

Incivilidad y violencia: significados de las relaciones sociales entre estudiantes de educación secundaria

Juana Ma. Gpe. Mejía Hernández*

A través de un análisis cualitativo e interpretativo, este artículo describe y analiza los significados que las y los estudiantes de primer grado de una secundaria pública del Distrito Federal otorgan a sus relaciones. Se problematiza su comportamiento como parte de su vida juvenil y de los procesos de socialización y subjetivación entre pares, que entran en tensión con el entorno escolar al derivar en incivildades. Para las y los adolescentes que se entrevistaron, a quienes desde el juicio docente se les considera como alumnos mal portados o indisciplinados, es natural “llevarse pesado” y “echar relajo” a través de insultos, burlas y bromas. La naturalización de tales comportamientos como “juegos” reduce la posibilidad de que los alumnos los conciban como incivildades evidentes y de que mantengan el control sobre ellos.

En septiembre de 2007, como parte de una investigación amplia que busca dar cuenta de las prácticas relacionales que se despliegan entre los y las estudiantes de secundaria hasta derivar en violencia e incivildades, inicié una observación participante desde el área de Orientación de una secundaria pública. A esta primera escuela concurren hijos e hijas de trabajadores que laboran por el rumbo, aunque viven en poblados semirurales ubicados a más de 20 kilómetros de distancia. La escuela tiene

una gran demanda debido a su cercanía con el lugar de trabajo de los padres y madres, a que su nivel académico se considera bueno y a su disciplina.

A los tres meses de iniciado el ciclo escolar se presentó un “problema de indisciplina” –así lo calificó la directora–. Los chicos y chicas de ese grupo de primer grado lo llamaron “las hojas negras”, porque habían escrito insultos y burlas sobre sus maestros, rolándose las hojas durante todo un día de clases, hasta que al día siguiente fueron denunciados por una alumna de otro grupo.

Por su parte, la asesora califica al grupo como “pesado” y relata que obtuvieron su primer reporte grupal de mala conducta desde la primera semana de clases. A decir de ella,

sus integrantes “se llevan” mediante insultos, obscenidades, bromas y juegos, con el propósito de lastimarse. A estas conductas, ella las considera como “mal comportamiento” o “indisciplina”.

Debido a que ese grupo fue descrito con el tipo de conducta que me interesa estudiar, observé y entrevisté a sus integrantes. El objetivo de este trabajo es exponer y analizar, desde la voz de los propios alumnos y alumnas identificados como problemáticos, los significados compartidos que otorgan a sus relaciones sociales o, como ellos dicen, “a su forma de llevarse”. Para la perspectiva de este trabajo, el análisis del comportamiento de las y los alumnos de esta escuela forma parte de su vida juvenil y de algunos aspectos de

* Candidata a doctora por el Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados, Sede Sur, Instituto Politécnico Nacional. Dirigir comunicación a juanismh@gmail.com. Este trabajo se realizó gracias a una beca del Conacyt.

los procesos de socialización entre pares, subjetivación y construcción de su identidad adolescente que entran en tensión con el entorno escolar al derivar en incivildades cuando confrontan la exigencia y seriedad de las clases.

Este trabajo analiza tanto la perspectiva docente de la conducta adolescente, como los comentarios de las y los alumnos al respecto de sus maneras de relacionarse a fin de conocer los significados que ellos mismos les otorgan.

Metodología

A raíz del incidente antes mencionado, observé a las y los chicos en el aula durante cinco clases y, al mes de conocerlos, entrevisté a un grupo de catorce de ellos durante dos horas. En este artículo comparo la perspectiva de docentes, alumnas y alumnos, y me centro en los datos obtenidos en entrevistas individuales y en la referida entrevista grupal. Para ésta, su asesora seleccionó a los “alumnos más problemáticos”, seis mujeres y ocho varones, entre los 12 y 13 años de edad. Todos ellos hijos e hijas de trabajadores. Los padres se desempeñan en oficios como panadería, albañilería, plomería, el comercio informal, el trabajo asalariado y algunos son profesionistas. Además de ser amas de casa, algunas madres trabajan en la economía informal y el trabajo doméstico; otras, trabajan en comercios, instituciones públicas, empresas y pequeños negocios cercanos a los planteles escolares.

En la primera hora de entrevista, chicas y chicos refirieron sus quejas sobre los docentes. En la segunda, que aporta los datos aquí presentados, hablaron de “lo que [se] han hecho unos a otros”. Los comentarios están registrados bajo seudónimos. El contenido fue grabado en audio, se transcribió y analizó en busca de los significados que los propios sujetos atribuyen a sus maneras de relacionarse entre ellos.

El acceso a la escuela se facilitó por mi experiencia previa (adquirida al comienzo de mi vida profesional, durante cinco años) como orientadora en escuelas secundarias públicas y mi vida profesional posterior como terapeuta. La ubicación inicial “natural” para observar, dado el tema y mi experiencia, era en las oficinas de Orientación. Desde un principio dejé en claro a las autoridades de la escuela que no se trataba de un trabajo de intervención. Si bien el papel de “investigadora” era relativamente difuso para los actores escolares, entre ellos los estudiantes, mi ubicación inicial en las oficinas de Orientación permitió dar seguimiento a algunos “casos problema”, hasta llegar a observar, conversar y entrevistarse con este pequeño grupo mixto

de manera más libre sobre temas relacionados con su convivencia en el aula.

El presente trabajo no se ubica en la corriente inductiva de la etnografía que cree que los conceptos y categorías de análisis se construyen sólo a partir del trabajo de campo. Más bien, desde una perspectiva hermenéutica (Weiss, 2005), considera que hay un constante diálogo –antes del trabajo de campo, durante y después en el análisis– entre pre-comprensión y comprensión, entre pre-juicios e interpretaciones, entre referentes teóricos y referentes empíricos. Desde esa perspectiva, no se trata de verificar, falsificar o modificar hipótesis, ni de responder a preguntas –como muchas veces se prefiere en las corrientes cualitativas–. En este caso, el análisis se modifica y precisa en el transcurso de la investigación y en la exposición de los resultados se desarrolla una argumentación respecto a un tema, sostenida teórica y empíricamente.

Referentes teóricos

En busca de una mayor comprensión de los comportamientos disruptivos e incivildades de los adolescentes de secundaria, los abordaré como aspectos de los procesos de socialización, subjetivación y construcción de la identidad adolescente. La teoría interpretativa parece ser la más adecuada para este propósito, ya que enfatiza la naturaleza colectiva tanto del proceso de socialización como de los significados culturales, ya que éstos son definidos y conformados dentro de la interacción social. La noción de significado (Schütz, 1993) alude a que el individuo mira su vivencia, y al reflexionar sobre ella la hace significativa. La actividad significativa se concibe como resultado de la acción interpretativa del sujeto en la que él aparece como actor o constructor.

Considero a los adolescentes como agentes activos, capaces de construir sus propios significados compartidos a través de su participación. En su búsqueda de identidad, los adolescentes no se conforman con reproducir pasivamente los roles y normas de los adultos, ni aceptan las desigualdades estructurales de la escolaridad ni se rigen sólo por las relaciones formales de las instituciones educativas.

Por el contrario, se resisten a ellas o las retan al producir sus propias normas y estrategias de relación social. De esta manera se constituyen en sujetos, al manejar sus experiencias y explorar nuevos significados en relación con aspectos de la vida adolescente, muchas veces, en oposición o resistencia al orden escolar (Eder & Nenga, 2003). Como resultado, los adolescentes tienen una participación

activa en la definición y especificación de las situaciones escolares, logrando construir y negociar con los profesores las acciones cotidianas a través de las cuales se desarrolla una clase.

La subjetivación es entendida como la capacidad del sujeto para establecer una distancia crítica con su *sí mismo* y frente a las figuras del mundo social (Martucelli, 2006) y uno de sus productos es el establecimiento de normas propias, primero en forma colectiva y luego de manera más personal. Así sucede, pues los alumnos y alumnas ya no se forman solamente en el rol de estudiantes, sino que se constituyen paulatinamente como sujetos en su capacidad de manejar su experiencia, muchas veces en contra de la escuela. A través de la combinación de diferentes dominios y procesos, su experiencia escolar llega a estar dominada por la afirmación progresiva de un principio de subjetivación adolescente opuesto a las lógicas escolares. La formación de un sujeto ya no procede de la sola integración de las expectativas de todos esos dominios y procesos —como vía socializadora—, sino de las tensiones entre las diversas dimensiones de la experiencia escolar.

La socialización es un proceso continuo de reconstrucción de identidades ligadas a diversas esferas de la actividad, que cada uno encuentra en el curso de su vida y en la cual aprende a desempeñarse como actor social (Martucelli, 2006). La socialización se refiere a que todo actor social está sometido a una integración social, en tanto mantenimiento de una pertenencia e identidad.

La socialización y la subjetivación son complementarias. Esta última es concebida como un desarrollo en la interfase entre lo social y el *sí mismo* encarnado en la persona, como la autoría del *sí mismo*. Esta autoría es la capacidad de hablar sobre *sí mismo*, de establecer un diálogo interno en el cual se organizan las distintas voces que expresan los discursos sociales y se genera una voz propia (Bajtín, 1963 y 1970, citado por Hernández, 2007).

La experiencia social en la secundaria es un trabajo del sujeto que retoma la diversidad de espacios y procesos y trata de enfrentar las tensiones entre ellos para definir una situación, elaborar jerarquías de selección, construir imágenes de *sí mismo*. “Es un trabajo normativo y cognitivo que supone un distanciamiento de *sí*, una capacidad crítica y un esfuerzo de subjetivación que suele ser interpretado por la institución escolar como rebeldía” (Dubet & Martucelli, 1998: 15) y desde esa percepción es reprimido o castigado.

Es entonces cuando la socialización y la subjetivación adolescente entran en tensión, especialmente en la se-

cundaria a través del manejo de experiencias tales como provocaciones, insultos, juegos y bromas, que son actividades recurrentes y predecibles gracias a que los actores comparten los mismos significados y, por ende, van co-construyendo su pertenencia a un mismo grupo. A través de tales comportamientos exploran creativamente nuevos significados y se arriesgan a nuevas experiencias en busca de su identidad. A partir de entonces, las normas importantes no son las de los padres o profesores, sino las de los amigos (Erickson, 1981, citado por Weiss, 2004).

La socialidad entre adolescentes, esa búsqueda de gozo y del “vibrar juntos” de la que habla Maffesoli (2004), implica no sólo esta preferencia por las normas co-construidas entre iguales, sino que éstas forman parte importante del significado que la escuela tiene como espacio de convivencia para ellos y ellas. Esta “vida juvenil” se produce en aquellos lugares comunes a todos (explanada, cafetería, pasillos, jardines, baños y otros espacios escolares) que se utilizan en tiempos fuera de los dedicados al trabajo explícito y que son vividos como extraterritoriales (Guerrero, 2008).

La “vida juvenil” se despliega en los intersticios del tiempo escolar, no sólo en los recreos sino también dentro del aula (Guerrero, 2008), en donde llega a convivir con la actividad escolar de la que sustrae tiempo y se infiltra en el aula por medio de interacciones que van desde las bromas o el intercambio de pertenencias (tonos y juegos de celulares, música y cómics, entre otras) hasta las diversas conversaciones que surgen espontáneamente sobre los temas más variados (Ávalos, 2007).

Otros autores consideran algunas conductas que son parte de la vida juvenil dentro del aula, como “el relajo”, “el desafío”, “la negociación”, “el complot” (Gallegos *et al.*, 1998, citado por Weiss, 2004). Son por un lado un desafío a la autoridad, parte necesaria de la búsqueda de identidad, y a la vez son comportamientos lúdicos de los alumnos que cumplen funciones como *desrutinizar* las lecciones o *desaburrirlos*. Desde esta postura, más que problemas de indisciplina, los significados de estos comportamientos hablan de sistemas de relaciones, de sentidos compartidos llenos de la vivacidad de la vida juvenil con que alumnos y alumnas enfrentan la formalidad de las clases (Saucedo, 1995).

Por otro lado, estas conductas se consideran como incivildades. Para Furlán (2003), éstas son pequeñas violencias o ataques cotidianos al derecho que cada uno tiene de ser respetado. Son palabras hirientes, groserías diversas, interpelaciones, humillaciones, racismo abierto o difuso, atropellos, y se producen en forma insidiosa o abierta, por ejemplo, cuando los alumnos son explícitamente groseros.

El mismo autor señala que la mayoría de las incivildades son ubicadas por los docentes como casos de indisciplina¹. Pero hace dos distinciones interesantes en cuanto a su percepción y tratamiento en la escuela: si se los considera sólo como indisciplina, “estos comportamientos son simplemente catalogados como indeseables y su reiteración moviliza el sistema punitivo existente en la escuela al punto de posibilitar la aplicación de la suspensión definitiva como alumno del plantel” (Furlán, 2003: 251). Es decir, ante la necesidad de controlar el comportamiento indeseable, el reglamento tiene la respuesta.

Si en cambio se interpretan como incivildades, “se pone en marcha una teoría de la privación social” (Furlán, 2003: 252), y a sus protagonistas se les asocia a futuras conductas delictivas a lo largo de la vida. Entonces, la posibilidad de controlar los comportamientos queda en manos de especialistas e instancias gubernamentales dedicadas a la salud mental y/o a la aplicación de la ley.

En este trabajo busco retratar y analizar ambas percepciones a fin de contribuir a la comprensión del comportamiento de “un grupo pesado” a partir de la voz de los docentes, como encargados de aplicar la disciplina, y a partir de la voz de sus integrantes adolescentes por medio de analizar los significados de sus relaciones como expresiones de su vida juvenil que pueden derivar en incivildades.

El “grupo pesado” desde la perspectiva docente

Los docentes y directivos de la secundaria “Independencia” hablan de “mal comportamiento en clase” o “indisciplina” para nombrar –cotidianamente y sin distinciones– la interrupción en el aula, las incivildades y los comportamientos violentos de las y los alumnos. Desde su identificación con la cultura adulta e institucional, los docentes enfatizan que el “mal comportamiento” de este grupo hace imposible la clase con sus bromas, burlas, desorden y juegos en los que pueden salir lastimados.

Luego de acompañar la visita de la directora al aula de este grupo y de observar a las y los alumnos sancionados en una ceremonia de honores a la bandera, busqué un acercamiento con su asesora y maestra de matemáticas. De este encuentro surge una primera entrevista a lo largo de la

¹ En el ámbito escolar, la noción de incivildad se relaciona con la violencia e incluye hechos que afectan en forma grave y frecuente la dignidad de los individuos.

cual ella ejemplifica los comportamientos y eventos que le han ganado al grupo el mote de “grupo pesado”. Este es el nombre que usó al llamar la atención a sus alumnos, luego de enterarse del contenido de las “hojas negras”:

Entrevistadora: –Maestra, quiero preguntarle sobre el problema que acaba de pasar en su grupo.

Asesora: –¿Cuál de todos?

Entrevistadora: –El de las famosas “hojas negras”.

Asesora: –Pues, no sé mucho. Cuando pasó yo no estaba con ellos. Sé que empezaron a escribir cosas morbosas sobre los maestros en la clase de la maestra de ciencias, y yo les dije: “Eso no se hace, ustedes son un grupo pesado y ella es una de las pocas maestras que los defiende, que los trata bien”.

La maestra manifiesta poco conocimiento de la interacción que dio lugar al evento de las “hojas negras”, pero me llama la atención la forma en que ha calificado al grupo y por eso pregunto:

Entrevistadora: –¿Qué quiere decir con “grupo pesado”?

Asesora: –Pues mire, normalmente a estas alturas del año escolar, cuando estamos calificando el segundo bimestre, es cuando nos vamos dando cuenta ya bien claro quién es quién; es cuando los alumnos de primero empiezan a tener reportes. Pero con este grupo no pasó así... fíjese, en la primera semana de clases tuvieron su primer reporte.

Un parámetro docente para calificar al grupo como “pesado” es el poco tiempo que tardaron en recibir su primer reporte. Además, para la asesora, otros parámetros que revelan “quién es quién” son las calificaciones y la cantidad de reportes por grupo.

El evento de las “hojas negras” es tan sólo un incidente, pero no el primero ni el único conocido por ella. Así que continúo la conversación para conocer más ampliamente su percepción del comportamiento grupal:

Entrevistadora: –¿Y cómo se portan?

Asesora: –Mire, hay varios niños que como que se encontraron, se juntaron; entre ellos, varios de los que hicieron las hojas negras... ese día parece que uno escribía algo, se lo aventaban como pelotita a otro y así se iban... Uno de esos niños es Zacarías, es de los que hacen esto...

Para mostrarme a lo que se refiere, toma una postura en la que, sentada, se estira levantando su brazo derecho por encima de la cabeza, con el dedo índice también en alto.

Asesora: –y yo le dije: “¿tienes alguna duda?” y me contestó: “no, yo sólo me estoy estirando”. Este niño hace cosas así, que yo siento como burlas.

A lo largo de la entrevista, la docente utiliza ejemplos de conductas individuales que establece como prototipos del mal comportamiento grupal. Uno de sus ejemplos es Zacarías², de quien hace tres comentarios. En el primero, los movimientos y comentarios del alumno, dentro del contexto de una clase donde ella se muestra dispuesta a resolver dudas, adquiere un sentido de burla hacia su persona.

Al mismo tiempo, la maestra sugiere que los participantes en las “hojas negras” “se encontraron, se juntaron”. Por mi parte considero, junto con Ávalos (2007), que un primer elemento que entra en juego en las interacciones entre pares es la afinidad a partir de la cual ellos se agrupan de determinada manera. En este proceso de identificación intervienen los contextos sociales de los cuales provienen los sujetos, sus experiencias previas (tanto en ámbitos escolares como fuera de ellos), así como los hábitos y actitudes propios en el sistema escolar.

En su segundo comentario, la maestra consigna una intervención “bastante insultante” del mismo alumno, la cual dejó pasar en el momento:

Asesora: –Le voy a contar otra... Una vez una amiga mía, que está llevando un curso de Matemática Educativa, me preguntó si podía venir a hacer una práctica; yo le dije que sí, y por el horario en que podía venir, le tocó en este grupo. Ella estaba nerviosa, sabe mucho más que yo de matemáticas, pero no ha dado clases y menos en secundaria... hasta tartamudeaba. Cuando terminó, Zacarías le dijo: “maestra, ¿nos va a seguir dando clase?” Ella todavía le contestó dándole explicaciones: “no, mira, yo tengo que... pero, ¿por qué me lo preguntas?” y Zacarías le dijo: “porque usted sí es buena maestra, no como otras”. Eso fue bastante insultante para mí, pero se la pasé y yo no soy nada tranquila...

² Este alumno es uno de los incluidos en la entrevista grupal. La lista de los participantes en dicha entrevista fue elaborada por la asesora bajo el criterio de elegir a “los más mal portados del salón”.

La comparación tan directa que el alumno establece entre las dos docente resulta insultante para la maestra y eleva su tensión en la relación con él desde antes del incidente de las “hojas negras”. En su tercera anécdota sobre Zacarías, la profesora lo retrata fuera de control y ella da la impresión de que había acumulado tensión:

[...] en este salón los chicos son muy obscenos con las compañeras, muy ofensivos. Hace poco estaban ya fuera de control, gritando en el grupo, y le dije: “ya, Zacarías, deja de estar jodiendo” y se quedó serio, calladito, ni se la esperaba, luego nomás quería como quedar bien conmigo, haciendo muchos comentarios, tratando de participar en clase. Y yo tengo que responder sus dudas, pues es mi trabajo. Pero lo vi sensible, y pensé: “espero que no se me haya pasado la mano”.

Al parecer, ella percibe que los comportamientos obscenos, ofensivos de los varones y los gritos de alumnos y alumnas amenazan su control del grupo tal y como lo revela la forma en que ella logra “controlar” al alumno mediante una agresión verbal³. La subsecuente participación del alumno confirma la percepción docente de que logró actuar sobre dicha falta de control.

