LA ESCUELA, RECOGIENDO CONCEPTOS DESARROLLADOS POR AUTORES COMO ELIAS, COLLINS, REYGADAS Y SCHUTZ. SE REALIZÓ UN TRABAJO DE OBSERVACIÓN Y ENTREVISTAS EN DOS SALONES DE CLASES DE PRIMER Y SEGUNDO AÑO DE SECUNDARIA EN UNA ESCUELA PÚBLICA Y MIXTA DE LIMA METROPOLITANA. LA INTENCIÓN FUE COMPROBAR SI LA DINÁMICA DE ESTIGMATIZACIÓN QUE SE RECREA EN UN GRUPO DE ESCOLARES ES RESULTADO DE UN PROCESO QUE LLEVA A QUE GRUPOS CON UN GRADO MAYOR DE COHESIÓN TENGAN LA CAPACIDAD DE EXCLUIR A TODO AQUEL QUE SEA DIFERENTE CON RESPECTO AL MODELO IDEAL DE SER Y PROCEDER QUE PROMUEVEN. EN ESTE SENTIDO, ME REFIERO TAMBIÉN DE LOS OUTSIDERS QUE SE DEFINEN EN EL ESPACIO ESCOLAR Y EL MODO CÓMO EXPERIMENTAN LA INTEGRACIÓN AL SALÓN COMO UN PROBLEMA.

INTRODUCCIÓN

EN LOS ÚLTIMOS AÑOS, DIVERSOS ESTUDIOS HAN BUSCADO definir la magnitud del problema de la violencia hacia la niñez. Según la OMS (2010), esta es constituida por los abusos y la desatención que pueden sufrir los menores de 18 años y que causan o pueden causar un daño a su salud, desarrollo o dignidad. Los distintos reportes sobre el problema han mostrado que este ocurre sobre todo en el hogar y la escuela, lugares que tienen en realidad la responsabilidad de asegurar el afecto, la protección y el desarrollo integral de niños y niñas, así como la de resguardar sus derechos (Benavides et al, 2013: 9).

En un estudio publicado el 2013, Benavides et al. presenta cual es la situación de la violencia infantil a nivel mundial y específicamente en el Perú. Cita un estudio de Newell para señalar que en el mundo más del 80% de niños y niñas han reportado haber experimentado alguna vez algún tipo de violencia dentro del hogar, y entre el 20% y el 65% reporta haberla experimentado en la escuela. En el caso del Perú, los diferentes estudios citados por el autor señalan lo siguiente: en el país la tasa de castigo físico a niños y niñas representa un 36% según CEPAL y Unicef; la violencia psicológica ha sido vivida por un 66% de niños y niñas en el hogar, y por 10% en la escuela, según Bardales y Huallpa.

PENSANDO UNA SOCIOLOGÍA DE LA DESVIACIÓN EN LA ESCUELA

Asimismo, en un estudio realizado por el autor el 2011 en las regiones de Huancavelica, Lima y Loreto, se encontró que el 36% y 28% de niños y niñas menores de 8 años había sido víctima de violencia en el hogar y la escuela, respectivamente.

En nuestro país, desde setiembre del 2013 se ha implementado la plataforma “Síseve”, sistema especializado en reporte de casos sobre violencia escolar. Hasta julio del 2015 se reportaron 3244 casos de violencia en la escuela (Síseve, 2016). De este total de casos, el 60% sucedió entre escolares y el 40% se ejerció por adultos a escolares. Con respecto al nivel educativo, el 49% ocurrió en secundaria, el 45% en primaria, y el 6% en inicial. Mientras que el 54% de víctimas reportadas eran hombres, el 46% eran mujeres. Además, se observa una tendencia en los reportes: el 53% provienen de Lima, y el 85% provienen de escuelas públicas a nivel nacional. De acuerdo a los tipos de violencia –pudiendo ocurrir más de uno a la vez-, los casos reportados incluyen violencia física el 49% de veces, violencia verbal el 46%, y violencia psicológica el 36%. Otros tipos de violencia menos reportados son la violencia sexual (9%), la violencia por internet/celular (4%), el hurto (2%), y la violencia con armas (1%).

Las cifras reportadas permiten identificar a la escuela como el segundo lugar en el que niños y niñas experimentan en mayor medida las distintas formas de violencia. Dan indicios también de la gravedad del problema en nuestro país. Dicho esto, el estudio que planteo a continuación busca aportar a la comprensión de la violencia escolar, contando como antecedentes fundamentales a los estudios de Callirgos (1995) y Mujica (2008) en el medio local. Así, me propongo indagar en las dinámicas de estigmatización que se recrean en un grupo de escolares a partir de una aproximación que dé cuenta de cómo el modo en el que opera la vida grupal lleva a ciertos individuos a establecerse como dominantes en el espacio y a otros a ser definidos como extraños y experimentar su experiencia de integración como un problema.

Collins (2009) nos lleva al campo de la estratificación situacional, es decir, al análisis de las relaciones de subordinación que se establecen entre individuos en situaciones concretas. En el marco de su enfoque microsociológico, teoriza sobre los mecanismos de dominación microsituacional que operarían en la escuela, específicamente entre estudiantes (2009: 27). Para Collins, las escuelas son uno de los pocos espacios en la sociedad contemporánea donde es posible la formación de cuasi grupos de estatus, dado que, en tanto comunidades sociales, son puestas en práctica repetitivamente a través de rituales públicamente visibles¹. De este modo, con el tiempo se fijan entre los grupos de estudiantes –y al interior de estas redes cerradas-diferencias institucionalizadas de estilo de vida, honor o deshonra social, e identidades categoriales.

En nuestro medio local, el estudio de Mujica (2008) se aproxima a este planteamiento teórico, en tanto observa cómo desde sus primeros grados de primaria los estudiantes empiezan a construir un orden práctico para ordenar jerárquicamente sus relaciones entre pares. Según el autor, en los espacios en los que domina el orden performático de poder construido por los niños, como el recreo, se observan dos fenómenos: la movilización de estrategias para crear alianzas y relaciones a través de juegos que se juegan en serio, y el aislamiento sistemático de ciertos sujetos en base a su diferencia. Por un lado, existe una dinámica de agrupamiento en la cual los grupos se construirán sobre “liderazgos y dominios relativos entre actores, el intercambio de los actores y el movimiento de los liderazgos en la integración de los grupos” (2008: 348). Por el otro, esto supone que existen quienes se quedan fuera de estas redes al ser marginados por los demás. Esto los lleva a estar solos todo el tiempo, lo cual no solo significa el aislamiento de los mecanismos de poder, de autoridad y de diversión, sino también el de “los mecanismos de protección no-

¹ “Estos son cuasi grupos de estatus en la medida en que la membresía en ellos no es permanente, pero son reales en sus efectos sociales durante los años en los que dan forma a la vida de las juventudes” (Collins, 2009: 27). Traducción propia.

formales dispuestos en la vida cotidiana” (2008: 347).

Partiendo de este antecedente, lo que me interesa abordar en el presente estudio es un momento posterior al mostrado por Mujica (2008), cuyos hallazgos considero como supuestos. Sostengo que, con el transcurso de los años, las dinámicas de agrupamiento al interior de un conjunto de escolares reducen su intensidad; el paso del tiempo va a dar cuenta del establecimiento de grupos relativamente fijos y una historia de marginación a ciertos individuos en una generación. En ese sentido, considero la secuencia temporal en la constitución de los grupos, puesto que tal dimensión va a demarcar los límites entre un “nosotros” y un “ellos” (Elias, 2012).

Siguiendo a Elias (2012), el proceso de desarrollo de un grupo va a implicar un tiempo socialmente compartido. Este proceso grupal de largo alcance condiciona su estructura y sus rasgos específicos a partir del arraigo de una memoria e identificación colectiva y de una comunidad de normas. Ello favorece una cohesión interna, la cual lleva al grupo a contar con una posición de poder, en tanto este recurso de integración les genera la capacidad de excluir –o continuar excluyendo– a los demás, esto es, en términos de Elias (2012), cuentan con la capacidad de “control comunal”. Se puede hablar entonces de grupos “establecidos”, “integrados”, “dominantes”, reconociendo cómo la diferencia en el grado de organización de los sujetos tiene un efecto en las disparidades de poder que desarrollarán en una comunidad.

Pero, ¿de qué se trata esta capacidad de exclusión?

La experiencia de convivencia grupal de largo alcance como salón implica que se han llegado a fijar términos específicos en los cuales se desarrollan las relaciones entre estudiantes. Así, los aspectos figuracionales de los diferenciales de poder llevan a que los grupos dominantes cuenten con la capacidad de establecer sus modos de ser y proceder como legítimos en el sistema de clasificación que orienta y regula la vida grupal del salón. Se clasifica

entonces a las personas y sus acciones en categorías ordenadas jerárquicamente, definiendo relaciones de inferioridad/superioridad y de exclusión/inclusión. Ello establece fronteras entre los grupos, debido a que en función de las nociones de “igual” o “diferente” los individuos se ubicarán a sí mismos o al resto “dentro” o “fuera”, por tanto delimitando un “nosotros” y un “ellos” (Dixon, Smith y Jenks, 2004). Así también, se asignan a las distintas categorías valores relativos disímiles, sobreestimando las características de los grupos dominantes y atribuyendo características negativas a otros grupos (Reygadas, 2015).

Sobre la base de este proceso simbólico es que se pone en práctica el “control comunal” que ejercen los grupos dominantes. En efecto, “los mecanismos de estigmatización no pueden comprenderse adecuadamente sin analizar la imagen que una persona tiene de la posición de su propio grupo frente a otros grupos y de su propia posición dentro de su grupo” (Elias: 2012, 64). En otras palabras, la llamada sociodinámica de la estigmatización consiste en que la disposición desigual de recursos de poder, en este caso la integración –entre individuos y a un grupo–, favorece que los grupos dominantes, o “establecidos”, tengan una autoimagen de superioridad y afirmen una posición de inferioridad para los “outsiders”, aquellos marginados de las redes dominantes. El estigma funciona, pues, “cuando existen recursos de poder para arraigarlo en la conciencia corpórea-afectiva de los otros” (Elias, 2012) y consiste en el despliegue de un conjunto de imágenes y creencias desfavorecedoras para los “otros”, conceptos que varían con las características sociales y las tradiciones de los grupos implicados.

Para Reygadas (2015), la estigmatización es básicamente un trabajo de reproducción de barreras simbólicas y emocionales entre grupos para sostener un orden asimétrico de relaciones de poder. A través de la producción de situaciones de inclusión-exclusión, no solo se busca clarificar las fronteras grupales a través de la creación de cierres sociales, sino que también se busca generar experiencias emocionales que vinculen la pertenencia a un grupo con un sentimiento de dignidad, en un caso, o vergüenza, en el otro. De este modo, las fronteras entre los grupos se fortalecen:

los grupos dominantes afirman una naturaleza superior para sí, incrementando su cohesión interna, mientras que los grupos excluidos son expuestos y deben lidiar subjetivamente con la condición de inferioridad que se les atribuye constantemente.

Para hablar de los outsiders, antes se requiere definir cómo se constituye la desviación. Siguiendo una afirmación fundamental de Becker, “los grupos sociales crean la desviación al hacer las reglas cuya infracción constituye la desviación, y al aplicar dichas reglas a ciertas personas en particular y calificarlas de marginales” (1971: 19). Esto quiere decir que la desviación se define en la interacción: no es una cualidad presente en el acto mismo cometido por una persona, sino más bien es consecuencia de las reacciones sancionadoras de los demás hacia una conducta que consideran transgresora al aplicar un determinado sistema de clasificación. Su planteamiento nos invita a enfocarnos en los procesos o dinámicas a través de los cuales se llega a considerarlos marginales. Sin embargo, se debe considerar que en la escuela, tal como afirma Collins (2009), la activación sistemática a lo largo del tiempo de rituales públicamente visibles dentro de una red cerrada conlleva a la conformación de cuasi grupos de estatus a su interior, lo cual implica que se ha fijado la identidad categorial de extraños a un conjunto específico de individuos. Así, si se reconoce que cada identidad categorial está equipada con un respectivo conjunto de modos de deferencia que se le debe mostrar a sus portadores en una interacción dentro de la red cerrada, es mediante la observación de las dinámicas de estigmatización entre estudiantes que se podrá identificar a los grupos dominantes y los outsiders.

Dicho esto, y siguiendo un enfoque figuracional y procesual, se esperaría que los sujetos a los que se les habría fijado el estatus de extraños y que reciben sistemáticamente un trato como tal en sus interacciones con sus compañeros serían todos aquellos sujetos que no han participado en el proceso de largo alcance que conformó a los grupos dominantes del salón, sea por ser “recién llegados”, por no haberse involucrado, o por haber sido aislados tempranamente, por lo cual han quedado marginados de las redes dominantes. Esta condición implica que

i) no los unan lazos de confianza ni de pertenencia con el grupo mayor, ii) y que no compartan con este o no interpreten del mismo modo el sistema de clasificación que orienta y regula la vida grupal del salón. A diferencia de aquellos planteamientos que se concentran en los “defectos” físicos como determinantes de la marginación de individuos en la escuela, considero como fundamentales estos dos factores para definir a los outsiders. Los escolares con rasgos indeseables pueden llevar consigo un atributo socialmente definido como desacreditador que es fijo a su corporeidad o que al menos esta fuera de su control inmediato. Sin embargo, pueden tener la capacidad de manejar los códigos dominantes o resaltar otras características clasificadas como valiosas, y con ello reducir o modificar los términos en los cuales su diferencia es sancionada y llegar a vincularse con las redes dominantes positivamente.

Los sujetos que se muestran incompetentes en el manejo de los códigos dominantes, por otro lado, viven su adaptación al grupo como un problema con una intensidad mayor. Su condición da cuenta de la habilidad diferenciada que tienen los individuos para enfrentar procesos de incorporación de las pautas culturales de los espacios sociales a los que llegan, y por tanto para integrarse o ser aceptados en ellos como un “igual” y no un “otro”. Más importante, su condición se hace sistemáticamente evidente en sus interacciones. Ante la imposibilidad incluso de poder entender los códigos a los que se enfrentan, estos individuos tienden a tener interacciones fallidas o involucrarse en conflictos, lo cual contribuye a su categorización como seres marginales, raros, tontos, e incluso violentos. Este individuo suele tener la condición de “recién llegado”, en tanto no comparte un pasado o experiencias intensas en común con las poblaciones a las que aborda, las cuales ya tienen un arraigo en el espacio social en cuestión. Parafraseando a Schutz, para el recién llegado la pauta cultural abordada no tiene la autoridad de una guía indiscutida e indiscutible para interpretar y actuar con eficiencia en todas las situaciones que se le presentan normalmente dentro de tal espacio social (Schutz, 2012: 32-33). Un ejemplo de ello es el juicio de “lorna” a aquellos estudiantes que tienen dificultades en mostrarse o responder “achorados” o “agresivos”

en un contexto escolar específico en el que tal es la norma y son tratados de esa forma (Callirgos, 1995).

METODOLOGÍA

Para llevar a cabo el estudio me centré en las dinámicas de estigmatización recreadas en un conjunto de estudiantes como unidad de análisis. Para ello, los casos que abordé estuvieron constituidos respectivamente por los estudiantes de 1° y 2° año de secundaria de una escuela pública y mixta de la jurisdicción de la Ugel 01 de Lima Metropolitana durante el año 2016. La recolección de datos se dio a partir de trabajo de campo en un salón de clase por cada grado durante el mes de junio. En primer lugar, mediante observación participante, me centré en las dinámicas grupales de los dos salones elegidos y en ensayar una identificación de outsiders. Asimismo, entrevisté a 3 estudiantes por salón -una mujer y dos hombres en cada caso- luego de tramitar el consentimiento respectivo. Los entrevistados fueron seleccionados por su aparente liderazgo y comodidad con respecto a sus compañeros, o por la falta de estos elementos en la observación de su comportamiento en clase. La guía de entrevista fue elaborada con el objetivo de conocer sus percepciones sobre la dinámica grupal de sus respectivos salones, de tal modo de que las observaciones ya realizadas puedan ser sustentadas y sus datos, triangulados.

ACOSO ENTRE AMIGOS Y ACOSO ENTRE EXTRAÑOS

Lo primero que saltó a la vista en el salón de 30 estudiantes del primer año fue la presencia mayoritaria de mujeres; los varones conformaban la tercera parte del grupo. Parecía que el hecho de que haya pocos hombres en el salón llevaba a que la gran mayoría de ellos conformen un grupo fijo. Tal fue incluso la razón mencionada en una conversación por un alumno que buscaba justificar por qué los varones permanecían juntos en el recreo y en el aula. Desde luego, se pudo observar que la división de grupos en el salón era básicamente por género. En este mismo sentido, se podría afirmar que el gran

número de mujeres en el salón llevó a que estas se separen en grupos, a diferencia del grupo único de varones. Sin embargo, lo que se encontró fue que en realidad es la variable del tiempo la que lleva a que las mujeres se dividan en grupos. Kelly, quien llegó al colegio el año pasado, compara el grupo de mujeres que está desde los primeros grados de primaria en el salón con el grupo que ella conforma, el de las mujeres que recientemente llegaron a la escuela. Sus afirmaciones además nos llevan a dar cuenta de que la variable del tiempo compartido también ha afectado la conformación del grupo de hombres, el cual habría cohesionado a sus miembros por el conjunto de experiencias que tuvieron en común a lo largo de primaria, y que por otro lado, como se verá más adelante, ha tenido dificultad para integrar a una minoría de alumnos varones nuevos que llegaron al salón en los últimos años.

E: Cuéntame, ¿por qué se llegaron a formar esos grupos? ¿Cómo así se hicieron amigos?

Es que ellos ya vienen de primer grado ya. Ya se van conociendo. Y la amistad es más que lo que yo tengo. Entonces con las que recién han entrado... como yo prácticamente no soy tan antigua ni tan nueva, pues con ellas me junto más. O sea hay química entre nosotras que somos mayormente mujeres.

E: ¿Entonces siempre dividen sus grupos entre los que están desde primaria, al principio, y...?

Es que yo creo que como ellos están desde primer grado en este colegio, supongo que su amistad ha crecido más y son como un grupo, ¿no? (Kelly, primer año, 12 años)

Esta cita de un diálogo con Kelly muestra como una “casi recién llegada” como ella nota el efecto que ha tenido la convivencia duradera en el conjunto de estudiantes que conforma el salón desde el inicio de primaria. Para Kelly, estos estudiantes gozan de “una amistad mayor” que la que ella tiene. En otras palabras, estos estudiantes están integrados, cuentan con cierta cohesión y tienen confianza entre sí, lo que

los lleva a ser el conjunto dominante de estudiantes en el salón. Son, pues, los “establecidos”. Kelly define esto con lo que llama un “compañerismo” entre todos ellos, a pesar de la división entre grupos por género. Este compañerismo, recurso de integración, lleva al grupo dominante a contar con una posición de poder, la cual se expresa en su capacidad de excluir. Pero ello, a diferencia de lo sostenido por Elias (2012), no se manifiesta en el salón afirmando la posición de inferioridad de los demás, sino al revelar su “otredad”. No consiste entonces en crear y difundir un conjunto de creencias desfavorecedoras sobre los “outsiders”, sino en poner en manifiesto su participación “errada” en las dinámicas grupales del salón.

Desde luego, se pudo observar que hay una manera adecuada de participar en las dinámicas del salón según los grupos dominantes. Con dinámicas grupales me refiero a los momentos en los cuales los estudiantes se molestan entre sí, la cual es básicamente la única forma de interacción entre estudiantes en el aula además de la cooperación para tareas académicas. La dinámica de la burla consistía en un intercambio de bromas e insultos a modo de provocación. Otros comportamientos como empujarse o golpearse eran limitados en tanto eran percibidos como una forma incorrecta de resolver problemas, por la mayoría, o porque eran percibidos como más sancionados por los adultos. Sin embargo, las discusiones basadas en burlas y bromas parecían permitir a los estudiantes pelearse sin la necesidad de incurrir a la violencia física. Aunque en ocasiones el propósito de estas dinámicas era el humillar a alguien o tratarlo con agresividad, cuando ellas se desarrollan entre estudiantes de grupos dominantes, la mayor parte del tiempo adquieren un carácter de juego y parecen incluso fortalecer las relaciones entre ellos. Es pues una manera, si no la principal, manera de jugar en el aula. Estos estudiantes participan con confianza y tienen la capacidad de responder para que continúe el juego o para hacerse respetar y detenerlo. Si bien chicas y chicos participan, suelen ser los varones quienes tienen la iniciativa y siguen el juego una vez iniciado, y son las mujeres quienes más se enfrentan para detenerlo. En este sentido, los estudiantes que gozaban de “compañerismo” contaban con un conjunto de

habilidades para burlarse adecuadamente: conocían lo suficiente a sus compañeros como para calcular cómo responderían o cuánto podrían tolerar; sabían cómo y cuándo concluir el “duelo” sin llegar a la violencia física; e incluso podían evadir la atención de los adultos o su desaprobación.

Con respecto al uso de apodos, ellos podían estar ligados a características físicas observables y que exponían como diferente a sus portadores o bien podían consistir en palabras cuyo significado no era claro. Por ejemplo, dos de los tres entrevistados conocían cuáles eran los apodos con uso más frecuente en el salón (como “choclona”, “dinosaurio” o “sana”), pero ignoraban o no se ponían de acuerdo sobre su significado). Lo importante es notar que su uso solo buscaba irritar a la otra persona a través de la insistencia, y que el uso de uno era repetido con más énfasis si el que lo recibía se mostraba afectado por él. Siguiendo mis observaciones, la pretensión al nombrar a alguien con un apodo no consiste entonces en sancionar a alguien, por ejemplo, por un defecto físico, sino principalmente en invitarlo al juego. Ello, sobre todo en un escenario en el que los alumnos reconocen que “todos se molestan por igual”.

A diferencia de los grupos dominantes, la manera como los outsiders reaccionan a estas dinámicas da cuenta de que no las viven o presencian de un modo lúdico sino como una incomodidad, como un acoso. Su incapacidad de involucrarse de manera adecuada en estas dinámicas da cuenta de la poca confianza que tienen con el grupo mayor y, por lo tanto, revelan que no están integrados en él. Mediante mis observaciones en el salón y el testimonio de Kelly, detecté que Marcos era el caso más notorio, si no el único. Al ser entrevistado, Marcos, alumno nuevo, mencionó que no le gustaba su salón por la persistencia del uso de apodos y que, por tanto, ni siquiera le gustaría integrarse en él. Evitaba la interacción y prefería concentrarse en las clases. Durante el recreo, momento en el que todos los entrevistados coincidieron que todos los estudiantes se separaban en sus respectivos grupos y se intensificaban las dinámicas de apodos, Marcos prefería comprar su refrigerio y regresar a su salón para ponerse al día o estudiar. En efecto, Kelly percibía que Marcos era

el único estudiante que insistía en alejarse de los demás, sentándose solo, etc. Nombró su situación incluso como “no tener compañerismo”, con lo cual reveló su falta de integración al salón en sus propios términos. El siguiente diálogo con Marcos da cuenta de su incapacidad de participar en las dinámicas de apodosos de modo lúdico y por tanto de involucrarse con confianza con sus compañeros. Asimismo, su insistencia en “no seguir el juego” muestra una cierta pretensión de afirmarse como alguien diferente al resto.

E: ¿Por qué crees que unos sí responden y otros no?

Bueno yo creo que los otros que responden quieren seguirle el juego y los que no, no quieren.

E: Y, por ejemplo, si no sigues el juego, ¿te siguen molestando o no?

Siguen molestando.

E: Entonces, ¿tú crees que uno debe responder siempre o...?

No

E: Pero si te van a seguir molestando.

Bueno [...]

E: ¿A ti alguna vez te han intentado molestar?

Sí.

E: ¿Y qué has hecho?

Me he ido a quejar.

E: ¿Y todos se van a quejar o...?

No todos, algunos sí responden, otros se quedan aguantando ahí (Marcos, primer año, 13 años)

Claramente se puede notar como el “compañerismo” o la ausencia de este lleva a que los individuos lean sus interacciones con sus compañeros de distintas maneras. Las reacciones de los estudiantes ante las dinámicas de burla muestran el modo cómo están integrados al grupo mayor y si comparten o no un mismo sistema de clasificación. Mientras que ellas tienen una

función lúdica e integradora para los sujetos que pueden ser considerados como “establecidos”, la reacción de los outsiders a ellas llevan a que se constituyan como situaciones de inclusión-exclusión que revelan la “otredad” de algunos. Sin llegar a tener una finalidad estigmatizadora, se observa cómo estas dinámicas reproducen barreras simbólicas y emocionales entre grupos, llevando a que los individuos se ubiquen y ubiquen a sus compañeros como “iguales” o “diferentes”, por tanto reforzando los límites entre un “nosotros” (o un “yo”) y un “ellos”. Desde luego, su otredad se revela mientras que los demás consideran que están participando erróneamente en las dinámicas grupales y ellos se encuentren a sí mismos actuando de modo diferente al resto, lo que si se hace conscientemente puede significar que se vive la situación como una experiencia de dignidad.

LAS VENTAJAS DE ESTAR DENTRO Y LOS PROBLEMAS DE LOS OTROS

En el salón de segundo año se observó que el número de mujeres igualaba al de varones. Como en el caso anterior, se detectó la división de grupos por criterio de género. Sin embargo, tanto Carla, quien ha convivido con el mismo salón desde primer grado de primaria, como Juan, quien se incorporó el año pasado, coincidieron en que un grupo definido es el de aquellos que han estado juntos desde la primaria. Este es el grupo mayoritario e incluye tanto hombres como mujeres. Aunque se dividan por momentos entre hombres y mujeres, lo usual es que jueguen, conversen o se bromeen entre sí en el salón o el recreo. Como se pudo notar, el hecho de que hayan compartido tantos años en el colegio los ha llevado a contar con una cohesión fuerte como grupo.

Al ser el grupo mayoritario y más cohesionado, el grupo dominante de estudiantes en el salón tiene la capacidad de señalar a quienes, según ellos, tienen problemas para relacionarse con el resto. Además, es posible reconocer los distintos grupos en tanto, siguiendo a Collins (2009), se han llegado a conformar como cuasi grupos de estatus dentro

la red cerrada. Además, al indicar a sus extraños a partir de identidades categoriales (“los tímidos” o “los agresivos”), el grupo dominante define sus propias características en oposición. Así, cuando Carla y Luis, quien se incorporó en tercer grado, señalan a personajes agresivos y otros encerrados sobre sí, están afirmando a su propio grupo como amigable y con apertura para tratar con los demás. Como en el caso anterior entonces, no se presentan en el salón dinámicas que busquen estigmatizar a alguien como inferior, sino simplemente para revelar que su comportamiento entra en contradicción con el que el grupo promueve para su vida colectiva.

Por un lado, los tres entrevistados coinciden en indicar a dos chicos como aquellos que molestan con más agresividad en el salón, al grado de que su conducta suele ser recibida con incomodidad. Ambos se incorporaron al salón desde mediados de primaria y desde entonces afirman que son amigos. Sin embargo, su amistad incluye, según Carla, el hacerse “bromas de mal gusto” y golpearse entre sí. Además, se observó que así como se molestan entre ellos, el mismo par de estudiantes discrimina a través de categorías de raza al resto de sus compañeros. Según Luis, basta con que noten un color de piel diferente o un rasgo imperfecto en el rostro para proceder a insultar al portador. Así también, la manera motosa o efusiva de hablar de aquellos que son de fuera de Lima es causal de imitaciones incómodas.

Al ser consultada sobre la razón por la que sus compañeros actúan de esta forma, Carla ensaya una respuesta que da a entender que la falta de integración del par al grupo mayor lleva a que recurran a la violencia para solucionar sus problemas. La confianza entre los miembros del grupo dominante, por otro lado, llevaría a que se traten con respeto.

E: ¿Y por qué crees que ellos son así?

[...] No tienen mucha comunicación con nosotros. Porque entre nosotros siempre nos apoyamos cuando le pasa algo a nuestros compañeros. Ellos a veces cuando se cae alguien, o se golpea alguien, se burlan,

se empiezan a reír. Y por eso de repente porque no tienen apoyo, no tiene con quien hablar, porque entre ellos dos se pelean, entre ellos dos se insultan. (Carla, segundo año, 13 años)

Por otro lado, tanto Carla como Luis coincidieron en que hay estudiantes que prefieren distanciarse del resto del salón. Mediante sus testimonios y mis observaciones, detecté que este grupo está conformado por tres a cuatro mujeres y un varón, Juan. Todos tienen de uno a tres años en el salón. Según Carla, el hecho de que la mayoría de ellos sean nuevos los llevó a comunicarse y entablar una relación: “entre ellas se entienden”. Sin embargo, en un principio, su distanciamiento con respecto al salón se dio individualmente, lo cual se asemeja al caso de Marcos en el primer grado: “antes [en años anteriores] ella paraba sola en el recreo, no paraba con ninguno de nosotros”.

Lo que comparte este grupo es entonces la condición de no haber desarrollado una relación de confianza con el resto de los compañeros en el salón. Carla y Luis afirman que no son sociables y que evitan tratar con otras personas: “Siempre se apartan de nosotros. Cuando les decimos para jugar, ellos se van. No juegan con nosotros. No son muy sociales” (Carla, segundo año, 13 años). Se pudo observar también cómo en el recreo este grupo se mantenía junto y parecía andar por el patio sin dirección o permanecía al lado de un aula. Así, existe una contraposición entre ambos grupos, los “amigables” y los “tímidos”:

E: ¿Por qué crees que ellas se separan del resto de las chicas?

