

Las escuelas como una representación del territorio. Espacios de subjetivación de las infancias en contextos de violencia y sus implicaciones para el desarrollo local desde el ámbito de la educación

Schools as a representation of the territory. Spaces of subjectivation of childhood in contexts of violence and their implications for local development from the field of education

DOI: <https://doi.org/10.32870/dse.v0i31.1512>

Laura Isabel García Cruz*

Resumen

Al hablar de las escuelas como territorio nos referimos a espacios de convivencia, aprendizaje, interacción y diálogo, así como a reconocer a las niñas y los niños como sujetos con libertad de expresión y con voz y voto. Sin embargo, se han vulnerado sus derechos y no es posible seguir realizando prácticas cotidianas que invisibilizan a las infancias; si bien los contextos de violencia involucran a padres y madres de familia, a directivos y maestros, así como al propio entorno social, los alumnos son quienes pasan más tiempo en la escuela, donde manifiestan actitudes y conducta negativas. Hoy en día, las manifestaciones de violencia son diversas y deben atenderse con urgencia entre todos los actores de la comunidad educativa en todas las escuelas. Este trabajo presenta algunos resultados de mi tesis de Maestría en Desarrollo Local, la cual se desarrolló en una escuela primaria pública en San Cristóbal de Las Casas durante el ciclo escolar 2021-2022 en tiempos de post-pandemia (Covid-19). El objetivo fue analizar las relaciones que establecen las niñas y los niños dentro del ámbito escolar en torno a las violencias. Se entiende a la escuela como una representación del territorio de las infancias, que estructura una parte sustantiva del proceso de socialización para entender sus implicaciones en el desarrollo local desde el ámbito de la educación. El proceso metodológico cualitativo de la investigación se desarrolló desde el enfoque etnográfico, utilizando las técnicas de observación no participante, participante, entrevistas semiestructurada y la técnica del dibujo-entrevista como dispositivos de diálogo reflexivo de niñas y niños de quinto y sexto grado de primaria, que implicó analizar las relaciones ante las situaciones de violencia escolar.

Palabras claves: territorio – infancias – educación – escuela multigrado – violencia escolar.

Abstract

When speaking about schools as territory we refer to spaces of coexistence, learning, interaction, and dialogue, and recognize girls and boys as participating subjects with freedom of expression, a voice and a vote. However, their rights have been violated and we cannot continue building daily practices that make

* Maestra en Desarrollo Local. Línea de investigación: Violencia, defensa del territorio y educación. Universidad Autónoma de Chiapas. México. laura670417@gmail.com

children invisible. Although the contexts of violence involve parents, managers and teachers as well as the social environment itself, students spend more time in school, where they show negative attitudes and/or behavior. Nowadays, the manifestations of violence are multiple and must be addressed urgently in all schools and among all actors in the educational community. This paper shows some results from my Master's degree thesis in Local Development, conducted in a public primary school in San Cristóbal de Las Casas during the 2021-2022 school year immediately after the COVID-19 pandemic, with the aim of analyzing the relationships that girls and boys establish within the school environment around violence. I view the school as a representation of the territory of childhood, which structures a substantive part of the socialization process, to understand its implications for local development through the field of education. The qualitative methodological process of the research was developed from the ethnographic approach using the techniques: non-participant and participant observation, semi-structured interviews and the drawing-interview technique as reflective dialogue devices for girls and boys in fifth and sixth grade of primary school. which involved analyzing relationships in situations of school violence.

Keywords: territory – childhood – education – multigrade school – school violence.

Introducción

Dialogar sobre el territorio de las infancias no sólo implica una perspectiva cartográfica espacial, física o geográfica, sino como espacio que se configura a partir de la construcción social que moldea a niños y niñas en los lugares que habitan, como la casa, la escuela, el barrio, la ciudad y que en cada uno de ellos el adulto debe reconocer su participación social, teniéndolos en cuenta como sujetos de derecho con acceso al desarrollo humano, el respeto a su diversidad y a ser ciudadanos autónomos; sin embargo, los mismos adultos son quienes configuran y transforman el mundo subjetivo infantil. Como sostiene Martínez (2019: 24), “hay un orden colonial que se mantiene intacto. Su estructura social es patriarcal, racista y discriminadora. Este orden torna muy difícil la descolonización del feminismo latinoamericano”. Desde el movimiento feminista, político y teórico comunitario, la autora plantea la necesidad de liberarse de la perspectiva del universalismo cultural occidental y su construcción determinista y jerárquica; se necesita fortalecer el sentido de pertenecer, de la existencia, de ser y estar en el mundo. Los territorios se construyen para tener libertad y autonomía, y en la escuela es donde se presentan mayores posibilidades de relacionarse entre sujetos de diferentes edades, culturas, sexos y creencias, que se reproducen junto con las actitudes y las acciones, por lo que también pueden ser espacios de riesgo y hostilidad, contraproducentes para la convivencia y la armonía de las niñas y los niños; esto se debe a los problemas cotidianos en los que interviene un conjunto de variables y se manifiestan en el fenómeno de la violencia.

Los episodios de violencia en las escuelas han aumentado y están afectando la construcción de la paz en los espacios de convivencia, es decir “el reconocimiento y el entendimiento mutuo en la diferencia y el sentirse parte de una comunidad; la capacidad de diálogo tanto para enfrentar los conflictos interpersonales de manera positiva” (Fierro, Padilla, 2019: 16).

De acuerdo con datos estadísticos, en el estado de Chiapas 77% de la población escolar ha sufrido violencia, “lo que influye en su concentración, autoestima, rendimiento y éxito académico” (Santos, Chiapas Paralelo, julio de 2020). Se puede decir que es el reflejo de la ruptura y descomposición social producto de un Estado débil. En la última década, México “se ha visto azotado por la violencia ligada al narcotráfico, al desplazamiento forzado, la migración y las inequidades en servicios de salud y en educación formal” (Plascencia *et al.*, 2018: 84). Cuando se habla de violencia escolar no es posible hacerlo de forma aislada, sino que hay que aludir a las relaciones interpersonales. Calderón (2009: 168) menciona que, según Galtung, “la violencia escolar se transmite desde cualquier vértice del triángulo formado por la violencia estructural, simbólica y directa”. La violencia, al igual que todo lo que sucede en la sociedad, se reproduce dentro de la escuela y ésta “conlleva a la exclusión social, al miedo, a la inseguridad, a la delincuencia, a las drogas, al sexo a temprana edad y vulnera los derechos humanos” (Tenti, 2008: 15).

La violencia escolar no sólo afecta el aprendizaje del alumno, también afecta las relaciones sociales generadas por los comportamientos violentos de niños y niñas. Kazdin (1993 citado en Parejo, 2014: 7), en su tipología, indica que hay seis factores de riesgo que contribuyen a la aparición de la violencia: 1) las familiares (sus estilos de crianza); 2) el entorno escolar; 3) los valores culturales; 4) las contextuales (los medios de comunicación); 5) el barrio (organizaciones para la distribución de droga, prostitución...); y 6) las variables económicas (el empleo precario). En el segundo riego, los del ámbito educativo, la violencia en las escuelas “puede ser comprendida como un fenómeno multidimensional manifestado en diversos ámbitos, de distintas formas y tiene diferentes consecuencias” (Trucco, Inostroza, 2017: 15). La violencia genera daños físicos y emocionales, desmotivación, ausentismo y efectos negativos en el rendimiento escolar, conductas que son desapercibidas tanto por el personal de la escuela como por algunos padres y madres de familia, al considerarlas comportamientos típicos de la edad.

El enfoque para resolver este problema debe considerar los factores que afectan a la infancia en las escuelas y, aún más, lo que durante la pandemia implicó resistir la violencia de algún adulto desde casa. El informe del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2020) reporta que debido a la pandemia generada por el virus SARS-CoV2, los efectos de la violencia en el interior de las casas fueron particularmente adversos para las mujeres, niñas, niños y adolescentes, así como el aumento del ciberacoso. También la Encuesta Nacional de Seguridad Pública Urbana (ENSU) del tercer trimestre de 2020, señaló como resultado que “entre enero y agosto de 2020, 9% de los hogares sufrieron violencia familiar y violencia de género; respecto a la población de más de 18 años de edad, 7.8% sufrió de violencia desde sus hogares” (INEGI, 2020: 10), estimando que 5.4% de las personas en zonas urbanas fueron violentadas con ofensas y/o humillaciones por parte de algún miembro familiar.

Con estos datos, nos damos cuenta de que en las escuelas no solo hay problemas pedagógicos, sino que hay problemas fuertes ocasionados por las múltiples violencias que se per-

ciben, donde se requiere un mayor involucramiento y compromiso constante en las prácticas educativas para erradicarla. Adentrarse en este tema, el cual es amplio y complejo, implica que no puede ser analizado con una sola metodología o desde una perspectiva de investigación positivista. Es necesario utilizar un enfoque etnográfico para analizar las relaciones en los procesos de subjetivación de la niñez y en sus discursos de lo que viven en los ámbitos de la familia, la escuela y la comunidad, propios de su entorno social, qué es lo que piensan, qué sienten, cómo viven, qué emociones experimentan, cómo les afecta en su vida cotidiana y de qué forma solventan la violencia.

Los problemas cotidianos de violencia que se viven en las escuelas de San Cristóbal de Las Casas (Chiapas) son preocupantes; son estampas en donde no sólo se muestra la debilidad de la estructura económica y política, sino también de las estructuras educativas, sociales y culturales, que están repercutiendo en la calidad humana de niñas y niños, “la violencia en su sentido etimológico significa llevar a la fuerza a algo o alguien, que a nivel descriptivo se refiere causar daño” (Blair, 2009: 20). El interés por trabajar este tema permitió analizar las relaciones en los procesos de subjetivación y los discursos de la niñez en contextos de violencia que desde la escuela debilita el progreso infantil para el desarrollo local.

Marco teórico: el reconocimiento del territorio de las infancias

A lo largo de la historia, la infancia ha sido considerada como un grupo social minoritario que se diferencia del resto de la población; a pesar de que las prácticas son cambiantes, las violencias están presentes de forma cotidiana debido a un tipo de relación que conlleva poder y dominio implícitos en las relaciones formativas de los adultos, tanto desde la casa como desde la escuela. Núñez *et al.* (2018: 56) plantean que “hay una falta de reconocimiento de la infancia y de la niñez, no como individuos en formación, sino como sujetos activos con sus propias experiencias, aprendizajes y prácticas de resistencia”.

Jaramillo (2007) refiere que la noción de *infancia* ha tenido diferentes acepciones en la sociedad; hoy en día, aún persiste una relación con el adulto que pertenece a una constelación de poder que se basa en la violencia y en la preminencia del más fuerte. La mayoría de los adultos siguen considerando a la infancia como una etapa de inocencia y dependencia, mientras que para otros, la situación de pobreza y carencias obliga a la infancia a entrar al mundo laboral a temprana edad, por lo que, en la opinión de Liebel (2016: 246), “se habla de niños sin niñez”. Algunos de estos efectos asimétricos perduran, e incluyen la desigualdad en las relaciones económicas y políticas que desvalorizan a las infancias.

Carli (2016) señala que la tesis de Rousseau sobre la inocencia infantil permitió ubicar históricamente a los niños en un lugar diferente al del adulto; cuestiona el castigo y sostiene que los niños deben ser respetados por los adultos. Sin embargo, la falta de reconocimiento de las infancias como sujetos sociales de derecho, y aún prácticas como el castigo siguen vigentes, lo

que impide la expresión y espontaneidad de los niños; por consiguiente, reconocerlos implica lograr el vínculo intersubjetivo desde la familia, la escuela y de otras instituciones que propicien, en palabras de Sen (2014: 84) “la formación de valores como parte de los procesos participativos de la sociedad”, donde las niñas y los niños deben hablar y ser escuchados. Por consiguiente, Serrano *et al.* (2019: 1) afirman que la participación debe permitir la expresión, la forma de decisiones y el diálogo horizontal, “estás expresiones brindan reconocimiento a los sujetos implicados, lo que lleva a las personas a sentirse valoradas y parte de la comunidad escolar, por lo que la participación se convierte en un eje fundamental de la inclusión”.

Sin embargo, Jaramillo (2007: 112) enfatiza que “el movimiento de la modernidad empieza a concebir la infancia como una categoría que encierra un mundo de experiencias y expectativas distintas a las del mundo adulto”, aún los procesos de reconocimiento de los derechos de la infancia para constituirlos como sujetos sociales son silenciosos para la sociedad en general.

La educación formal

De acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2013: 13), “la educación formal tiene lugar en centros educativos cuya función primordial es impartir educación de tiempo completo a estudiantes dentro de un sistema concebido como una continua trayectoria de escolarización”.

La educación en las escuelas desempeña un papel importante para garantizar el desarrollo humano de las niñas y de los niños, establecido en el artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y en la Ley General de Educación (1993). Las escuelas son espacios para la preparación especial de la niñez como seres autónomos, donde la educación formal “es el medio fundamental para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura; proceso permanente orientado a contribuir al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad” (SEP, 2000: 3). En las escuelas confluye la diversidad que está en constante diálogo, no sólo se transmiten conocimientos formales, también se construyen las subjetividades y los comportamientos culturales, en un proceso social donde las infancias logran crear relaciones directas, vínculos afectivos entre compañeras y compañeros participando en el territorio (el patio y el salón de clases) desde los juegos, al sentirse identificados por pertenecer al lugar donde generan todo tipo de emociones. Según Ibáñez y Mendoza (2015: 1) “los territorios se construyen para ser vividos por todos y en particular para las niñas y los niños, donde los espacios son para la convivencia, el aprendizaje, la interacción y el diálogo permanente”. Sin embargo, la mayoría de los profesores usan el método de enseñanza tradicional, que implica una estructura educativa de autoridad:

son los educadorxs, únicamente, quienes educan, saben, piensan, hablan, disciplinan, optan y prescriben su opción, actúan, escogen el contenido programático. Por el contrario, lxs educandxs son –

exclusivamente– educadxs, no saben, son objetos pensados, escuchan dócilmente, son destinatarios del disciplinamiento, siguen acriticamente la prescripción de lxs educadorxs, no escogen el contenido programático (Freire, 1971, citado en Morales, Retali, 2020, párr. 24).

Lo anterior se traduce en una violencia generada por el adulto, que se manifiesta en el contexto institucional educativo, y llega a ser normalizada e invisibilizada. Ortiz (2007: 200) señala que “la identidad de los niños se construye por la imposición del adulto que en relación con ellos mismos”. En la educación formal, tanto en contextos urbanos como rurales, a través de la autoridad y dominio, los adultos diseñan las prácticas de socialización a partir de la disciplina para controlar la conducta infantil, que configura su realidad al margen de lo que sienten, piensan y de lo que pasa a su alrededor. En su discurso, Michel Foucault (citado en Piedra, 2004: 125) sostiene que el poder está en “todas partes, en el espacio y en el tiempo, en toda relación humana, donde el alumno como sujeto es subjetivado a través del discurso dominante de poder y saber, pues ejercemos poder sobre otros y se ejerce poder sobre nosotros”.

Freire (1997, citado en Aguilar, 2015) apunta que en las escuelas la praxis debe ser a partir del diálogo, la reflexión y la acción sobre el mundo a transformar, donde los estudiantes participen en la sociedad y, con ello, contribuir al desarrollo local. Sin embargo, en México, el sistema educativo nacional sigue presentando carencias y ejerce dispositivos de disciplina; por lo tanto, es un vector en las dinámicas de las escuelas. La disciplina es la relación discursiva de poder ejercida por la autoridad del adulto, como señalan Morales y Retali (2020: párr. 20). En función de la relación desigual de poder con el mundo adulto, que estructura las formas de ser, pensar y sentir de las niñas y los niños, se ha introyectado la conciencia adultista, “tal como lo entiende Freire, por la dialéctica propia del vínculo contradictorio opresorxs/oprimidxs”.

La educación formal, con sus regímenes formativos, a través de la homogeneización controla las relaciones sociales y culturales de la niñez. En lo político, los directores y profesores, como responsables del correcto funcionamiento administrativo en el interior de las escuelas, imponen la jerarquización y la autoridad sustentada en el uso de poder, al controlar el orden y las conductas de niñas y niños. En la dimensión social y cultural, se sigue imponiendo el idioma castellano, que transgrede a las demás lenguas maternas. Illich (1971) enfatiza que “la escuela es una institución que impone una jerarquía de consumos, una industria de producción donde la sociedad es prisionera desde la ideología escolar” (Gómez, citado en Junoy, 1976: 108).

El caso de la educación primaria modalidad multigrado

Las escuelas públicas de nivel primaria en la modalidad multigrado “son escuelas cuyos docentes tienen que atender a grupos conformados por estudiantes de más de un grado escolar” (Schmelkes, Águila, 2019: 41). Chiapas es el segundo estado de la república con mayor número de escuelas con esta modalidad: 1,716 escuelas multigrado (Garfias, 2019: 5), ubicadas en la

periferia de las ciudades. Estas escuelas sólo tienen tres docentes, y uno de ellos desempeña el cargo de director/a, además de atender la gestión administrativa relacionada con tareas de organización, gestión de los recursos, atención a padres de familia, el llenado de documentos que solicitan las autoridades educativas; todo ello en detrimento de las funciones pedagógicas y actividades orientadas al aprendizaje de los estudiantes. Según Schmelkes y Águila (2019: 54), en las escuelas multigrados, "tres docentes como máximo están a cargo de los grupos, lo cual complica su labor docente al no brindar calidad de educación como tal a los alumnos".

La educación multigrado ha sido un tema esquivado en la política educativa mexicana, a pesar de la situación sociodemográfica en México y su amplia cobertura en los territorios rurales, indígenas y zonas urbanas marginales. Las escuelas primarias con modalidad multigrado son desatendidas por el gobierno mexicano.

Para estas escuelas, aún se sigue careciendo de aportes pedagógicos; se naturaliza la precariedad en cuanto a materiales bibliográficos, libros, materiales audiovisuales y didácticos, para actividades deportivas o de expresión y apreciación artística. Las deficiencias son abrumadoras ante la diversidad cultural, las propias necesidades y los ritmos de aprendizaje que requieren los alumnos, por lo que entra en juego el criterio de la desvalorización de la enseñanza de los docentes. El currículo nacional sigue siendo estandarizado y basado en una concepción homogénea, que es el mismo para las escuelas de organización completa en contextos urbanos. También presentan la complejidad de promover la convivencia saludable debido a la movilidad constante de niñas y niños de diferentes nacionalidades y países debido a la migración, así como la población infantil trabajadora que estudia en este tipo de escuelas. Vargas (2003: 12) nos dice que "la migración permanente de la población rural hacia centros urbanos y semiurbanos está en la búsqueda de alternativas de supervivencia". Esta multidimensionalidad muestra cómo en las escuelas multigrado convergen, en una relación directa, con la comunidad al acto educativo y el significado cultural.

La escuela como espacio de subjetivación de las infancias en contextos de violencia

Hablar de educación es señalar a la escuela como institución social donde los docentes, como agentes socializadores, están comprometidos cotidianamente con la adquisición de conocimiento de las niñas y los niños. Ruiz (2007) señala que la institución educativa genera una construcción propia y cultural de carácter simbólico. Cabe resaltar que la educación en la infancia es clave para el desarrollo local a futuro, pero la educación implica también desarrollarse plenamente como personas, sin importar cómo sean las conexiones intelectuales y emocionales.

Sin embargo, en los últimos años, hablar de educación para las infancias ha producido profundos cambios, donde la formación de valores está en declive y es limitada. Hay que resaltar que las escuelas son espacios o escenarios de subjetivación. Desde el punto de vista de Espinosa (2013), la subjetividad infantil se construye a partir de prácticas de los sujetos desde las

relaciones sociales, y como producto se da el vínculo intersubjetivo, es decir, el sentido de pertenencia, la construcción de identidades, la formación en valores, las relaciones sociales a partir de una convivencia en armonía. Por consiguiente, la subjetividad infantil implica que niñas y niños desarrollen su autonomía, den importancia a sus derechos, a la participación democrática y colaborativa dentro del territorio, pero también, a este proceso se ha adjudicado la manifestación de episodios del fenómeno de la violencia.

Para definir la violencia recurrimos a Valero (2014: 2), quien señala que la palabra viene del latín *violentia*, elemento referido a la fuerza y el poder físico, psicológico y sexual en contra de alguien, con el propósito de hacerle daño; la violencia desequilibra la convivencia en las escuelas y establece un círculo vicioso cada vez más grave para las infancias. Este fenómeno social es multifacético y obstaculiza el reconocimiento del otro y debilita las relaciones sociales, lo que contribuye al despliegue de las desigualdades y comportamientos que implican el uso del poder. Estas acciones son intencionadas y muchas veces se transforman en actos de violencia. La violencia escolar contribuye a una reproducción social asociada a la jerarquía de poder y apropiada por el director, seguida por los docentes y demás agentes escolares. En la escuela se disputan los espacios de control como el aula, los pasillos, el patio y los baños, donde se naturaliza la violencia y llega a formar parte de la vida del alumnado, y aprenden a desenvolverse en esos entornos. Cada escuela tiene la posibilidad de identificar las situaciones de violencia que viven los estudiantes, debido al contacto cotidiano. Se debe reconocer el valor social de la escuela en la construcción de una convivencia armónica, en la protección y promoción de los derechos de niñas, niños y adolescentes (PNCE, 2017: 4). En palabras de Sanmartín (2010), la violencia escolar no solo ocurre entre compañeros –aunque la que domina es la violencia entre pares–, sino que existe una violencia cruzada entre los directivos, profesores, administrativos, padres y madres de familia y/o personal subalterno.

El incremento de los sucesos de violencia escolar derivados de la influencia del entorno social también se reflejan en la escuela: “la escuela es un lugar de daños colaterales de la constante penetración de la violencia en los entornos públicos y no siempre es integrada en las políticas educativas como una instancia de posibles soluciones” (Plascencia *et al.*, 2018: 88). Como factores de riesgo, se considera que ejercer la violencia escolar afecta el desarrollo físico, cognitivo y emocional, lo cual genera insuficiencias en el aprendizaje y en las dinámicas de relación socio-culturales y afectivas, que inciden de forma directa en la vida de las infancias.

Por su parte, Olweus (1998, citado en Albaladejo, 2011: 19) menciona que “dichos factores son las formas de educación en que no se propicia la afectividad, y no reciben atención”; no sólo se genera por el desfavorecimiento social en situaciones de pobreza, marginación o vulnerabilidad, también sucede en todos los ámbitos culturales, políticos, religiosos, económicos, etc., y en todas las clases sociales. Foucault (1991, citado por Delgadillo, 2012) enfatiza que la violencia se da por diversos factores como los amigos, la familia en situaciones de divorcio, las

enfermedades, las adicciones, la falta de cariño, la tolerancia de la conducta agresiva, la permisividad, la carencia de normas, la ausencia de transmisión de valores, o la alta agresividad por parte del adulto, así como los factores socioculturales que se manifiestan dentro del aula ante las conductas aprendidas, incluso, percibidos también a través de los medios de comunicación.

Los docentes son mediadores que acompañan a los alumnos en la construcción de conocimientos tanto de manera individual como colectiva. Los incidentes que ocurren en las escuelas recaen en el trabajo del profesor como agente. Meirieu y Guiraud (1997) mencionan que “ser docente exige mucho, pues este oficio no es comparable con los demás y lo que vulnera al profesor es precisamente la impresión de que es enviado a la guerra sin armas” (citados en Sirota, 2014: 34).

Los docentes deben intervenir en situaciones de violencia que se manifiestan en el entorno escolar; sin embargo, Díaz Aguado (2004) menciona que “34% de los docentes no se enteran de lo que ocurre en las escuelas, 32% no saben cómo impedir, mientras que 21% prefieren omitir ‘hacerse de la vista gorda’, solo 50% intervienen activamente ante las situaciones de violencia” (citado en Albaladejo, 2011: 24). Ante este fenómeno, la participación de directivos y profesorado sigue siendo limitada y complicada, la mayoría no se sienten capacitados para actuar frente a estos episodios de violencia debido a la falta de proyectos o por desinterés en el tema, que implicaría un cambio de orientación en los contenidos curriculares; por ello, han optado por minimizar la situación, y normalizarla como parte de un sistema de convivencia de los alumnos.

La violencia escolar alumno-alumno o entre pares, responde a componentes cognitivos, afectivos y conductuales, que llevan a que el alumno tome poder desde la convivencia. Por ello, “la escuela es uno de los lugares donde se cometen y se observa una gran cantidad de hechos de violencias [...]” (Campaña SG-ÚNETE, 2015: párr.1).

Las implicaciones de la violencia en los procesos de subjetivación en el marco del desarrollo local

En pleno siglo XXI, a pesar de las transformaciones que vive el país, la violencia escolar sigue siendo silenciada, invisibilizada y normalizada, lo que significa la existencia de zonas de riesgo para las infancias: “estas situaciones se han ido repitiendo una y otra vez hasta que se convierten en algo cotidiano” (Islas, 2017: párr. 3). Los incidentes dentro de los salones de clase o pasillos presentan una tendencia progresiva ante la falta de estrategias y mecanismos que, si no se atiende de manera rápida, el victimario o agresor posiblemente llegue a situaciones que representen alto riesgo. Identificar la violencia no es tarea fácil, porque se manifiesta en diferentes grados de intensidad y tiene distintos significados, como la desobediencia, los juegos rudos, el desorden, las riñas, los gritos, las groserías, las insolencias, las respuestas airadas, entre otras. Para Dome y Erasquin (2017: 4) “la violencia es más que una palabra, y es preciso indagar los significados explícitos e implícitos del nombramiento de la misma en los espacios escolares”, como aquellos alumnos que permanecen aislados o en silencio, ¿a qué se debe su aislamiento? o ¿por qué

permanecen callados en clases? En la actualidad se espera que la educación siga siendo la base y el pilar fundamental para lograr el desarrollo local. Sin embargo, las sociedades son más compleja, “en México, 6 de cada 10 niños, niñas y adolescentes han sufrido métodos de disciplina violentos por parte de sus padres, madres, cuidadores o maestros” (UNICEF, 2018: 1). A futuro, se espera que las infancias respondan por el pueblo, pero con el aumento de la violencia escolar “convertida en un fenómeno de dimensiones altamente preocupantes porque está descomponiendo el tejido social en su conjunto, dejando indefensos a los grupos más vulnerables, que son entre los jóvenes y los niños” (Sitora, 2014: 1), esta violencia va marcando divisiones territoriales y fragmentando el desarrollo humano. Las relaciones sociales son asimétricas y se enfrentan a dos tipos de violencia, “la primera, vinculada a la debilidad de las políticas de inclusión social principalmente entre los jóvenes, y la segunda, derivada del crecimiento del crimen organizado en muchas de sus modalidades, principalmente del narcotráfico” (Ulloa *et al.*, 2009: 13), que propician las desigualdades. Marx y Engels (citados por Pastor, 2018) nos dicen que la violencia hacia la sociedad se va reproduciendo a escala al interior de las familias y en las interacciones de las instituciones, donde los efectos negativos van privando las necesidades humanas.

De la Torre (2015) enfatiza que la sociedad y el territorio conforman un binomio invisible que a la vez resulta causa y efecto de la violencia. Las guerras que se presencian no son necesariamente armadas, la violencia escolar va dañando el bienestar social desde las desigualdades, las exclusiones, la homofobia, el racismo, el clasismo, la discriminación, la explotación laboral, la corrupción, homicidios, feminicidios, la inseguridad por el vandalismo, la delincuencia por robos, entre otros; así, los y las jóvenes participan en el crimen organizado, en el narcotráfico, el lavado de dinero, secuestros y extorsiones, en la venta clandestina de órganos, trata de personas, armas, drogas, en ejecuciones, entre otros. Foucault (1991), en torno a las relaciones de poder, expresa que “los sujetos que participan en ella son sujetos que no están completamente a merced unos de otros, utilizando estrategias como la huida, el engaño, la resistencia violenta, las relaciones de dominación donde la libertad de los participantes es limitada y anulada” (citado en Delgado, 2012: 163-164). Es preciso que en los territorios de las infancias se lleve a cabo la convivencia en paz.

Hablar de educación exige considerar los aprendizajes de la pandemia de Covid-19, que en el contexto educativo acentuó las desigualdades sociales y económicas en las infancias, las brechas digitales de acceso a internet; al estar en casa, la violencia aumentó con el uso del internet, la interacción en las redes sociales permite el acceso a los medios informáticos produciendo una revolución de poder en los internautas, desde el ciberacoso o *ciberbullying*, a la violencia sexual en línea, como la seducción (*grooming*), y la transmisión en vivo (*streaming*), exponiendo la intimidad de las infancias y de los jóvenes ante los distintos dispositivos electrónicos “el entorno digital es el que posibilita que puedan mantener la interacción con otros entornos, como la escuela y la comunidad” (INTERPOL, 2020 citado en CEPAL-UNICEF en el informe sobre

Covid-19, 2020), así como el despojo de territorios, el aumento de la deserción escolar, entre otros factores propiciados por el forzado distanciamiento social y la reducción de las relaciones sociales, que han generado un considerable aumento de la violencia. Este es un reto que se suma a los que tiene que enfrentar el paradigma educativo de la Nueva Escuela Mexicana, el cual implica un esfuerzo de toda la sociedad para fortalecer la participación de las comunidades y las familias, transformar las nuevas generaciones con principios de solidaridad, igualdad sustantiva, sexual y de género, interculturalidad, justicia ecológica y social.

Se espera que la Nueva Escuela Mexicana (NEM) promueva una cultura de paz que favorezca el diálogo constructivo, la solidaridad, la búsqueda de soluciones que coloquen en primer lugar a la niñez, en un marco de respeto a las diferencias, al contexto sociocultural de cada escuela, y establezca criterios de seguridad, calidad y calidez de la educación, así como de las cualidades profesionales del profesorado. La NEM, con sus siete ejes articuladores (inclusión; interculturalidad crítica; igualdad de género; pensamiento crítico; vida saludable; artes y experiencias estéticas; apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura), se espera que contribuya al desarrollo de un conjunto de capacidades para vivir y convivir como agentes sociales. No obstante, el Plan de Estudio 2022 dista mucho de avanzar hacia una ciudadanía democrática que reconozca y valore la pluralidad y la diversidad de culturas, sociedades y territorios; y para poner en el centro de la reflexión la desigualdad, la exclusión y el racismo, que históricamente han recaído en personas y grupos de nuestra población, debido a su lengua, religión, género, situación económica o migratoria, entre otras condiciones, con el fin de construir entornos educativos donde todas y todos puedan participar, aprender y desarrollar sus capacidades humanas: “la justicia curricular implica que nadie se quede atrás ni fuera; que toda niña, niño, adolescente y joven encuentre en el espacio escolar las condiciones que les permitan ser y crecer en comunidad” (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, 2023: 4).

Metodología de investigación

La investigación se realizó en tiempos de la pandemia y pospandemia de Covid-19, en la escuela primaria multigrado “Mi Patria es Primero”, del sector público, en la ciudad de San Cristóbal de Las Casas (Chiapas), Se inició durante el ciclo escolar 2021-2022, con los alumnos de quinto y sexto grado. En total participaron 18 niñas y 18 niños entre 10 y 12 años de edad.

Para adentrarse en la escuela como parte del territorio de las infancias, fue necesario trabajar con un enfoque etnográfico, empleando la metodología cualitativa aplicada al entorno educativo, debido a la importancia que tiene para describir y analizar los espacios de cultura y de la misma institución escolar. Las técnicas o herramientas propuestas fueron la observación no participante, la observación participante, las entrevistas semiestructuradas y la técnica visual del dibujo-entrevista, que motivaron la ejecución y el desarrollo del trabajo de campo, con su respectivo instrumento: el diario de campo, que permitió la recuperación de información de los procesos de socialización y construcción de las subjetividades de las infancias.

La metodología de este trabajo se basó en explicar y comprender los procesos sociales de las infancias desde las aportaciones de Malinowski (1884-1942), que contribuye en gran medida a “interpretar y a conocer las identidades, costumbres y tradiciones de comunidades humanas, situación en la que se circunscribe la institución educativa como ámbito sociocultural concreto” (Maturana, 2015: 193) y desde las aportaciones de Guber (2001: 5), quien enfatiza: “la práctica de conocimientos busca comprender los fenómenos sociales desde la perspectiva de sus miembros”, reconociendo los sustentos epistemológicos de las corrientes fenomenológicas de la violencia escolar y lo que representa en la subjetividad de las infancias.

En el enfoque etnográfico, las principales técnicas utilizadas fueron dos: la observación participante y las entrevistas semiestructuradas; sin embargo, en función del estudio se emplearon dos técnicas más, que permitieron explorar la información desde otras perspectivas y contribuyeron a lograr su finalidad: el empleo de la observación no participante y el dibujo-entrevista.

Díaz (2011: 8) considera que la observación no participante es “aquella en la cual se recoge información o datos desde afuera, sin intervenir para nada en el grupo social, hecho o fenómeno investigado”. Se empleó en momentos estratégicos: a la hora de entrada y salida, en el receso y dentro del aula, con la finalidad de registrar información en el diario de campo sobre las interacciones sociales alumno-docente, alumno-alumno, en las relaciones de convivencia, las conversaciones y en los juegos.

El trabajo de campo comenzó en noviembre de 2021, con los permisos correspondientes para el acceso a la escuela primaria. El registro de información se basó en la revisión de los libros de las materias Socioemocional y Formación Cívica y Ética, de la Secretaría de Educación Pública (SEP), informes de convivencia escolar y registro sobre las clases antes, en tiempos de pandemia y pospandemia.

La observación participante permitió el contacto directo con las niñas y niños mediante los diálogos. Se entrevistaron diez alumnos, cinco niñas y cinco niños de quinto y sexto grado; la información recabada se registró en grabaciones de audio y posteriormente se clasificó, mediante un instrumento, en las siguientes categorías: referente a la escuela (la convivencia, los juegos, las relaciones e interacciones entre compañeros y docentes, las estrategias de solución de conflictos entre pares), referente a la familia (la convivencia en casa, los juegos, las relaciones e interacciones con mamá, papá, hermanas, hermanos y otros familiares) y referente al entorno social (en relación con la ciudad, los problemas sociales, los medios de comunicación y de tecnología, y las emociones). El propósito de las preguntas orientadoras fue indagar también en aspectos de las prácticas cotidianas antes, durante y después de la pandemia de Covid-19.

Mediante la técnica visual se obtuvieron 36 dibujos-entrevistas. Retomando a Núñez (2018), sostiene que desde los diálogos reflexivos de niños/as se estructura parte de su socialización, es decir, lo que se produce a escala de sistema-mundo al interior de las familias, dentro de la escuela, del entorno social y en las interacciones subjetivas. Este lenguaje gráfico permite

la existencia de “una multiplicidad que significa reconocer también desde distintos ángulos y a través de distintas técnicas al trabajar con las infancias” (Ortiz, 2007: 203), quien mostró otras realidades situadas desde la cotidianidad en el espacio en que habita la niñez, las narraciones permitieron expresar el tipo de relaciones que establecen con los demás, las situaciones de violencia que han sufrido.

La información se procesó mediante la triangulación desde los diálogos reflexivos de alumnas y alumnos, lo que permitió el análisis cualitativo de la información recabada que alude a la violencia escolar.

Para garantizar la confidencialidad de la información obtenida en el trabajo de campo, los nombres de las y los participantes fueron cambiados.

Análisis de resultados

En este apartado se expone el análisis de la información obtenida mediante los instrumentos utilizados en el trabajo de campo en la escuela primaria multigrado “Mi Patria es Primero”, entendiendo la escuela como parte del territorio de las infancias. Se realizan los análisis descriptivos de la violencia escolar en dos apartados: el primero referente a lo que acontece dentro de la escuela, y el segundo, de lo que se suscita fuera de ella, particularmente en la familia y en el entorno social.

De acuerdo con la información proporcionada en los diálogos reflexivos, en el primer análisis, relativo a la violencia en la escuela, el grupo de quinto y sexto grado tiene noción de la violencia escolar con el tema del *bullying*. Sin embargo, para ellas y ellos relacionarse con la violencia es algo normal, porque en casa los adultos no dialogan sobre esta información y en la escuela el profesor no profundiza sobre el tema. La violencia es un fenómeno social que se vivencia en las aulas y en los pasillos. Se identificaron los casos de dos alumnos que relataron actos de violencia sufridos entre pares en antiguas escuelas, y uno de ellos también en la escuela actual fue amenazado e insultado verbalmente por sus compañeros.

Caso 1. En mi antigua escuela todos los días y todo el tiempo me molestaban, me decían de cosas, como burro, me pegaron la cabeza con un palo de escoba, me lanzaban papeles, en el recreo me tiraban el sándwich, me quitaban mi dinero, cuando iba al baño me sentía un poquito libre, porque como se tenía que ir uno por uno me sentía un poquito libre... [Se quitó el cubre bocas y suspira]. Un día me estaban persiguiendo, empecé a llorar y tuve que llamar a unos amigos de sexto, para entrar al salón, el maestro mandó a todos a la dirección, eran como seis, algunos los suspendieron, pusieron cámaras de vigilancia en el salón, yo estaba mal, me hacían sentir mal, la cabeza para abajo, me dolía la cabeza, me dolía todo ya le decía a mi mamá y ella me creía... Por la pandemia las clases eran virtuales en el chat ponía el Santi es pobre, no sé porque lo hacían yo no los molestaba y el maestro lo miraba porque los regañaba, solo como tres amigos me defendían, hasta una niña me molestaba, no sé porque le caía mal. En mi casa me

iba a mi cuarto a dormir y me ponía a llorar, siempre con el dolor de cabeza. Como íbamos a regresar en la escuela, al final el director le dijo a mi mamá que tenían que cambiarme, que iban a suspender a dos o tres de ellos pero que el problema iba a seguir porque eran muchos, y por eso me cambiaron de escuela, ahora me siento tranquilo, solo extraño a mis amigos de mi otra escuela (Santiago, 10 años, quinto grado, entrevista 1, 02/03/2022).

Caso 2. Yo sufría *bullying*, en el kínder me mordían, me pegaban, pues para mí es discriminación por ser gordito, flaquito, mis papás decidieron cambiarme de escuela y yo sufría porque mi papá es militar. Aquí sí considero que sufro de *bullying* porque me molestan solo porque me junto con las niñas. En esta escuela, el otro día que jugué con ellos a jugar fútbol y me dijeron ¡Gilberto para la próxima no te queremos ver con las niñas! y yo (hijo de...) (expresión de enfado y golpeándose las manos) pero si son mis amigas, yo creí que me iba a llevar con ellos, pero como dicen groserías no quiero ese virus. El Andy fue quien me dijo que no me junte con ellas, pero me seguiré juntando porque son mis amigas, y si es posible nos agarramos a golpes, yo por eso traigo una navajita, es chiquita pero por cualquier cosa (Gilberto, 11 años, sexto grado, entrevista 2, 24/02/2022).

De acuerdo con Foucault, cuando sostiene que el poder es una instancia negativa tiene como única función la de reprimir al otro (citado en Delgadillo, 2012), cabe señalar que los victimarios o agresores concebían a Santiago y a Gilberto estar a merced de sufrir física y psicológicamente, pues demostraban una gama de emociones y sentimientos como la tristeza, el dolor, el enojo, el miedo y la frustración al ir a la escuela sin voluntad propia.

Dentro del salón de clases de quinto y sexto grado, la relación entre pares está conformada por grupos, los líderes que los dirigen imponen las normas en los juegos, en las decisiones referentes al trabajo en clases y en la selección de las amistades, recurriendo a las riñas y los insultos, un modo de vida en el que están a la defensiva para darse a respetar, como argumenta Velásquez (2012), “el territorio es un nido que abriga realidades cambiantes, no es un simple agregado de elementos o cosas, sino que es una construcción multidimensional e indivisible y una compleja red de interconexiones” (citado en Ibáñez, Mendoza, 2015: 54), entre las niñas y los niños líderes, por cualquier mínimo detalle discuten, se insultan en voz baja para controlar el salón de clases.

Es que ellos nos molestan y son demasiados groseros, por eso no nos dejamos (Kimberly, 10 años, quinto grado, entrevista 8, 02/03/2022).

Yo les hablo a todos, pero no me junto con los niños porque son groseros, siempre se andan molestando (Yeni, 10 años, quinto grado, entrevista 5, 02/03/2022).

En opinión de Galtung (1996), respecto al comportamiento, “actúan en busca de intereses comunes y la acción creativa y constructiva puede causar daño o dolor al otro” (citado en Calde-

rón, 2009: 70), las niñas también participan en los juegos rudos, se acercan a los niños, comienzan a molestarlos con insultos, jaloneos, se corretean provocando disgustos, enojos e insultos de manera verbal.

Sin hacerles nada, nos miran y comienzan a hacernos gestos, nos sacan la lengua, una de ellas pateada de jaloneos, a veces es por juego pero otras veces de la nada, la Lore nos mete el pie para que nos tropecemos sobre todo molesta más al Santi López para que la persiga pero después si le pegan no aguanta la Lore (Ángel, 11 años, quinto grado, entrevista 10, 02/03/2022).

Pues yo no me llevo mucho con los niños, si me pegan les pego también, no me dejó (Lorena, 11 años, quinto grado, entrevista 9, 02/03/2022).

Los niños suelen hacerse bromas, en ellos se ha normalizado llamarse por apodos o decir alguna grosería. Sin embargo, pelean por obtener el liderazgo y, al no lograrlo, surgen pleitos y discusiones verbales con insultos, con arrebatos, empujones y jaloneos.

El recreo es un espacio donde se desarrolla la construcción del sujeto participativo y social, que se configura en los encuentros intersubjetivos positivos y negativos que propician los juegos. Foucault menciona que, al ser conflictivo, el poder se refuerza en el papel de superioridad y se ejerce el sometimiento ante el otro. Por ello, la mayoría no permiten ser dominados, lo que es una constante de todos los días en diferentes juegos. Se puede decir que en el contexto de la escuela multigrado la violencia escolar está a flor de piel, donde los mismos niños y adultos han naturalizado esos juegos como parte de la cotidianidad.

Con mis compañeros ni se hable que es leve, bueno, a veces es leve. Están jugando, por ejemplo, fútbol, ya no respetan las reglas del juego, dan empujones, dicen groserías, patean muy duro y pueden golpear a un niño chiquito y ya no puedo decir más porque se me vienen en contra, son siempre, pero no es *bullying* (Omar, 11 años, quinto grado, entrevista 12, 02/03/2022).

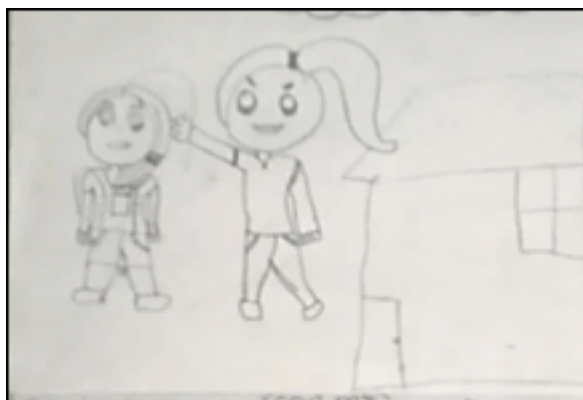
Lo anterior coincide con los hallazgos que señala Foucault respecto a la relación del docente con los alumnos. Al ser una figura de autoridad, a las y los niños les apena preguntar cuando surgen dudas, porque el docente, a manera de juego, compara el aprendizaje de los alumnos de sexto con los de quinto grado o viceversa, también cuando no entregan las tareas, no leen con fluidez o no comprenden las instrucciones para realizar ciertas actividades. Esto se nota en los rostros de pena, de preocupación y sonrojados por la vergüenza, que bajan la mirada, se van a sentar o al baño como refugio al ser expuestas/os ante los demás.

Si estuvieran aquí los de quinto ya les hubieran ganado (durante la observación no participante, comentario que hizo el docente en la clase de matemáticas, los alumnos de sexto grado no daban con el resultado y fallaban en el procedimiento de las figuras geométricas área y perímetro, 08/01/2022).

Para aterrizar en la realidad educativa de lo que acontece en esta escuela multigrado, es necesario tener en cuenta el contexto familiar y social al que pertenecen las infancias, y que se refleja en las conductas y comportamientos en la escuela; para ello se empleó la técnica del dibujo-entrevista para hacer un segundo análisis.

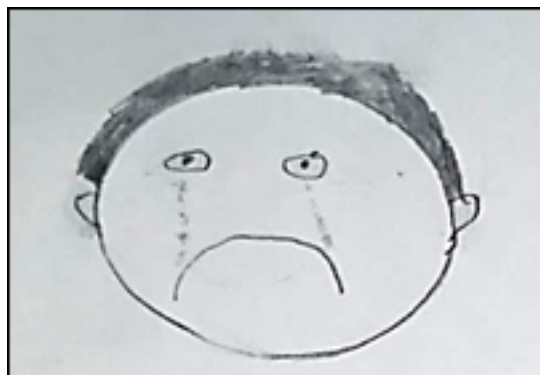
De acuerdo con Bourdieu y su concepto de *habitus*, las acciones de los individuos estructuran la sociedad y los adultos modelan la internalización de las normas en cada familia, en cada institución y de la sociedad misma, los niños de quinto y sexto señalan al adulto como figura de autoridad y de poder; imponen las normas que conforman las corporalidades, los lenguajes y las pautas de comportamiento en sus modos de vida. Cada dibujo-entrevista da pauta para señalar que han aprendido a vivir en violencia, describen la figura de la mamá enojada, regañando y pegando debido a las desobediencias de sus hijas/hijos al no hacer los mandados, las tareas de la escuela, las labores del hogar, el no cuidar de los hermanos menores, entre otros. Lo mismo pasa con la figura del papá; mencionan que les genera mayor miedo, sobre todo cuando están en estado de ebriedad, cuando alzan la voz al regañar y cuando pelea con mamá. Fonseca (2023: 11) "los niños/as aparecen en toda su importancia como personajes actuantes en sus familias y comunidades. Además de los trabajos, pequeños y grandes, que realizan en su vida cotidiana, ocupan la posición de cuidadores/as".

Dibujo 1
La familia. "Mi mamá nos regaña"



Mi mamá nos regaña, no solo a mí, también a mis otras hermanas, porque a veces se nos cae mi hermanita por no cuidarla, es que se cae ella solita, o si no porque jugamos con el perro y se aloca un poquito y como está más alto que ella la pasa a empujar a mi hermanita que tiene 3 años, bueno es que los perros y los gatos se atraviesan (Yeni, 10 años, quinto grado, dibujo-entrevista 1, 9 de febrero de 2022).

Dibujo 8
La familia. "Mi papá los fines de semana está borracho"



Los fines de semana mi papá anda borracho, a veces nos regaña y en ocasiones se enoja con mi mamá y le pega y eso no me gusta, me siento triste (Joel, 10 años, quinto grado, dibujo-entrevista 8, 9 de febrero de 2022).

La relación con los y las hermanas mayores también tiene manifestaciones adultocéntricas, por lo que ceden a la jerarquía de poder. Bandura y Walters (1963) argumentan que el comportamiento es el resultado de un aprendizaje por observación e imitación. Niñas y niños hacen mención que esta figura les representa coraje, enojo derivado de los juegos, por las labores del hogar, por las tareas de la escuela, por el cuidado de los/las hermanas menores, generando una lucha de resistencia constante para no ser sometidos, que llega a manifestarse de manera física en riñas, golpes, empujones, cachetadas, jalones de cabello, pero también con agresiones verbales directas, con amenazas y chantajes, e indirectas, como las burlas.

Dibujo 15
La familia. "Mis hermanas mayores se enojan conmigo"

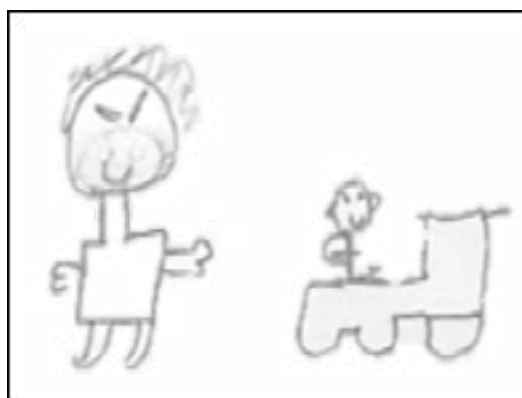


Mi mamá me compra cosas como soy la menor pero mis hermanas como están casadas sus maridos les tienen que dar dinero y quieren que mis papás les sigan comprando cosas, ese es el gran problema que tienen conmigo, y yo me enojo (Violeta, 11 años, sexto grado, dibujo-entrevista 15, 10 de febrero de 2022).

La violencia también se relaciona con una serie de factores preexistentes en la sociedad, que traspasan las relaciones y prácticas sociales en la escuela, como en el barrio, en la calle, en el parque, y repercuten en la subjetividad infantil. La teoría de Bandura y Walters (1963) señala que en las conductas y actitudes negativas influyen diversos factores ambientales, así como un proceso de modelado simbólico; también, estas conductas y actitudes se van incrementando en la convivencia diaria en las infancias, y son el reflejo de lo que viven y perciben.

En los dibujos-entrevistas, tanto niñas como niños expresaron su sentir sobre las inseguridades, los miedos y las euforias que actualmente se están viviendo en la ciudad de San Cristóbal a causa del grupo delictivo “los Motonetos”.¹ Es común que sus conversaciones y comentarios mencionen motos, armas de fuego, balaceras, robos, enfrentamientos, venta de drogas, carros robados, personas asesinadas o desaparecidas.

Dibujo 22
El entorno social. “Vi a un Motoneto golpear a un taxista”



Sobre “los Motonetos” yo pienso que están mal, porque una vez mi papá y yo estábamos por el mercado de la Zona Norte y un motoneto golpeó a un taxista, y el taxista no tuvo la culpa pero la gente no hizo nada, solo miraron, unos con miedo (Omar E, once años, sexto grado, dibujo-entrevista 22, 10de febrero de 2022).

La violencia entre pares que se da en la escuela primaria multigrado “Mi Patria es Primero” devela y refleja las situaciones de violencia que diariamente vive la niñez y las formas asimétricas de relacionarse, por ende, las manifestaciones que se muestran en el cuadro a continuación reflejan la violencia que existe en los ambientes familiares, escolares y sociales, como las agresiones físicas, psicológicas y verbales (riñas e insultos). Estas acciones las reproducen en la escuela, sin embargo, este fenómeno se ha tolerado, naturalizado e invisibilizado para los docentes y las madres y padres de familia.

¹ Los Motonetos es un grupo de jóvenes y adultos, indígenas y no indígenas, que circulan con motocicletas dentro y en las afueras de la ciudad y portan armas de fuego, que participan en una organización con fines delictivos como la venta de droga, persecuciones, asaltos y demás. Desde los diferentes medios de comunicación se circulan las notas periodísticas y videos de los actos y enfrentamientos que suscitan terror y pánico en San Cristóbal de Las Casas.

<i>Tipo de violencia</i>	<i>Las causas que influyen</i>	<i>Las manifestaciones</i>	<i>Las acciones</i>	<i>Las consecuencias</i>
Violencia escolar entre pares.	El entorno familiar.	Física.	Patadas, golpes, manotazos, puñetazos, bofetadas, empujones, pellizcos, jalones de orejas o cabello, rasguños.	<ul style="list-style-type: none"> - Daños en las relaciones sociales. - Abuso de poder. - Maltrato físico y psicológico que se han naturalizado, normalizado e invisibilizado.
	El entorno escolar.	Psicológica.	Permanecen callados, enojados, tristes, con miedos, se intimidan.	
	El entorno social.	Verbal directa.	Riñas con insultos, groserías, sarcasmos, apodos, amenazas, expresarse mal de alguien, acusaciones infundadas.	
		Verbal indirecta.	Murmuraciones, rumores, burlas, miradas, gestos, dejar de hablar, rechazar, excluir y abandonar.	
Elaboración propia con los datos obtenidos en el trabajo de campo etnográfico, 2021-2022.				

El currículo educativo de la escuela primaria multigrado de este estudio no cuenta con proyectos comunitarios que respondan a las necesidades de las niñas y los niños, ni a la diversidad del contexto local, y tampoco hay interés de los docentes por modificar las prácticas internas para enfrentar situaciones de violencia, debido a que les implicaría compromiso, tiempo y trabajo extra, al igual que para las madres y padres de familia, "Subestimar la capacidad de resolver situaciones, ningunear como sujetos de pensamiento, y tantas otras prácticas cotidianas del mundo adulto hacia el mundo de la niñez, son opresivas" (Morales, Retali, 2020: párr.21),

Conclusiones

En el contexto actual que está viviendo el estado de Chiapas en todos sus municipios, al igual que en la ciudad de San Cristóbal de Las Casas, los grados de violencia están afectando en gran medida el respeto a los Derechos Humanos de niñas, niños y adolescentes. Durante el trabajo etnográfico de campo en la escuela primaria multigrado "Mi Patria es Primero", desde los diálogos reflexivos fue posible percibir diferentes formas de socialización de la niñez que están atravesadas por relaciones de poder, y que constituyen las significaciones y formas en las que perciben las violencias, cómo las viven, qué piensan de ello, qué emociones experimentan, cómo les afecta, qué hacen para resolver o darle solución y cómo las enfrentan en su vida cotidiana desde la casa, desde la escuela, desde la calle.

En sus procesos de subjetivación en medio de estos contextos de violencia, niños y niñas han aprendido a desenvolverse desde la autodefensa y han generado sus propias formas de resistencia para sobrevivir en el medio social adverso. La violencia escolar es el resultado de dispositivos de poder (prácticas añejas causadas por las fracturas históricas, sociales, políticas, eco-

nómicas, culturales, religiosas que se van reflejando en las conductas antisociales generadas por los comportamientos violentos), que hacen que en la convivencia escolar las relaciones sociales se fragmenten.

En los diálogos reflexivos de las y los alumnos, desde un posicionamiento crítico de su entorno familiar, mencionan que les molesta que les regañen por situaciones en las que pueden llegar a acuerdos, como el aseo de la casa; no quieren que la mamá intervenga con castigos, regaños, ni dándole la razón los hermanos/as mayores; expresan que les pegan por cualquier situación y que a veces no logran comprender el porqué, y los hacen sentir tristes y avergonzados. También expresaron estar en desacuerdo porque no es su responsabilidad cuidar a los hermanos menores, ya que no tienen la edad suficiente para cargarlos, incluso deben faltar a clases para cuidarlos.

Dentro de la escuela, no les parece que el docente los compare con otros compañeros porque se sienten mal, incluso les dan ganas de llorar debido a la frustración e impotencia de seguir con las actividades; hay quienes no hacen nada porque no comprendieron las indicaciones y les da pena preguntar o acercarse al maestro para evitar las burlas de los demás compañeros y el regaño del docente, prefieren quedarse en sus asientos y callar.

La relación de los adultos con las infancias es asimétrica. Las prácticas cotidianas se basan en regaños, insultos y golpes, que se normalizan y se aprueban como si se aplicaran correctivos o como disciplina; incluso, el hostigamiento (aunque no está permitido), el maltrato, el abandono, la explotación, los descuidos, la negligencia y el abuso sexual, llegan a invisibilizarse. En los procesos de socialización es nula la participación y la cooperación de las infancias, donde la dependencia de una autoridad adultocéntrica se justifica por la falta de madurez, de conocimiento y por la edad en la cual aún no están aptos para incorporarse en la realización de proyectos de desarrollo local.

Desde el seno familiar, el adulto determina el proceso de socialización mediante la aplicación de correctivos, valores y normas, al grado que algunas familias llegan a abusar de su poder, cuya autoridad va propiciando un entorno de maltrato infantil expresado de manera física, verbal, psicológica, incluso sexual, una situación que se incrementó durante el confinamiento por la pandemia de Covid-19.

En el ámbito de las instituciones educativas, el autoritarismo ha existido desde siempre, en distintas épocas históricas y contextos políticos, donde las madres y padres de familia autorizaban al maestro el uso de correctivos disciplinares que implican severos castigos corporales. Fue hasta finales del siglo XIX que se establecieron algunas restricciones para que los docentes aplicaran castigos y moderaran sus prácticas pedagógicas. Hoy en día, el docente provee de conocimiento y representa la norma en la escuela haciendo uso de su poder desde una lógica punitiva, asumiendo con ello una superioridad por ser figura de autoridad. Esto se adscribe a una cultura adultocentrista.

La violencia está en la posición frente a la transformación por la conquista de territorios, cada día las infancias están mostrando con mayor frecuencia conductas y comportamientos negativos que desafían su propio futuro, al pertenecer a pandillas delictivas, el consumo y/o venta de drogas y narcóticos o afiliarse al crimen organizado desde temprana edad.

Debido a la violencia, la escuela se ha convertido en una zona de batalla. ¿Hasta cuándo la sociedad seguirá ignorando el fenómeno de la violencia? Al tolerarla e ignorarla la está invisibilizando. También es preocupante que el silencio en niñas, niños y adolescentes llegue a hacerse cómplice al invisibilizar las conductas y comportamiento de los adultos.

Es necesario observar lo que está pasando en las escuelas desde una perspectiva crítica y con sentido ético; es necesario fomentar valores que lleven a las infancias a un mejor futuro en beneficio del desarrollo local. Contrarrestar la violencia escolar es un asunto que compromete a la sociedad en general a formar futuros ciudadanos para la paz, ya que esta oleada de violencia en todo el territorio mexicano impide la construcción de una sociedad más justa, más democrática y próspera.

Referencias

- Aguilar, C. (2015). Paulo Freire. El camino de la praxis pedagógica al inédito visible. Tesis de Licenciatura. Colombia: Universidad Javeriana. <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/17017/AguilarGarciaCamilo2015.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Albaladejo, N. (2011). Evaluación de la violencia escolar en educación infantil y primaria. Tesis doctoral inédita. España: Universidad de Alicante. <https://rua.ua.es/dspace/handle/10045/24847>
- Blair, E. (2009). Aproximación teórica al concepto de violencias: avatares de una definición. *Política y Cultura*, (32), 9-33. <https://www.redalyc.org/pdf/267/26711870002.pdf>
- Calderón, P. (2009). Teoría de conflictos de Johan Galtung. *Revista de Paz y Conflictos*, (2), 60-81. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/revpaz/article/view/432>
- Campaña del Secretario General de la Naciones Unidas ÚNETE (2015). Violencia en el sistema educativo. [Infografía para poner fin a la violencia contra las mujeres]. <http://www.nu.org.bo/wp-content/uploads/2016/11/infografia-violencia-en-el-sistemaeducativo.pdf>
- Carli, S. (2016). *La infancia como construcción social*. <https://desfor.infed.edu.ar/sitio/upload/Carli-La-infancia-como-construccion-social.pdf>
- CEPAL-UNICEF (coediciones) (2020). *Violencia contra niñas, niños y adolescentes en tiempos de COVID- 19*. CEPAL, UNICEF. <https://www.unicef.org/lac/media/19611/file/violencia-contra-nna-en-tiempos-de-covid19.pdf>
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2023). *¡Aprendamos en comunidad! Los ejes articuladores: pensar desde nuestra diversidad*.

- De la Torre, M. (2015). *Violencia, Sociedad y Territorio*. <https://www.casede.org/index.php/violencia/487-violencia-sociedad-y-territorio>
- Delgadillo, J. (2012). Foucault y el análisis del poder. *Psicoespacios*, 5(7). <https://revistas.iue.edu.co/index.php/Psicoespacios/article/view/83>
- Díaz, Á. (2011). *El taller del etnógrafo. Materiales y herramientas de investigación en etnografía*. España: Universidad Nacional de Educación a Distancia. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=566953>
- Dome, C.; C. Erausquin (2017). Invisibles de la actividad escolar: violencia simbólica y mediaciones institucionales: Un estudio situado. *Anuario de Investigaciones*, 24, 89-100. <https://www.redalyc.org/journal/3691/369155966010/movil/>
- Espinosa, A. (2013). Configuración de la subjetividad en la primera infancia en un momento posmoderno. Tesis de posgrado inédita. Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Fierro-Evans, C.; P. Carbajal-Padilla (2019). Convivencia escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad* 18(1), 9-27. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1486>
- Fondo de las Naciones Unidas para las Infancias [UNICEF] (2018, 6 de septiembre). *La mitad de los adolescentes del mundo sufre violencia en la escuela*. [Blog Unicef para cada infancia].
- Fonseca, C. (2023). Prólogo. En Szulc, A.; S. Guemureman; M. García; A. Colangelo (coords.). *Niñez plural. Desafíos para repensar las infancias contemporáneas*. Argentina: El Colectivo, 11. <https://drive.google.com/file/d/1vL96DizP5iwkVNZaIFBhD8Ct2bBPXZtA/view>
- Garfias, D. (2019). *La educación multigrado en México*. México: RED contando la educación, publicaciones INEE.
- Guber, R. (2001). *Etnografía. Método, campo y flexibilidad*. Colombia: Norma. <https://antroporecursos.wordpress.com/wp-content/uploads/2009/03/guber-r-2001-la-etnografia.pdf>
- Islas, J. (2017, 20 de agosto). Bullying en la escuela: la naturalización de la violencia entre los jóvenes. [Blog de educaciónn-UNITEC]. <https://blogs.unitec.mx/vida-universitaria/bullying-en-la-escuela-naturalizacionviolencia/>
- Ibáñez, M.; M. Mendoza (2015). La apropiación de territorio en la construcción del sujeto social infantil. Tesis de posgrado inédita. Colombia: Universidad Pedagógica Nacional. <http://hdl.handle.net/20.500.11907/1399>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2020). *Estadísticas a propósito del día Internacional de la eliminación de la violencia contra la mujer*. México: INEGI.
- Jaramillo, L. (2007). Concepciones de la infancia. *Zona Próxima*, (8), 108-123. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85300809>
- Junoy, G.; G. Gómez (1976). Iván Illich, o la desescolarización. *Revista de Educación*, (242), 105-120. http://homepage.mac.com/tinapple/illich/1970_deschooling.html

- Liebel, M. (2016). ¿Niños sin niñez? Contra la conquista poscolonial de las infancias del sur. *Millcayac, Revista Digital de Ciencias Sociales*, 3(5), 246-259. <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/millca-digital/article/view/770/0>
- Maturana, G.; C. Garzón (2015). La etnografía en el ámbito educativo: una alternativa metodológica de investigación al servicio docente. *Educación y Desarrollo Social*, 9(2), 192-205. <https://doi.org/10.18359/reds.954>
- Martínez, S. (2019). Feminismo comunitario. Una propuesta teórica y política desde Abya Yala. *Servicios Sociales y Política Social*, 36(119), 21-33. <https://www.serviciosocialesypoliticasocial.com/-41>
- Morales, S.; E. Retali (2020). Educación popular con niñxs. Diálogos entre la pedagogía del oprimido y la pedagogía de la ternura. http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/10210/8922?fbclid=IwZXh0bgNhZW0CMTAAR2AZq8nFy1Ow8Ah1mxERnGy-myM7xvEslnPbv2-2FIHz1SQJLuFHBq4T34_aem_ZmFrZWV1bW15MTZieXRlcw
- Núñez, K. (2018). Construcciones identitarias de niños y niñas en dos comunidades indígenas desde sus discursos y prácticas en tres ámbitos de sentido: la comunidad, la casa y la escuela. Tesis doctoral inédita. México: Universidad Veracruzana.
- Ortiz, G. (2007). Geografías de la infancia: descubriendo “nuevas formas de ver” y “de entender el mundo”. *Documento de Análisis Geográfica*, (49), 197-216.
- Parejo, N. (2014). La violencia escolar en educación primaria: detección y actuación desde la práctica docente, Modalidad TFG: estudio de casos. Tesis de posgrado inédita. España: Universidad de Granada.
- Pastor, J. (2018, 6 de octubre). *Marx y Engels y el papel de la violencia y las guerras en la historia*. Blog Viento Sur. Marxismo pensamiento crítico. <https://vientosur.info/marx-y-engels-y-el-papel-de-la-violencia-y-las-guerras-en-la-historia/>
- Plascencia, M.; C. Alba; K. Núñez (2018). *Infancias y su visibilidad: experiencias desde la investigación*. México: Universidad Autónoma de Chiapas.
- Piedra, N. (2004). Relaciones de poder: leyendo a Foucault desde la perspectiva de género. *Revista de Ciencias Sociales (Cr)*, 4(106), 123-141. <https://www.redalyc.org/pdf/153/15310610.pdf>
- Programa Nacional de Convivencia Escolar. Coordinación Estatal (2017). *Protocolo Estatal de prevención, detección y actuación en casos de abuso sexual infantil, acoso escolar y maltrato en escuelas de educación básica*. México: SEP. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/295965/Protocolo_Queretaro.pdf
- Ruiz, L. (2007). La escuela como territorio social en disputa. *Nodos y nudos*, 3(22), 24-36. <https://revistas.upn.edu.co/index.php/NYN/article/view/1300/1286>
- Santos, A. (Julio de 2020). 77% de la población escolar en Chiapas ha sufrido violencia; lo que influye en su concentración, autoestima, rendimiento y éxito académico. *Chiapas Paralelo*. <https://www.chiapasparalelo.com/trazos/tecnología/2020/07/77-de-lapoblacionescola>

[ren-chiapas-ha-sufrido-violencia-lo-que-influye-en-su-concentracionautoestimarendimiento-y-exito-academico/](#)

- