



Revista Análisis

ISSN: 0120-8454

ISSN: 2145-9169

Universidad Santo Tomás

Prieto Quezada, Ma. Teresa; Carrillo Navarro, José Claudio
La violencia escolar como objeto de investigación cualitativa *
Revista Análisis, vol. 49, núm. 91, 2017, Julio-Diciembre, pp. 281-300
Universidad Santo Tomás

DOI: <https://doi.org/10.15332/s0120-8454.2017.0091.01>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=515558054002>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org
UAEM

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

La violencia escolar como objeto de investigación cualitativa*

Ma. Teresa Prieto Quezada**

José Claudio Carrillo Navarro***

Recibido: 8 de marzo de 2017 - Aprobado: 5 de mayo de 2017

Resumen

Este trabajo es una reflexión sobre el paradigma de investigación cualitativa e intenta mostrar las posibilidades que ofrece la utilización de un instrumento como la narrativa. Este recurso nos permite identificar desde la voz de los sujetos los procesos internos subyacentes en el comportamiento, como las emociones y los afectos, que posibilitan una mayor comprensión de la subjetividad. Esta perspectiva nos ayuda a visualizar desde dentro, mostrándonos algunas claves que originan o gatillan la acción. Igualmente, se plantean en este escrito las potencialidades que ofrece esta alternativa metodológica en el esclarecimiento de un fenómeno que se ha convertido en un objeto relevante y crucial en las instituciones educativas: la violencia escolar.

Palabras clave: violencia; escolar; investigación cualitativa

* Artículo de reflexión. El presente trabajo se desprende de la producción científica de investigadores de un cuerpo académico, denominado "Investigación educativa y estudios sobre la universidad". DOI: <http://dx.doi.org/10.15332/s0120-8454.2017.0091.01>

** Doctora en Educación por la Universidad de Guadalajara, actualmente es coordinadora de investigación en el Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas de la misma institución y es miembro del Sistema Nacional de Investigadores, en México. Dirección postal: Periférico Norte N° 799, Núcleo Universitario Los Belenes, 45100 Zapopan, Jal., México. Correo electrónico: materesprieto@yahoo.com.mx. ORCID: orcid.org/0000-0002-3299-2927

*** Doctor en Psicología por la Universidad de Guadalajara, actualmente es el responsable de la Unidad de Formación Académica e Innovación Educativa de la misma institución y es miembro del Sistema Nacional de Investigadores, en México. Dirección postal: Periférico Norte N° 799, Núcleo Universitario Los Belenes, 45100 Zapopan, Jal., México. Correo electrónico: jccn1964@gmail.com. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5320-7545>

The school violence as the object of qualitative research*

Ma. Teresa Prieto Quezada**
José Claudio Carrillo Navarro***

Abstract

This paper is a reflection on the paradigm of qualitative research, trying to show the possibilities offered using tools, such as the narrative. This instrument allows us to identify the internal processes directly from the subjects' voice, which enables us to consider the underlying elements in the behavior and the development of their subjectivity. This perspective allows us to visualize from within, showing some keys that originate or trigger the action. In the second paragraph, potentialities offered by this methodological alternative arise in the clarification, explanation and understanding of a phenomenon of recent consolidation in educational institutions: school violence.

Keywords: violence; school; qualitative research

* Reflection article. This work is derived from the scientific production of researchers from an academic body called "Educational research and studies on the university". DOI: <http://dx.doi.org/10.15332/s0120-8454.2017.0091.01>.

** Doctor of Education from the University of Guadalajara, currently research coordinator at the University Center for Economic and Administrative Sciences of the same institution and member of the National System of Researchers in Mexico. Mailing address: Periférico Norte N° 799, Núcleo Universitario Los Belenes, 45100 Zapopan, Jal., Mexico. Email: materesaprieto@yahoo.com.mx. ORCID: orcid.org/0000-0002-3299-2927

*** Doctor of Psychology from the University of Guadalajara, currently responsible for the Academic Training and Educational Innovation Unit of the same institution and member of the National System of Researchers in Mexico. Mailing address: Periférico Norte N° 799, Núcleo Universitario Los Belenes, 45100 Zapopan, Jal., Mexico. Email: jcncn1964@gmail.com. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5320-7545>

La violence scolaire comme objet de recherche qualitative *

Ma. Teresa Prieto Quezada **
José Claudio Carrillo Navarro ***

Résumé

Ce travail est une réflexion sur le paradigme de la recherche qualitative et il essaye de montrer les possibilités qu'offre l'utilisation d'un instrument comme le récit. Cette ressource nous permet d'identifier à partir des propos des sujets les processus internes sous-jacents dans le comportement, comme les émotions et les affections qui permettent une plus ample compréhension de la subjectivité. Cette perspective nous aide à visualiser depuis l'intérieur, montrant quelques-uns des indices qui causent ou déclenchent une action. Dans cet écrit, on suggère également les possibilités qu'offre cette alternative méthodologique dans la compréhension d'un phénomène qui est devenu un sujet important et crucial dans les établissements d'enseignement: la violence scolaire.

Mots clés: violence; scolaire; recherche qualitative

* Article de réflexion. Ce document fait partie de la production scientifique des chercheurs d'un organisme académique appelé «Recherche éducative et études sur l'université». DOI: <http://dx.doi.org/10.15332/s0120-8454.2017.0091.01>

** Docteur en Éducation de l'Université de Guadalajara, actuellement elle est coordinatrice de recherche au Centre Universitaire des Sciences Économiques et Administratives de la même institution, et elle est membre du Système National des Chercheurs du Mexique. Email: materesaprieto@yahoo.com.mx. ORCID: orcid.org/0000-0002-3299-2927

*** Docteur en Psychologie de l'Université de Guadalajara, actuellement il est à la tête de l'Unité de Formation Académique et de l'Innovation Pédagogique de la même institution, et il est membre du Système National des Chercheurs du Mexique. Email: jcnn1964@gmail.com. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5320-7545>

Introducción

En principio, la construcción de un objeto de investigación aparece como un propósito que debe realizarse con paciencia, dedicación y tenacidad, pero, sobre todo, con mucha humildad intelectual. Durante la construcción de cualquier proyecto de investigación se requiere ser en todo momento una especie de aprendiz de investigador. Sin embargo, entre las incertidumbres del proceso de construcción, mismas que constituyen una veta importante de aprendizaje, se encuentran, por ejemplo: ¿Qué es un objeto de investigación? ¿Cómo se construye un objeto de investigación? ¿Qué condiciones vuelven al objeto investigable? ¿Cómo se problematiza acerca de un objeto de estudio? ¿Qué hace visible un problema de investigación? ¿Qué implicaciones tiene la manera de ver el objeto de estudio desde una perspectiva teórica o metodológica determinada?

Dar respuesta a estas interrogantes es una pretensión que excede este trabajo, pero una exigencia ineludible del trabajo de investigar, al cual se intentan aportar algunas ideas en la reflexión que se presenta. En un proceso de formación para la investigación, la posición más deseable del sujeto que se forma, no solo a nivel epistemológico, sino en su sentido humano, es la de alguien capaz de plantear preguntas que ayuden a desencadenar tareas de producción de conocimiento, más que un inquisidor cargado de juicios que muchas veces la entorpecen.

El oficio de investigador. Consideraciones en torno a un aprendizaje complejo

En el *Oficio del Sociólogo*, de Bourdieu, Chamboredon y Passeron (2002) afirman que la tarea de la investigación, más allá del trabajo reflexivo y analítico, es una construcción semejante al trabajo del artista: los procesos no son lineales, requieren de una dosis de ingenio y creatividad. En la producción científica del investigador educativo no solo es importante producir y difundir conocimientos relevantes y pertinentes desde una perspectiva social en el área de educación, sino construir con sentido, desde una mirada abierta, poniendo en ejercicio habilidades concretas y reaprendiendo cotidianamente la labor artesanal del investigador, que es fundamental en el ejercicio de la investigación.

En consecuencia, lo que se quiere destacar es la necesidad del sujeto que hace investigación, de habilidades como las que son caracterizadas en la obra de Moreno (2002). Apropiarse reflexivamente de las ideas de los otros, generar y organizar en forma lógica las propias, problematizar o lograr una elaboración semántica de los conceptos involucrados en el objeto de estudio representan grandes puntos de llegada a los cuales no siempre se accede durante el aprendizaje de la investigación. Como señala Moreno, esas habilidades no son únicas ni agotan lo que es conceptualizar, sino que forman parte de un proceso más complejo de lo que aparentemente se presenta en la realidad del investigador.

Reconstruir las ideas de otros, recrearlas y darles un sentido particular puede ser muy valioso en una investigación, considerando que es importante la información que presentan, pues generalmente son utilizables como referentes para el análisis. En cuanto a la generación de las propias ideas en la construcción del objeto, es de suponer que el investigador está en una constante creación y recreación de ellas. La construcción del objeto, como afirman Bourdieu y Wacquant (1995), implica una serie de retoques sucesivos y correcciones, donde las ideas son constantemente alimentadas y reformuladas como resultado del análisis de nuevos referentes teóricos y empíricos, en un marco de curiosidad intelectual permanente. Generar ideas significa, además, tomar una posición en la que se declara desde dónde se analiza un objeto. Por esta razón, representa también un compromiso epistemológico.

El problema de investigación: punto de articulación clave entre sujeto y objeto

Hablar de un problema de investigación es situarse de lleno en el punto de partida del quehacer científico, dado que, como asume Sánchez Puentes (1993), “no hay investigación sin problema”. Según este mismo autor, el problema de investigación desencadena el proceso de generación de conocimientos, es la guía y el referente permanente durante la producción científica y la supuesta cláusula, al menos temporalmente, de la investigación en cuestión. Parte del concepto problema es la presencia de una cuestión que hay que resolver, planteada en forma interrogativa, de la cual se desprenden preguntas de investigación (Sánchez Puentes, 1993).

Sin embargo, cuando se habla del concepto problematización, Sánchez Puentes (1993), o problematizar, se alude más bien a un proceso que forma parte de la construcción del objeto, que puede estar relacionado con habilidades que el investigador o un sujeto en formación debe aplicar para cuestionar, tomar posición sobre un asunto y producir argumentos propios.

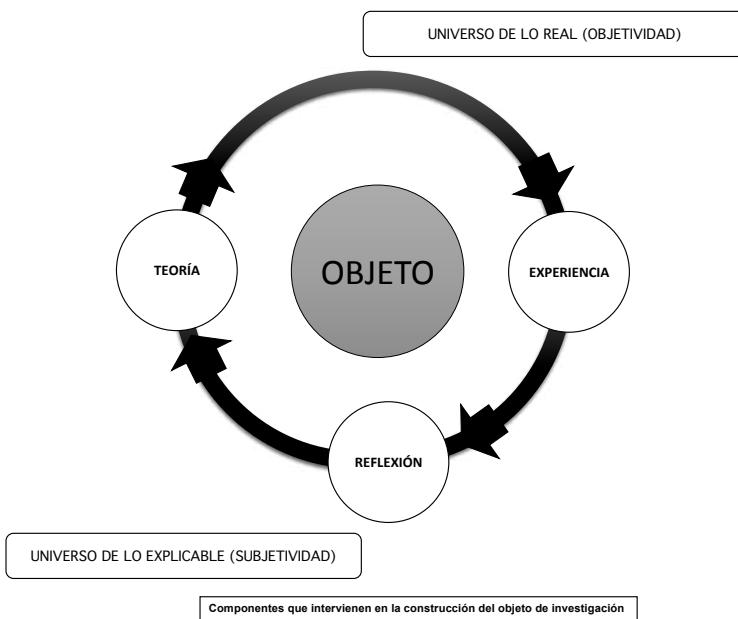
Una interferencia frecuente en este proceso proviene de las prenociaciones personales, muchas veces poco fundamentadas tras un trabajo sistemático de reflexión, por lo que la vigilancia en cuanto a los puntos de vista asumidos hace posible una mejor fundamentación de las categorías y de los planteamientos introducidos en la construcción del objeto de investigación para tratar de establecer una síntesis comprensiva que, al final de cuentas, dé a conocer el contenido central sobre el cual se desarrolla la investigación.