Porque tal vez piensan que somos diferentes a ellas, porque nosotros paramos hablando con casi todos. Conocemos a casi todos, y ellas no. O sea, yo creo que no pueden expresarse, no tienen como poder, ellas no saben cómo expresarse con los demás para poder llevarse con todos. (Carla, segundo año, 13 años)

Juan, refiriéndose quizás a su propio grupo de amigos, afirma que el salón trata bien y respeta a quienes prefieren no relacionarse con los demás. Sin embargo, como se ve en el siguiente diálogo, los grupos dominantes del salón insisten en buscar cambiar la conducta de los sujetos que denominan “pasivos”. Así, a diferencia del distanciamiento, rechazo o confrontación para con los sujetos agresivos, el modo de deferencia que se tiene desde el grupo dominante hacia el grupo de “tímidos” va desde el respeto a la distancia hasta el acercamiento como apoyo.

E: ¿Y cómo trata el grupo a estos chicos, a los tímidos?

Siempre le intentamos de apoyar y decirles que deben de socializar con los demás para que tengan amigos, para que no se sientan solos, para que cuando les pase cualquier cosa, nosotros podamos enterarnos y poder ayudarlos. (Carla, segundo año, 13 años)

Desde luego, los grupos dominantes son conscientes de que el estar integrados los lleva a contar con redes de protección informales y una facilidad de expresión dada la confianza. En oposición a ello, los outsiders pasivos no cuentan con el respaldo ni la confianza para responder y enfrentar situaciones de acoso. Esto lleva a que los personajes agresivos se enfoquen en molestarlos. Siguiendo este argumento, Luis afirma que los que menos responden son aquellos a los que no les gusta involucrarse en conflictos. Esto los lleva a ignorar a quienes los fastidian, lo cual solo incentiva a que los sigan molestando. Los que sí responden, por el contrario, son, en sus propias palabras, aquellos que se hacen respetar. Se puede agregar además que no solo existe una disposición de algunos a hacerse respetar, sino también que algunos gozan de la capacidad de hacerlo por una razón: porque el acosador es amigo suyo y por lo tanto tienen la confianza para responder. Esto revela la diferencia entre el acoso entre amigos y el acoso entre extraños.

CONCLUSIONES

El estudio mostró cómo el compartir años como un salón de clases genera una cohesión fuerte

entre un grupo de los estudiantes. En los salones estudiados, se detectó que entre estos estudiantes había una disposición a nominarse a sí mismos como un “nosotros” identificable, lo que Elias (2012) llamaría “establecidos”. A pesar de las subdivisiones por género, este conjunto mayoritario en el salón gozaba de un “compañerismo”, dada la confianza con la que contaban entre sí sus miembros.

Aún más importante, se encontró que este recurso de integración lleva al grupo ya dominante a contar con una posición de poder, la cual se expresa no en su capacidad de excluir a todo aquel fuera del grupo dominante como alguien inferior y estigmatizarlo, sino en su capacidad de revelar su participación errada en las dinámicas grupales del salón, debido a que su comportamiento entra en contradicción con el que el grupo promueve para su vida colectiva. Es así como manifiestan la “otredad”, la falta de integración del outsider, señalando y sustentando cómo es que tienen problemas para relacionarse con el resto, dado su poco entendimiento de cómo se “debe ser” con los compañeros en las distintas dinámicas que se presentan en el aula.

Además, al asignar a ciertos individuos el estatus de extraños, el grupo dominante define sus propias características en oposición a ellos. Se observó entonces cómo, en el caso del salón del segundo año, al señalar a personajes agresivos y otros encerrados sobre sí como outsiders estaban afirmando a su propio grupo como amigable y con apertura para tratar con los demás. Además, ser parte de este grupo les ayudaba a evitar el acoso, puesto que el estar integrados en esos términos y gozar de la confianza entre compañeros llevaba a los establecidos a contar con redes de protección informales y sentirse con el derecho a responder al acoso. Aquellos no integrados, por otro lado, no contaban con el respaldo ni la confianza para enfrentar situaciones de acoso.

Por otro lado, en el caso del salón de primer año la manera adecuada de participar en las dinámicas del salón según los grupos dominantes consistía en tomárselas de modo lúdico. Después de todo, gran parte de las interacciones entre estudiantes estaban constituidas por bromas a partir de apodos cuyos significados no

eran claros, lo cual revelaba que el sentido de su uso no era el estigmatizar a alguien, sino el jugar con él a través de la burla. Dada la confianza entre los estudiantes “establecidos”, la dinámica adquiriría el carácter de juego. Solo ellos tenían la capacidad de responder para que continúe el juego o para hacerse respetar y detenerlo. Al igual que lo encontrado en otros estudios (Dixon, Smith y Jenks, 2004), la burla entre estos individuos parece funcionar como una dinámica integradora con elementos de competencia, humor y pasar el tiempo. En oposición a ello, la manera como los outsiders reaccionan a estas dinámicas de apodoso daba cuenta de que no las viven o presencian de un modo lúdico sino como una incomodidad, como un acoso. Su incapacidad de involucrarse de manera adecuada en estas dinámicas da cuenta de la poca confianza que tienen con el grupo mayor y, por lo tanto, revelan que no están integrados en él.

Es importante, sin embargo, reconocer que este estudio parte del supuesto de que en estos primeros años de la secundaria, el salón se mantiene como el núcleo de socialización escolar y el contacto con estudiantes de otras aulas o grados es bastante reducido. Esto me permitió concentrarme en las interacciones de un conjunto de alumnos que comparten un salón para identificar una figuración de establecidos y outsiders. Dicho esto, se muestra como relevante el estudiar cómo se complejizan y activan estas figuraciones en escenarios escolares en los que empiezan a formarse “cliques sociales” (Milner, 2006). La mayor libertad de los adolescentes para acceder a espacios juveniles daría paso a que cuenten con una mayor cantidad de contactos sociales, lo cual tendría un efecto en la aparición de nuevos grupos. En efecto, sería un momento en el que las líneas fronterizas de los grupos y sus estatus correspondientes serían redibujados. El salón de clases dejaría de ser el núcleo de experiencias compartidas que vinculan a los estudiantes y los nuevos grupos adquirirían una cierta cohesión e identidad a partir del acceso diferenciado a experiencias de consumo, afirmando distintas maneras de “ser adolescente”. El efecto de esta nueva dinámica sobre la socialización escolar y los procesos de estigmatización y exclusión es algo pendiente a estudiar en nuestras escuelas locales, sobre todo urbanas.

Por último, en el presente artículo me he limitado a identificar una estructura asimétrica de poder en un conjunto de estudiantes. Si lo que se busca

es entender la violencia escolar, una aproximación como esta resulta incompleta, dado que no aborda a los individuos afectados por las dinámicas de exclusión y la experiencia que ellos construyen al lidiar con tal situación. La ausencia de esta unidad de análisis puede conllevar a una concepción mecánica de la violencia escolar; donde basta con identificar una estructura asimétrica de poder, no solo para predecir la conducta de sus sujetos posicionados, sino también para asumir a los “extraños” que esta define como víctimas definitivas, o como poseedores de las mismas condiciones para involucrarse en relaciones estables de victimización. Así, se requiere de un estudio que dé cuenta cómo el modo en el que los individuos reconocen su propia diferencia tiene un efecto en los términos en los que se relacionan con la escuela y el conjunto de relaciones que esta les ofrece, definiendo finalmente sus propias condiciones de vulnerabilidad para ser víctimas de violencia por parte de sus compañeros. ■

BIBLIOGRAFÍA

BENAVIDES, Martín, et al.

2013. *Una mirada a la violencia física contra los niños y niñas en los hogares peruanos: Magnitudes, factores asociados y transmisión de la violencia de madres a hijos e hijas*. Lima: GRADE.

CALLIRGOS, Juan Carlos

1995. *La discriminación en la socialización escolar*. Lima: Fondo Editorial de la PUCP.

COLLINS, Randall

2000. *Situational Stratification: A Micro-Macro Theory of Inequality*. *Sociological Theory*, 18:1, 17-43.

DIXON, Roz, Peter Smith & Chris Jenks

2004. *Bullying and Difference*. *Journal of School Violence*, 3:4, 41-58.

ELIAS, Norbert

2012. "La relación entre establecidos y marginados". En: SIMMEL, Georg. *El extranjero. Sociología del extranjero*. Madrid: Ediciones sequitur. Pp. 57-86.

MILNER, Murray

2006. *Freaks, Geeks, and Cool Kids: American Teenagers, Schools, and the Culture of Consumption*. New York: Routledge.

MUJICA, Jaris

2008. "Jugar en serio. Transgresión, humillación y violencia en la escuela primaria". En: BENAVIDES, Martín (ed.). *Análisis de programas, procesos y resultados educativos en el Perú: contribuciones empíricas para el debate*. Lima: GRADE. Pp. 343-363.

OMS

2010. *Maltrato infantil. Nota descriptiva, 150*. Recuperado de: <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs150/es>

REYGADAS, Luis

2015. *The Symbolic Dimension of Inequalities*. *desiguALdades.net Working Paper Series 78*. Berlín: *desiguALdades.net International Research Network on Interdependent Inequalities in Latin America*.

SCHUTZ, Alfred

2012. "El forastero. Ensayo de psicología social". En: SIMMEL, Georg. *El extranjero. Sociología del extranjero*. Madrid: Ediciones sequitur. Pp. 43-56.

SÍSEVE

2016. Número de casos reportados en el SíseVe a nivel nacional (15.09.2013 - 15.05.2015). Encontrado en: <http://www.siseve.pe/Seccion/Estadisticas>. Fecha de consulta: 04/05/16.