Más adelante, la maestra completa su descripción igualando la actuación de las alumnas con la de sus compañeros en su manera de “llevarse”:

Entrevistadora: –¿Y las alumnas?

Asesora: –No se dejan, ¡qué va!, si son igualitas de llevadas, mire esto—. Me muestra un mensaje de correo electrónico impreso, que a la letra dice:

“De: macsola@hotmail.com⁴”

Hola güey:

Supe que te pusieron una carta condicional, ya ves güey por andar de baboso con tus pendejadas. Pero me da mucho gusto, te lo mereces.”

³ Al respecto de la percepción y la reacción docente, en este y otros casos, podemos afirmar que puede estar influida por las tensiones y el alto desgaste emocional y/o mental que muestran las y los maestros; hecho que se pudo confirmar en subsecuentes conversaciones y mediante la observación de su trabajo en grupo. Como se sabe, este estado denominado “síndrome de estar quemado” o “*burnout*” disminuye las capacidades de concentración, tolerancia, escucha, etc., de las personas que lo padecen, como resultado de las presiones que reciben en el ámbito laboral.

⁴ No es la dirección electrónica real.

Asesora: –Es así como se llevan y esta niña María se las da de muy, muy [...] en este grupo se llevan así, ni creo que esto es raro, son muy obscenos [...] y yo me llevo de esa misma manera con mi hermano, pero en mi casa es juego; ellos se ofenden, se lastiman a propósito, con dolo...” (S.I.TM. 10.12.2007.2. Ent.Asesora 1o.A)

Es fácil notar que la chica autora del mensaje insulta a su compañero y hace escarnio de que éste ha sido sancionado. Pero también llama la atención que las interacciones ofensivas trascienden el aula mediante la Internet. Las y los alumnos de este grupo nos muestran no sólo un uso hábil de la tecnología para comunicarse, sino que a través de ella dan continuidad a sus relaciones de competencia y rivalidad por medio de insultos y burlas, dentro de una amplia red de relaciones que traspasa los muros de su aula para vincularlos con estudiantes de otros grupos y grados.

La asesora ha testificado muchos de estos intercambios y los califica de violentos y obscenos. La intensidad y frecuencia de este tipo de intercambios entre alumnos y alumnas le llevan a concluir que éstos “se lastiman a propósito”. En conversaciones con algunas otras maestras, ellas se quejaron de la frecuencia y dureza de los insultos entre estudiantes de este grupo y confesaron su impotencia para actuar. Es decir, escuchan y ven los intercambios pero, a pesar de la violencia que les representan, la mayoría de las docentes suelen quedarse calladas al no saber cómo actuar. Por su parte, la asesora contiene a los alumnos y alumnas que intercambian insultos pidiéndoles que se callen con autoridad en su voz.

Al respecto de este tipo de interacciones entre ambos sexos, Saucedo (1995: 96) considera que es difícil decir que “las muchachas que si se llevan se comportan como los muchachos, en realidad son cuidadosas para no ir más allá de lo que pueden aceptar como parte del respeto, y, por consiguiente, llevarse no significa lo mismo para ellas que lo que significa en la interacción entre varones”. En aportaciones futuras requiero explorar el significado que el “llevarse” con compañeros tiene para las alumnas de este grupo –y de los otros planteles visitados–.

Para complementar el punto de vista docente, entrevisté a otras maestras. La docente de español explica por qué ha decidido excluir al grupo de actividades extraescolares:

Maestra: –Bueno, ya cállense, ya nos vamos.

Danilo: –Ya ve maestra, ya ve cómo es, no nos hace caso.

La maestra mueve la cabeza en señal de desaprobación, abre mucho los ojos y sólo me mira a mí. Cuando sale del salón, la acompaño y le doy las gracias. Ella sólo me dice:

Maestra: –Ya ve cómo son desordenados.

Entrevistadora: –Me dijo su asesora que por eso no les puso una poesía coral.

Maestra: –Sí, imagínese que en los ensayos me vayan a salir con sus bromas o lo que es peor, con sus juegos. Hasta pueden salir heridos o lastimados y yo para qué quiero problemas. (125.TM. 28.01.2008.1. 1o.A)

Desde el punto de vista de esta docente, el grupo está integrado por individuos que son desordenados, incapaces de contener su tendencia al juego, a la broma. Por esa razón, rehúye ofrecerles actividades extracurriculares. De ese modo, evita que los comportamientos disruptivos o violentos de los alumnos salgan de su control en un espacio abierto y su capacidad docente sea puesta en entredicho por sus superiores.

La perspectiva de las y los alumnos

Los datos analizados corresponden a la segunda parte de la entrevista llevada a cabo, a tres meses de iniciado el trabajo de campo, en un aula de la secundaria “Independencia” con doce chicos y chicas del primer año. Para entonces, ya ganada su confianza, las y los alumnos describieron amplia y abiertamente “lo que [se] han hecho unos a otros”. Uno de ellos inicia enumerando sus insultos hacia un compañero que lo molesta:

Entrevistadora: –A ver, toma la palabra primero.

Uriel: –Le he dicho Cuasimodo a Danilo, le he dicho borrego, cabeza de pulpo–. Se ríe con más nerviosismo y suelta una risita–. Este... ¿qué más le he dicho? Ah, sí, cabeza de balón, estúpido, balón ponchado, pendejo. De todo eso.

En este caso, como en otros, los insultos toman forma a partir de una mirada sarcástica de las características físicas y conductuales del compañero. El tipo y la variedad de los insultos denotan ingenio y capacidad de observación, así como la intención de sobajar a quien se insulta.

Un segundo tema abordado por el grupo fue la rivalidad con alumnos varones de otros grupos:

Entrevistadora:—¿Los niños también se pelean con niños de otros salones porque “se creen mucho”?

—Ah, sí...— afirman varios de ellos a coro.

Zacarías:—Yo, con los de tercero. Los de tercero me quieren dar en mí... en mi *máuser*... quién sabe por qué.

Entrevistadora:—A ver, ¿por qué será?

Zacarías:—¡Quién sabe!... que dicen ellos que quieren un buen de viejas conmigo y que me van a dar en mi madre y ya...

La rivalidad descrita se origina en la preferencia de las chicas por uno u otro. El alumno más atractivo para las chicas gana la enemistad de sus rivales por su influencia sobre ellas. Los retadores, al percibir que pierden estatus ante él, lo etiquetan como “pagado de sí mismo” y así justifican incitarlo a una confrontación física, donde buscan que él pierda prestancia física o prestigio.

Al continuar con la entrevista, la conversación toca al tema de los “desastres”, que son juegos de desorden colectivo por medio de aventones:

Entrevistadora:—Y los desastres en los que tú has participado, ¿por qué lo has hecho? ¿Cómo lo has hecho?

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

Mariano:—Y ya, echas relajo.

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

Los “desastres”, identificados como “juego”, son formas de “echar relajo” que varían tanto en su acción como en su efecto. Van desde *corretizas* o aventones hasta la destrucción de mobiliario. Sus resultados pueden ir de la diversión hasta daños materiales o lesiones. Esta conducta grupal aparece en ausencia de docentes y, según sus participantes, les atrae como forma de desahogar su aburrimiento por inactividad.

“Echar relajo” se modula en función de los estados de ánimo y del tipo de vínculo entre los participantes. Alumnos entrevistados por Saucedo (1995) dijeron que estaban “echando relajo pesado” cuando se golpeaban, se burlaban entre ellos o se decían groserías. Esta forma de relación que pudiera parecer agresiva a extraños,

tiene sus reglas: “es posible ‘echar relajo’ de esta manera si los chicos son amigos, si tienen estipulado de manera explícita que así se llevan o si vienen de humor ese día” (Saucedo, 1995: 84).

Respecto al tema del relajo, la vivencia de una alumna aportó mayor comprensión sobre esta interacción social y la presión que sobre ella ejercen los adultos para que se “porte bien”:

Entrevistadora:—Bueno, vamos a continuar el tema. Sigue Lolis.

Lolis:—No, es que yo casi nunca echo relajo, yo sí me porto bien. No, sí, en serio. Yo nada más contesto cuando... ya si me molestan mucho, porque mis papás sí me llaman la atención y me dicen que no, que me tengo que portar bien y todo eso. Y ya, y yo, bueno, es que yo siempre he tenido la reputación de una niña que se porta bien y todo eso; en serio, y todos los maestros casi lo dicen... Y ya después, cuando ya así, me río de una cosa, ya los maestros dicen que “ya cambié” y que quién sabe qué, como la maestra de matemáticas. Ahora ya ni siquiera me cree... Cuando entramos era bien buena onda conmigo y ahora como que es medio rara...

“Portarse bien” es un comportamiento deseado por docentes y padres, opuesto al de “echar relajo”. Los alumnos que adoptan esta disposición conservan su “buena fama” con los maestros. Pero mantenerla es difícil, porque los criterios docentes que definen “portarse bien” son muy estrechos y la buena fama de una alumna puede verse amenazada fácilmente por su participación en expresiones de la vida juvenil como reír con el grupo, por ejemplo. Quien deja de portarse bien sufre las consecuencias en su expediente y pierde la confianza de los docentes. La alumna se encuentra ante un dilema que representa, por un lado, ser “bien portada” y recibir aprobación y confianza adultas, y por el otro, participar en la vida juvenil como parte del grupo.

Conforme avanza la entrevista, los alumnos relatan el paso de los insultos a los golpes cuando aumenta su molestia hacia el compañero con quien juegan a “llevarse”:

Danilo:—La verdad es que él también me molesta, me cae bien mal, por eso le meto sus patadotas.

Uriel:—No, pos, cuando nos empezamos a insultar, nos empezamos a decir de cosas y luego él se va por... otro lado y empieza a decir no, “tu mamá es una puta” y así...

pero yo nada más una vez le dije que su mamá se había acostado con un borrego—. Este comentario desata fuertes risas en el grupo—. Yo sí le dije así y cuando le entré al juego yo no lo fui a acusar y él sí. Hasta después que empezamos a hablarnos y a insultarnos, otra vez dice lo mismo y ahí sí lo fui a acusar con el maestro. Y llega de llorón, dijo que no, es que es bien niña, la verdad. Si se lleva, que se aguante. ¡Yo nunca lo había ido a acusar!, la verdad.

Entrevistadora: —A ver, tengo una duda. Están diciendo que cuando insultan a la mamá del compañero, ¿eso es llevarse?

—No, no— varios responden a coro y uno dice:—No, porque a tu mamá qué la tienes que estar metiendo, si te llevas es con él y ya nada más.

Dos alumnos empiezan “diciéndose de cosas”; luego, uno de ellos insulta a la madre de su contrincante. El otro iguala el insulto. Al quedar parejos, quien insultó primero acusa al compañero con un maestro, y rompe la regla en este tipo de interacciones: “si se lleva, se aguanta” (Saucedo, 1995). El insulto mutuo es un juego de “llevarse pesado” por medio de astucia y habilidad verbal donde el insultado prueba que sabe “aguantarse”. Para que el juego tenga continuidad como tal, aguantarse implica que cada chico mantiene distante cualquier significado de agresión (Saucedo, 1995).

“Acusar” se considera propio de quien se comporta como “una niña”; al delatar, se feminiza. Ambos contrincantes se distancian hasta que, pasado un tiempo, reanudan la interacción a nivel de juego. Cuando el primero que insultó a la madre del otro, vuelve a hacerlo, el alumno ofendido dos veces decide acusarlo y su compañero responde como un “llorón”, un cobarde y niega el hecho. El grupo reprueba a coro que los insultos hayan mencionado a la madre de uno de ellos.

La regla es estricta: el “llevarse” es un intercambio que no debe incluir más que a los compañeros, fuera de eso ya no es un juego. Cuando los insultos no son hacia el compañero sino que se hacen extensivos a personas de su ámbito familiar, las reglas cambian, el juego se rompe y entra en un territorio donde el insulto se interpreta como ofensa que amerita golpes para sanarse y, pasado un tiempo, se puede restablecer la interacción a nivel de juego.

La figura materna tiene un lugar relevante e intocable para la psicología del varón mexicano: es sagrada, y fallarle al respeto mediante una “mentada de madre” es un antivalor que se interpreta como ataque que amerita desagravio. Pelear en defensa de la madre ofendida denota hombría.

Considero que este juego también es una vía para atacar repentinamente a otro a fin de mostrar predomi-

nancia o de incitarlo a competir. Cuando el intercambio de insultos es intenso o cuando el insulto toca temas que trascienden las reglas, sus consecuencias pueden derivar en enfrentamientos físicos (diferidos o no), pues la gravedad de la ofensa justifica que el insultado no se aguante.

Conclusiones

Para la perspectiva docente, cuando la convivencia entre chicos y chicas en el aula —y fuera de ella— se caracteriza por bromas, insultos, acciones ofensivas, etcétera, se está gestando el “mal comportamiento” que puede conducir a la disrupción de la clase y a la pérdida de su control sobre el grupo.

La descripción de las docentes sobre este grupo de primer grado los retrata como sujetos carentes de autocontención que requieren control externo; califica su comunicación y convivencia intragrupal e intergéneros como obscena y ofensiva, cargada de continuos intercambios de burlas e insultos. Esta percepción las lleva a tratar de imponer límites al comportamiento que consideran disruptivo de la clase por medio de una fuerte voz de autoridad que, en ocasiones, también hace uso de las mismas palabras que utilizan los propios alumnos.

Una de las docentes denuncia que los juegos grupales pueden derivar en lesiones y evaden asumir responsabilidad por el grupo fuera del aula. Como resultado, los excluyen de este tipo de actividades.

Las dos docentes citadas expresan, en el tono de su voz y en su comunicación no verbal durante la entrevista, la carga emocional de frustración, desconfianza y enojo que en ellas promueve el ser objeto frecuente de burlas e insultos de los alumnos y alumnas “problemáticos” en este grupo, y han acumulado tensión y resentimiento hacia ellos por este motivo.

Para la perspectiva de las y los alumnos entrevistados, es natural relacionarse a través de insultos, rivalidades y desastres, con los que “se llevan pesado y echan relajo” mientras su interacción es simétrica. Estos comportamientos forman parte del estilo de relación que han adoptado para enfrentar algunas experiencias propias de su socialización adolescente; tales como afirmación del rol masculino, competencia, rivalidad, reto y complicidad, entre otras que forman parte de su vida en la secundaria.

La naturalización de tales comportamientos como “juegos”, aun cuando saben que son objeto de desaprobación y sanción escolar, junto con la atribución de cualquier significado de violencia y la negación de cualquier emoción o sentimiento conectado con los golpes, insultos u ofensas

recibidas en estos intercambios, reduce la posibilidad de que estos alumnos los visualicen como incivildades.

Pero si en un momento dado las conductas de “juego” se salen de control, como por ejemplo en el caso de los desastres que acarrear daños materiales, pasan a ser incivildades manifiestas para la mirada adulta. Mientras que para chicas y chicos es un juego colectivo en el que participan para evadir el aburrimiento cuando no llegan los maestros. No se trata de “nada más seguir la corriente” a ciegas, sino de dar rienda suelta a una forma de expresión de la vida juvenil en el aula a través de una socialidad desbordada y brusca.

La regla de “aguantarse” es un acuerdo o convenio cuyo contenido se establece entre pares. Pero si uno de los involucrados desea predominar sobre el otro y viola lo convenido, se pasa de la raya, por ejemplo, al mentarle la madre sin que el otro lo hubiese hecho antes. Para sí mismo, el ofendido queda en libertad de poner un “hasta aquí”, estableciendo el límite a golpes o buscando ayuda de la institución, o bien, intentando un nuevo equilibrio entre ambos por la vía de devolver la ofensa y calificar al otro como “niña” si se queja ante algún docente.

Los insultos y la rivalidad entre los adolescentes varones por la preferencia de las mujeres son comportamientos relacionados con sus juicios sobre las características físicas y conductuales de los otros. De esta manera, construyen implicaciones y significados sobre su propia masculinidad dentro de los linderos de la confrontación física, el predominio, el aguantarse al llevarse parejo, el ser desastrosos y defensores del respeto a quienes están fuera del juego.

En el caso de la alumna “bien portada”, se puede apreciar la tensión entre cuidar su “buena fama” para cumplir con sus padres y conservar la confianza de los docentes, o involucrarse en expresiones grupales de vida juvenil. La subjetivación está presente dado que al adoptar un “buen comportamiento” y luego integrarse a la risa grupal transita de un rol a otro. Para esta chica, la conciliación entre socialización adolescente y subjetivación resulta difícil; afecta su pertenencia percibida hacia el grupo, así como aumenta su susceptibilidad a la presión adulta.

Las perspectivas y experiencias que las y los alumnos y sus docentes tienen del comportamiento adolescente en el aula son distintas, disonantes y muchas veces opuestas. Se trata de la confrontación entre dos comunidades y de una relación conflictiva entre dos generaciones y jerarquías desiguales que no han logrado dialogar entre ellas para construir la convivencia en el aula dejando atrás, por un lado, los insultos y las burlas y, por el otro, las formas de control grupal con base en la privación y la exclusión.

Fuentes

- Ávalos Romero, J. (2007). *La vida juvenil en el bachillerato. Una mirada etnográfica*. Tesis de maestría. Instituto Politécnico Nacional. Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados. Departamento de Investigaciones Educativas.
- Dubet, F. & Martucelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Editorial Losada.
- Eder, D. & Nenga, S. K. (2003). *Socialization in Adolescence. Handbook of Social Psychology*. New York: Luwer Academic/Plenum Publishers.
- Furlán, A. (2003). “Procesos y prácticas de disciplina y convivencia en la escuela. Los problemas de la indisciplina, incivildades y violencia”. En Pina, J.M., Furlán, A. & Sañudo, L. *Actores, acciones y prácticas educativas. La investigación educativa en México 1992-2002*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Guerrero Salinas, M. E. (2008). *Los estudios de bachillerato: un acercamiento a la perspectiva juvenil*. Tesis de doctorado. Instituto Politécnico Nacional. Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados. Departamento de Investigaciones Educativas.
- Hernández González, J. (2007). *La formación de la identidad en el bachillerato: reflexividad y marcos morales*. Tesis de doctorado. Instituto Politécnico Nacional. Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados. Departamento de Investigaciones Educativas.
- Maffesoli, M. (2004). *El tiempo de las tribus. El ocaso del individualismo en las sociedades posmodernas*. México: Siglo XXI.
- Martucelli, D. (2006). “Lecciones de sociología del individuo”. Conferencias dictadas en la Universidad Católica, Lima, Perú.
- Saucedo Ramos, C. L. (1995). *Expresiones genéricas de los adolescentes en el contexto sociocultural de un Conalep*. Tesis de maestría. Instituto Politécnico Nacional. Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados. Departamento de Investigaciones Educativas.
- Schütz, A. (1993). *La construcción significativa del mundo social*. Buenos Aires: Paidós.
- Weiss, E. (2004, noviembre). “La relación-docente alumno en la educación secundaria. Los estudios mexicanos”. Conferencia dictada durante el Seminario internacional *Desigualdad, fragmentación social y educación*. UNESCO. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. Sede Regional Buenos Aires, Argentina.
- Weiss, E. (2005). “Hermenéutica crítica, una reflexión metodológica, sociológica y epistemológica”. *Paideia*, I (1), 7-15.

Rostros de la pobreza en México vistos por distintas disciplinas

Sergio de la Vega Estrada / Gloria de la Luz Juárez
Coordinadores

Rostros de la pobreza en México
vistos por distintas disciplinas



SERIE ESTUDIOS

BIBLIOTECA DE
CIENCIAS SOCIALES
Y HUMANIDADES

Universidad
Autónoma
Metropolitana
Casa abierta al tiempo Azcapotzalco



Casa abierta al tiempo
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA
Unidad Xochimilco



EDICIONES
EON