Penetrar en la construcción de un objeto de investigación requiere de una especie de mirada fenomenológica que permita despojarse de los juicios —o prejuicios— creados como resultado del contacto con cierto campo del conocimiento y de cierta experiencia de formación previa, a fin de acercarse a las preguntas originales de las que se desprende un objeto. Por otra parte, se vuelve necesaria

la conciencia de que investigar es un trabajo sistemático que articula dos procesos: búsqueda y elaboración de explicaciones, donde tiene lugar el interjuego de tres componentes: la teoría, la reflexión y la experiencia.

La construcción del objeto de investigación puede esquematizarse de acuerdo con la siguiente figura, en la cual el sujeto es el punto de enlace y, al mismo tiempo, el moderador entre los elementos teóricos y empíricos que hacen referencia a un mismo objeto.

Figura 1. Componentes que intervienen en la construcción del objeto de investigación



Fuente: elaboración propia.

En el esquema anterior, es la reflexión del sujeto que construye la que regula, como una “llave de paso”, la incorporación de elementos contemplados por la teoría, tales como ciertos argumentos y conceptos, en la consideración de un objeto, y de los elementos aportados por la experiencia, como algunos datos e interrogantes, de tal manera que de ese trabajo se decante una cuestión sobre la cual hace falta generar conocimiento nuevo.

Construir un objeto, además, implica apropiarse, más que de un discurso, de un lenguaje cercano a determinado campo disciplinar y de un metalenguaje que lo trascienda para aprehender, sea cual sea el campo científico en el que se inscriba el objeto, sus propiedades y las interrogantes que pueden formularse sobre él. Ejemplos de este metalenguaje son los objetivos de investigación, tales como los enunciados con verbos como “describir”, “identificar”, “analizar”, que resultan

comunes a objetos del campo de las ciencias naturales y de las ciencias sociales, por recuperar la distinción clásica, así como las preguntas de causalidad, como ¿Qué efectos tiene X sobre Y? ¿Cuál es la influencia de A sobre B?, por señalar algunas. Ambas formulaciones adquieren una definición más precisa a medida que se conoce más un campo.

El papel de la teoría. Hacia una nueva comprensión de lo aprendido

Dentro del esquema anterior, pero, sobre todo, en un proceso de formación para la investigación, una cuestión en torno de la cual nunca se termina de aprender es la que tiene que ver con el uso de la teoría. Se espera que un estudiante alcance una sólida construcción del objeto en este aspecto, de tal modo que buena parte de lo que será su indagación debe dedicarse a la fundamentación conceptual ordenada de lo que será su búsqueda (el objeto) y las afirmaciones que se emiten sobre ello.

En ese sentido, nuestra posición es que la teoría proporciona elementos para la comprensión y explicación del objeto de estudio, aunque siempre con un alcance limitado y provisional. Acudir a la teoría como conjunto de juicios de autoridad académica, en muchas ocasiones, no favorece los procesos de investigación y limita la visión del observador. Su empleo resulta útil más bien para clarificar conceptos, identificar posiciones (la propia, fundamentalmente) y verificar la coherencia discursiva en diversos niveles. De esta forma, como afirma Gadamer (1993, p. 31), “en la medida en que el interés del conocimiento teórico se entrega a la lógica de la investigación y se representa al mismo tiempo como una manera de auto cercioramiento, se extiende también como una expansión del poder del hombre a través del conocimiento”.

Solo cuando los referentes teóricos son integrados en la construcción del objeto logrando una síntesis con las elaboraciones propias de quien construye, puede decirse que se ha alcanzado madurez en el proceso y, al mismo tiempo, que lo construido presenta una perspectiva teórica concreta. Esta tiene como cualidades la definición precisa del uso de los conceptos, la ausencia de contradicciones en el discurso, la pertinencia en cuanto al uso de los términos y el contexto en el que se utilizan, así como de los criterios lógicos con los que se estructura y formaliza la construcción conceptual del objeto en sus diversos niveles de formulación.

Como se estableció en el apartado anterior, es importante cuidar la vinculación de la teoría con la experiencia y con la reflexión, ya que si un discurso no cuenta con estas fuentes, pierde su carácter de construcción. Hidalgo (1992, p. 58) confirma lo anterior al advertir una relación compleja entre la teoría y la experiencia del sujeto, de la cual puedeemerger una sana confrontación que dé lugar a que la perspectiva asumida cuente con un grado importante de discusión, es decir, fruto de la problematización.

En suma, hacer uso de la teoría en la construcción de un objeto de investigación no solo brinda un apoyo exclusivo a la teoría, sino que se relaciona y aporta a la metodología y a la reflexión, análisis y síntesis del proceso que se sigue. La teoría tiene la pretensión de construcción de conceptos, categorías e ideas y, por otro lado, aclarar y dar cuenta de los diversos aspectos y momentos de las acciones, particularmente las desarrolladas en el proceso de construcción del objeto con el propósito de que no parezcan momentos divorciados. Es necesario que las construcciones teóricas sean la expresión aproximada de las situaciones concretas, considerando que toda interpretación es provisoria en tanto no se consolide en elemento extraído de la reflexión sobre lo real-concreto.

La perspectiva cualitativa en el análisis de la violencia escolar. Un ejercicio de construcción

El campo donde se inscribe el objeto de investigación de quienes presentamos este trabajo es el de los estudios sobre la violencia escolar, desde un enfoque cualitativo. En México este campo ha sido poco trabajado (Velázquez, 2005; Furlan, 2004; Prieto, 2013). El tipo de problemas que aborda este campo involucra cuestiones álgidas para los actores del sistema escolar. Igualmente, los posicionamientos teóricos que los conforman implican un grado alto de componentes éticos, políticos, ideológicos y doctrinarios. En suma, es un sector plagado de tensiones que crispa tanto a los prácticos como a los que intentan construir teoría. Tal vez sea por eso que las últimas décadas haya habido pocos textos de referencia, al punto de estar ausente o minimizada la temática en los anteriores estados del conocimiento.

En las compilaciones que ha realizado el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) aparece la temática hasta el 2002, en el documento coordinado por Alfredo Furlán (2003) con el nombre de “Procesos y Prácticas de Disciplina y Convivencia en la Escuela. Los Problemas de la Indisciplina, Incivilidades y Violencia”. En el documento del COMIE, que recoge la investigación educativa durante la década anterior al citado, los temas sobre este problema aparecían de forma dispersa y, en todos los casos, subordinados a otra problemática.

La inserción del objeto en un área temática, un proceso que inicia

En su texto *Oficio del sociólogo*, en el capítulo referido a “la construcción del objeto” Bourdieu, Chamboredon y Passeron (1975, pp. 51-81) sostienen que “un objeto de investigación no puede ser definido y construido sino en función de una problemática teórica que permite someter a un sistemático examen

todos los aspectos de la realidad puestos en relación por el problema que le son planteados".

En relación con lo anterior, específicamente en el caso de la educación, hay que reconocer, con Díaz Barriga (1997) que el fenómeno educativo es siempre complejo. Concurren en él una serie de variables sociales, psicológicas, sociológicas, filosóficas y culturales. Precisamente esto constituye su carácter polisémico y multireferencial. Partiendo de que existen temáticas en educación como la anterior, donde nadie quiere meter mano, por ser campos problemáticos y de difícil acceso, desde la consideración de los especialistas, resulta necesario que esta temática se consolide, puesto que durante muchos años no constituyó una línea definida de producción de conocimiento, sino un terreno de confusión entre varias categorías muy similares en el tratamiento teórico y metodológico de los objetos por los investigadores que lo abordaban.

También Hidalgo (1992) remite a una tesis importante sobre la amplitud y la complejidad del hecho educativo, misma que es vivida por los sujetos de múltiples maneras, en distintas situaciones y relaciones, lo que explica las diferentes significaciones y sus versiones controvertidas en las que se yuxtaponen nociones, referentes teóricos, saberes prácticos y opiniones legitimadas por la experiencia, en suma, abundantes visiones de la realidad.

Lo teórico y metodológico en la investigación

Comprender, durante la realización de una investigación, que la metodología se construye no resulta un asunto sencillo, entre otras razones, porque entre los propios investigadores, formadores y teóricos en un campo de conocimiento no siempre existe consenso alrededor de los enfoques y los métodos que deben aplicarse para el estudio de determinados objetos. En algunos casos, al referirse al concepto de "lo metodológico" se alude más a una serie de técnicas que a la racionalidad que origina la necesidad de estas, la cual puede reducirse a una directriz fundamental: argumentar por qué se requiere un acercamiento a un objeto de investigación en tal o cual forma, o, en otras palabras, atender a la naturaleza epistemológica del objeto para establecer la pertinencia de la ruta metodológica.

La experiencia de quienes realizamos este trabajo permite volver sobre situaciones relacionadas con cuestiones sobre las que nunca se deja de aprender: ¿qué es metodología?, ¿qué tipo de discurso se tiene que construir al referirse a lo metodológico?, y por encima de todo, ¿cómo se relacionan objeto de estudio y metodología durante una investigación? en particular, cuando esta se hace desde el enfoque cualitativo.

En algunos contextos donde se discute acerca del proceso de la investigación, parece obviarse una tesis básica: asumir una perspectiva teórica en el abordaje de un objeto de estudio y dar forma a un diseño metodológico no son —aunque

temporalmente se enfrenten en momentos diferentes— tareas desligadas, sino que una implica a la otra. Para ser más precisos, al incorporar planteamientos y aportaciones propias y de otros autores hasta definir una posición teórica en torno a un objeto de investigación, se toca lo metodológico en tanto la posición asumida implica considerar el objeto de cierta forma, asignándole propiedades específicas, de donde viene la necesidad de herramientas y procedimientos coherentes con lo que se pregunta cuando se construye el objeto. Así mismo, al tomar decisiones acerca de categorías, técnicas, instrumentos y fases de un estudio, por señalar algunos componentes metodológicos, se acarrea sobre cada uno, por decirlo así, la carga teórica y conceptual del objeto.

Un acercamiento a la caracterización del objeto de la violencia escolar

La temática de violencia escolar, por muchos años, estuvo a la sombra del concepto disciplina escolar, a pesar que desde los sesenta hasta parte de los noventa, esa categoría estuvo marginada como tema de investigación. En un estudio realizado por Alfredo Furlan en México, denominado Entre las “buenas intenciones” y “los acuerdos funcionales”, desarrollado en algunas escuelas del Distrito Federal, se logró observar como el tema de la violencia escolar era identificado, tanto por autoridades como por los profesores, como un aspecto relacionado con la disciplina cuando afirma que “en la mayor parte de las escuelas secundarias de México prevalecen ampliamente los comportamientos (violentos) como faltas a la disciplina” (Furlan, 2005, pp. 1105-1106). El retorno a la preocupación por esta dimensión clave de la organización escolar ha sido dado, sobre todo, porque los acontecimientos que perturban el orden de la institución escolar, los hechos clasificados como indisciplina, han aumentado tanto en frecuencia como en intensidad. En nuestro país, aproximadamente durante los últimos cinco años de la década pasada y con más fuerza a partir de esta, nos encontramos con un cambio radical en el tipo de acontecimientos que preocupan a los actores del sistema escolar, identificados como indisciplina y paulatinamente como violencia.

En México, ante el aumento de acontecimientos violentos, se han creado dispositivos y estrategias encaminadas a la prevención y/o detección de fenómenos catalogados como violentos, mismos que hasta hace poco solo estuvieron a cargo de las instancias policiacas y de salud, cuyo propósito era detectar y canalizar adolescentes y jóvenes consumidores de drogas y agresivos a las unidades de rehabilitación.

Hasta hace poco en las escuelas, maestros, directivos y alumnos difícilmente enunciaban la palabra violencia para calificar los acontecimientos que dificultan el trabajo escolar. Sin embargo, paulatinamente maestros y directivos señalan que cada vez los alumnos son más “agresivos”, “groseros”, “provocadores” y ven las condiciones sociales y familiares como la causa principal.

Con relación a este contexto, se considera que es peligroso el paulatino desplazamiento que se viene dando de la noción de indisciplina a la de violencia, tal como se ha hecho en países como España, Argentina, Brasil, Chile y Colombia, por nombrar sólo algunos, para encuadrar todo tipo de situación que incluya la organización escolar, pues con ello se va disminuyendo la capacidad de trabajo pedagógico. Esto por la posibilidad de clasificar como normal o patológico un evento que ocurrió mucho tiempo bajo una clara diferenciación; todo lo que cupiese dentro del rango de conducta "normal" podía ser abordado desde el ámbito pedagógico y, en términos generales, quedar bajo la responsabilidad del personal docente, mientras que lo que cabía dentro de lo patológico se separaba con nitidez de la responsabilidad de la escuela. La escuela se ocupaba estrictamente de lo que cabía en el marco legal, cuando sobrevenía un delito intervenía inmediatamente la justicia. De ese modo, no era probable que lo patológico y lo delictivo se integrara como problema pedagógico o de formación docente, mucho menos de investigación educativa.

Uno de los mayores desafíos para la investigación, en este terreno, son los comportamientos que antes entraban dentro de la categoría de "conducta juvenil", los que daban lugar a las infracciones de los reglamentos de disciplina y en ocasiones involucraban prácticas ilegales —por ejemplo, el consumo de drogas— y una serie de acciones que implican el ejercicio de la violencia física entre pares. Hoy, este tipo de fenómenos susceptibles de estudio se han ido reuniendo bajo el rubro genérico de violencia escolar. Es indudable que influyen en esta nueva configuración temática la frecuencia y/o el agravamiento de las conductas más problemáticas y que esto ha ocurrido en un momento en que la escuela confronta una crisis de autoridad. Porque juntar bajo el mismo capítulo a los ritos tradicionales, como las novatadas, el consumo de drogas, los robos, la agresión física y verbal, y con la amplia gama de comportamientos que últimamente se denominan "incivilidades" expresa una crisis en la confianza que la escuela tiene sobre su propia capacidad de abordar todo este rango de problemas.

Otro factor que interviene en esta configuración es una mayor sensibilización de la institución escolar frente a circunstancias de comportamiento cotidiano de los alumnos, como el problema del acoso entre pares, que probablemente antes pasaba desapercibido o no se le presentaba la atención suficiente, ya que mientras la escuela tuvo confianza en sus propios mecanismos, se hacía cargo de este campo a partir de la noción de disciplina.

Al desplazarse el conjunto y colocarse bajo la égida (protección) de la categoría de violencia, la escuela se reconoce de hecho desbordada y con la pura enunciación en este sentido reclama la presencia y la corresponsabilidad de por lo menos, agentes del sector salud y agentes del sector seguridad y justicia.

Como se puede apreciar, el transformar el concepto violencia en categoría clasificatoria y asignarle la denominación general de este nuevo campo no es banal. Se juega aquí nada menos que una redistribución de un poder que antes la escuela asumía plenamente y que ahora convoca y está dispuesto a compartirlo con los sectores antes mencionados.

El inicio de la construcción del objeto, un enlace más entre lo empírico y lo teórico

La decisión de investigar el fenómeno del maltrato entre alumnos no surgió únicamente de la reflexión y la revisión teórica, sino como producto la experiencia desarrollada por quienes elaboramos esta disertación. La circunstancia de 30 años trabajando en el nivel medio superior, con alumnos inmersos en esa problemática, nos permitió no solo estar en el contexto de investigación, sino crear vínculos con los actores. Otra influencia en la construcción del objeto es la participación en procesos de intervención en la temática general de violencia escolar, por varios años, en escuelas de bachillerato de la Universidad de Guadalajara.

Antes de realizar esta investigación, el acercamiento con los sujetos se basaba en talleres extracurriculares, específicamente el denominado “Aprendiendo a vivir sin violencia”, al cual regularmente asistían alumnos de sexto semestre interesados en la problemática. Aunque se trabajaba regularmente con grupos de más o menos 25 alumnos, siempre nos interesaba poner atención a elementos individuales: formas de pensar, sentir, actitudes, emociones que se desencadenaban. Veíamos los problemas de violencia que se manifestaban en ellos, sobre todo dentro del contexto escolar. Progresivamente, conforme pasaba el tiempo, ellos fueron tomando confianza y hablando más de su vida personal y cómo se involucraban con la violencia.

En cuanto a referentes teóricos, el marco en el cual se definió este problema de investigación está fuertemente influenciado por la revisión de aportaciones como las de Olweus (1973), Ortega (2000, 2002, 2003), Trianas (1996) y Fernández (1999), quienes han sentado las bases para el estudio de la violencia escolar en el contexto de la sociedad europea. Se recuperó la concepción de maltrato, intimidación y abuso en contextos escolares que desarrollan estos autores, además del trabajo de algunos investigadores educativos en México, especialmente Furlán (2004), Saucedo (1998) y Velásquez (2005).

El trabajo de dichos investigadores es significativo y de gran influencia. Sin embargo, las categorías que utilizan pueden generar curiosidad en su origen e imprecisión en su conceptualización. En concreto, la concepción que tenían de maltrato entre alumnos vista como *bullying*, presente en los estudios de Olweus (1973), Trianas (1996) y Ortega (2000), donde este concepto es considerado como un comportamiento prolongado de insultos, rechazo social, intimidación y/o agresión física de unos alumnos contra otros, que se convierten en víctimas de sus compañeros, aporta una gran cantidad de significados, pero los alcances que tenía su definición en el contexto de nuestras escuelas del nivel medio superior en la Universidad de Guadalajara era insuficiente o no explicaba el fenómeno de manera completa.

En la definición del objeto también se incorporaron aportaciones desde una perspectiva específica en los campos de la sociología y la psicología, como los de

Goffman (1986), para situar la perspectiva desde el sujeto. Foucault (1993) con la categoría de poder y Heller (1994) desde el análisis de la vida cotidiana y la historia social, lo cual ayudó a delinear una perspectiva teórica para el abordaje del objeto, misma que puede denominarse como psicosocial.

Por otra parte, estudiar la violencia en los jóvenes, y específicamente la violencia entre alumnos, implica dar cuenta de los observables en los cuales se evidencia la problemática. Roskam (1998) menciona que esto implica conocer y definir las categorías de observación hasta describir con claridad su significado.

Con respecto a este punto, la experiencia cotidiana muestra que la violencia en el contexto escolar toma diferentes rostros, entre los cuales se pueden mencionar las agresiones de diverso tipo que ejercen algunos alumnos sobre los maestros, o los maestros sobre los alumnos, así como la violencia simbólica ejercida a través de formas sutiles o abiertas de discriminación: la violencia sexual, la extorsión, el robo de pertenencias personales o de objetos en las instalaciones educativas. La complejidad de cada una de estas manifestaciones exige un tratamiento particular, por lo cual he aceptado la sugerencia de hablar en plural, es decir, de formas de violencia en el contexto escolar, cada una con características particulares. El maltrato entre alumnos es una de ellas.

La reorientación metodológica desde el trabajo de campo

Para recabar información en una investigación de este tipo, es posible utilizar varios instrumentos separados o combinados. La decisión debe estar centrada, como en el caso de la selección del universo de estudio, en criterios claros y pertinentes. Dado que es posible utilizar más de una técnica e instrumento, la selección consiste más en determinar cuál será la técnica principal que en descartar definitivamente las demás. Estas últimas, se pensó, podrían ser utilizadas de manera complementaria en algún momento de la investigación, tanto para contrastar información como para ganar en comprensión.

Por la riqueza de información que arroja la entrevista a profundidad, se considera como el instrumento que más aporta al trabajo de recuperación de datos acerca del maltrato en alumnos, más cuando está ligado al apoyo teórico y metodológico, permitiendo recuperar encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, como refieren Taylor y Bogdan (1984), sobre la base de encuentros dirigidos hacia la comprensión que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones.

Como señala Hammersley (1994), el acceso al campo es mucho más que la entrada física: implica la entrada al mundo simbólico y significativo de los sujetos. En ese sentido, el instrumento de la entrevista a profundidad permite recuperar parte de las construcciones, significados, creencias, sentimientos,

emociones y traumas que deja el maltrato escolar como huella imborrable en los alumnos que lo viven. El diseño de la entrevista se basó en la revisión de otras investigaciones (Ortega y Mora-Merchán, 2000; Ortega y Del Rey, 2003) sobre el tema, pero que tienen otra orientación, así como en nuestra experiencia en el tema y en la experiencia de ser miembro de la comunidad escolar, donde se inserta la unidad de análisis.

En el principio de la tarea del diseño de la entrevista se generó una lluvia de ideas sobre las necesidades de información, temas y algunas preguntas básicas, luego se ordenaron las ideas siguientes en una serie de ejes temáticos (véase el anexo), los cuales, a su vez, se ordenaron de lo general a lo particular, lo que dio lugar a la siguiente lista de ejes. Algunos de los factores de este listado preliminar desarrollaron las preguntas que, de ser necesario, serían formuladas al informante. Cabe aclarar que las entrevistas, durante su aplicación, no han seguido un formato rígido. Por el contrario, se buscó desde el diseño que el informante desarrollara su discurso lo más libremente posible. Las preguntas tuvieron una función motivadora, se preguntó de manera concreta solo en aquellos temas que el informante omitió, en otras palabras, la guía no se hizo para ser leída por el informante: es un instrumento que el investigador debe dominar y completar sus cuestionamientos puede requerir más de una sesión. Después de la primera entrevista, y una vez transcrita, se regresó con los informantes y se les dio la trascipción para su aprobación, además se les solicitó una próxima entrevista para afinar detalles y completar información.

Se buscaba que el instrumento permitiera explorar la subjetividad de la víctima de maltrato escolar y recuperara las experiencias vividas por los actores. No obstante, este propósito exigió reorientar las preguntas del estudio y presentó la necesidad de someter las interrogantes a cierta dosis de vigilancia epistemológica dentro del proceso de investigación. Esto corrobora que teoría y método se implican mutuamente. Las preguntas, algunas de las cuales se enuncian enseñada, apuntan a la búsqueda de datos que permitan entender las experiencias de los alumnos que han vivido el maltrato por parte de sus compañeros, desde el supuesto de que a partir de sus narraciones dan significado a su experiencia. La reorientación dada a las preguntas condujo a formulaciones más precisas, entre las que se encuentran:

- a. ¿Cómo reconocer las diversas formas de violencia en la escuela, en su acepción de maltrato entre compañeros, y sus efectos en los alumnos considerados víctimas?
- b. ¿Qué elementos integran las percepciones del alumno víctima de maltrato por parte de sus compañeros?
- c. ¿Qué impacto ha tenido el maltrato en el alumno víctima en su desempeño académico y desarrollo personal?

Como resultado de esta precisión en las preguntas, los datos generados de los diversos momentos de acceso al campo dan cuenta, entre otras cosas, de

algunos de los significados principales que los entrevistados (víctimas) le dan al maltrato. Estos significados se relacionan fundamentalmente con acciones como atormentar, molestar, hostigar, importunar, perseguir sin descanso. El maltrato entre alumnos incluye una gama de comportamientos diversos, como insultos, apodos, esconder las pertenencias de las víctimas (mochilas, libretas calculadoras, celular), robo de la tarea, golpes físicos, aventones y patadas. El acosador actúa más o menos encubierto, sin embargo, la mayoría de las veces lo hace abiertamente.

El maltrato entre alumnos, según las versiones de los mismos, es más común de lo que creemos; los motivos o pretextos son muchos y variados: se acosa por ser inteligente, por ser "burro", por una cara linda o por ser feo, por vestir conservadora o por ser transgresora, por ser el consentido de la maestra o por no llamar la atención, por presentar un defecto físico o psicológico (como la timidez), por hablar mucho o por hablar poco. En fin, para maltratar los motivos sobran, aunque los mencionados son los más comunes.

Cuando a los alumnos se les preguntó sobre sus vivencias de maltrato en la escuela por parte de sus compañeros, el número de estudiantes que reportó haber sido víctima en algún momento de su vida escolar fue alarmantemente alto. Otro punto que llama la atención es que el recuerdo es importante y significativo. En algunos casos han pasado muchos años y siguen contando la historia de cómo fueron acosados debido a que esta experiencia ocupa un lugar importante en la vida del alumno. Por lo tanto, estamos frente a verdaderas víctimas. El sentimiento de malestar en la víctima no es pasajero, es una sensación profundamente incomoda donde se mezclan la impotencia, el rencor y la amargura, entre otras cosas.

En las veinte entrevistas realizadas se encontraron ciertos elementos para apreciar el impacto del maltrato en la constitución de la subjetividad de las víctimas. Sentirse incómodo, infeliz e inseguro; experimentar miedo de asistir o de estar en la escuela es la cara más externa de los múltiples estragos del maltrato entre alumnos. Del análisis efectuado a las entrevistas se logró identificar algunas categorías que se relacionaban con la violencia y el maltrato entre pares, entre las que se identificaron: la exclusión, la indiferencia, el rumor, el robo de dinero y de pertenencias, el menosprecio, la descalificación, los golpes físicos y violencia psicológica.

Profundizando en la interpretación, y como consecuencia de los aspectos señalados con anterioridad, pudimos observar que toda relación de maltrato trata siempre de un conjunto de problemas o situaciones de convivencia que implican los efectos que a continuación enunciamos:

1. Asimetría del poder: la violencia en la escuela muestra que hay alumnos fuertes y poderosos, mientras que otros se experimentan débiles y desamparados.
2. Alteración en el desempeño del estudiante: la víctima puede presentar bajo rendimiento, inasistencia a clases e incluso abandono escolar.

3. Estado de indefensión: la víctima de maltrato en la escuela se encuentra ante la indiferencia de los profesores y las autoridades escolares, por lo que asume la falta de capacidad para enfrentar el problema. De ahí que las redes de apoyo, en el caso de las víctimas, sean terriblemente pobres.
4. Ansiedad provocada a las víctimas por el terrible dolor de “no ser querido”: la impopularidad no es el único mal para los estudiantes, sino que se acompaña de la escasez de amigos.
5. Ser víctima de maltrato deja un recuerdo que, cuando se evoca, se recupera con sabor emocional impregnado de amargura.
6. Pérdida de confianza en los adultos e instituciones frente a la impunidad por parte de la víctima.

Como podemos percibir, temas como la asimetría; la alteración en el desempeño escolar; los estados de ansiedad y la pérdida de confianza en el universo adulto, las instituciones; los estados de indefensión, y la indiferencia de las mismas autoridades pueden constituir, en su totalidad, betas para la investigación y el análisis de la violencia. La utilización de los enfoques cualitativos en este campo nos permiten explorar e identificar estos ámbitos que no siempre cuentan con la visibilidad.

Lo que queda de esta reflexión: acercarse al objeto es acercarse al otro

La ruta teórica que nos posibilitó explicar y entender de manera más clara a los sujetos de investigación y que ayudaron a plantear nuevas propuestas de explicación y de significados a partir de lo que los sujetos pueden aportar en sus respuestas al instrumento de la entrevista a profundidad. En la elección de esta ruta no solamente influyó una revisión sistemática de documentos, sino, sobre todo, la intuición generada de nuestra experiencia personal en el trato con estudiantes y la intervención frente a la problemática de la violencia en el espacio escolar. Optar por la perspectiva de la víctima, y reconstruir sistemáticamente esa visión, terminó siendo el camino elegido en esa línea.

En la aplicación de las entrevistas, aprendimos que entra en juego la definición de las cuestiones señaladas por Murphy (2001) acerca de cómo vemos al otro, cómo nos presentamos ante el otro y cómo le regresamos la información al otro. Esto conduce a reconocer que para investigar cualitativamente hay que desarrollar ciertas habilidades y actitudes como creatividad, curiosidad, respetar las opiniones que las personas tienen de los hechos, oír sus historias y descubrir sus sentimientos. El foco se centró en los alumnos que consideran “ellos mismos” haber sido víctimas de maltrato por parte de sus propios compañeros. En la entrevista estos alumnos se mostraron muy abiertos, ya que les expliqué que la

idea era que hablaran sin límite sobre su experiencia de maltrato y que confiaran en la discreción y cuidado de la información por mi parte.

En cada una de las entrevistas los sujetos mostraron disposiciones favorables ante algo francamente difícil, como lo que representa evocar su experiencia como víctimas de maltrato. En este escenario, un descubrimiento importante que deja el trabajo de campo es el de corroborar cómo el tiempo que he pasado en las aulas conviviendo con ellos contribuyó a que hablaran de forma abierta y en confianza; sin esta condición, no habría sido posible desarrollar un proceso de empatía, condición indispensable para el encuentro y la cercanía con la otraidad. En este, cabe resaltar que la narrativa fue utilizada en esta investigación

como un medio instrumental para indagar a los sujetos de la educación y como herramienta para el juicio reflexionante, bajo una triple dimensión: a) como acción educativa (hospitalaria), b) como política de reconocimiento del otro (cosmopolita) y c) como acción ética (reflexionante), pues permite asumir una posición crítica frente a la vivencia experimentada por el recurso de historiar fragmentos de vivencia a través del relato. (Prieto y Valencia, 2015, p. 201)

En cuanto a los aprendizajes relacionados con la metodología, tal vez entrevistar a estos actores, previa preparación de ejes temáticos, fue el reto más importante en esta investigación. En segundo lugar, lograr en los sujetos la comprensión de lo que es el “maltrato”, ya que es visto por ellos como algo natural, lo cual refleja sobre su contexto que la violencia es concebida como parte del escenario habitual de la escuela.

Adicionalmente, en el campo se experimentó un conflicto de papeles entre la posición como profesores y como investigadores. Como profesor, se interpretaban como negativas o positivas algunas actitudes de los alumnos en clase, en sus roles de agresores, victimas u observadores de los fenómenos de maltrato, al tiempo que me comprometía a ayudarles a superar este tipo de problemas al interior de los grupos. Como investigadores, sin embargo, el interés se centraba en la pregunta ¿qué acontece en la subjetividad del alumno frente al maltrato –en sus diferentes manifestaciones– por parte de sus compañeros? Para hacer este análisis, era necesario detectar y entender desde el discurso los dramas de las víctimas y las condiciones en las que se presentaron los conflictos con otros compañeros.

Llegando a este punto, el trabajo de campo dio lugar fundamentalmente a una narración de la supervivencia de los estudiantes que son víctimas de sus compañeros. Nos explicaron las formas en que fueron dañados física y moralmente en relación con su preferencia sexual, su inteligencia, su situación como enfermos, etc. Este proceso permitió reinterpretar las respuestas de los alumnos considerados víctimas de maltrato no solo desde el contexto de la escuela, sino como síntomas de una sociedad que legitima y reproduce este tipo de fenómenos. Descubrir los tipos de maltrato entre los alumnos es un reto y una necesidad si queremos comprender a las escuelas y a los sujetos por dentro, desde dentro.

Referencias

- Bourdieu, P. (1999). Comprender. En *La miseria del mundo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J. C., y Passeron, J. C. (1975). La construcción del objeto de estudio. En *El oficio del sociólogo*. Argentina: Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P., y Wacquant Loic, J. D. (1995). Transmitir un oficio, pensar en términos relacionales. En *Respuestas para una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.
- Díaz, Á. (1997). La explicación científica. Una polémica desde la teoría del conocimiento En C. Á. Hoyos Medina (Coord.), *Epistemología y objeto de pedagógico ¿Es la pedagogía una ciencia?* México: CESU-UNAM - Plaza y Valdés.
- Fernández, I. (1999). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*. Madrid: Nancea.
- Foucault, M. (1993). *Vigilar y Castigar*. México: Siglo XXI Editores.
- Furlan M., A. (2003). *Procesos y prácticas de disciplina y convivencia en la escuela. Los problemas de Indisciplina, incivilidad y violencia*. México: COMIE.
- Furlan M., A. (2004). *Miradas diversas sobre disciplina y la violencia en los centros escolares*. Guadalajara: Editorial Universidad de Guadalajara.
- Furlan M., A. (2005). Entre las “buenas intenciones” y “los acuerdos funcionales”, el tema de la violencia en la formación inicial de profesores en secundaria en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(27), 1083-1108.
- Gadamer, H. (1993). *Elogio de la teoría*. Barcelona: Península.
- Goffman, E. (1992). *Internados. Ensayo sobre la situación social de los enfermos mentales*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Goffman, E. (1987). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Madrid: H. F. Martínez de Murguía.
- Goffman, E. (1986). *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Hammersley, M., y Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Heller, A. (1987). *Historia de la vida cotidiana*. México: Grijalbo.
- Heller, A. (1994). *La revolución de la vida cotidiana*. Barcelona: Península.

- Hidalgo, J. L. (1992). Construcción del objeto de investigación. En *Investigación Educativa. Una estrategia constructivista*. México: Paradigmas Ediciones.
- Moreno, M. G. (2002). Habilidades de construcción conceptual. En *Formación para la investigación centrada en el desarrollo de habilidades*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Murphy, E., y Dingwall, R. (2001). The Ethics of Ethnography. En P. Atkinson, A. Cofey, S. Delamont, J. Lofland, y L. Lofland, *Handbook of Ethnography*. Londres: SAGE.
- Olweus, D. (1973). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- Ortega, R., y Del Rey, R. (2003). *La violencia escolar. Estrategias de prevención*. Barcelona: Grao.
- Ortega, R., y Del Rey, R. (2000). *Educar la convivencia para prevenir la violencia*. Madrid: A. Machado.
- Ortega, R., y Mora-Merchán, J. (2000). *Violencia Escolar. Mito o realidad*. Sevilla: Mergabrum.
- Prieto, M. T. (2008). *Violencia escolar: Narrativas de maltrato en jóvenes de Bachillerato*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Prieto, M. T. (2013). *Entre violencias y convivencias. Diversas miradas de Iberoamérica*. Guadalajara: Universidad Católica de Brasilia.
- Prieto Quezada, M. T., y Valencia Aguirre, C. (2015). La narrativa, elemento intersubjetivo y vía del juicio reflexionante en la acción educativa. En *Miradas analíticas sobre temas de subjetividad y violencia en el campo educativo*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Roskam, E. (1998). *Operationalization, a superfluous concept*. Ámsterdam: Quality & Quality.
- Sánchez Puentes, R. (1993). Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación. *Revista Perfiles educativos* (61). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13206108>
- Saucedo, C. (1998). *Expresiones genéricas de los adolescentes en el contexto sociocultural de un CONALEP*. México: DIE.
- Taylor, S., y Bogdan, R. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. México: Paidós Básica.
- Trianas Torres, M. V. (1996). *Educación y competencial social*. Madrid: Aljibe.

Velásquez R., L. M. (2002). Aplastando las hojas secas o sobre la violencia en la escuela. *Revista Educar* (20), 25-35.

Velásquez R., L. M. (2005). Experiencias estudiantiles con la violencia en la escuela. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(26), 739-764.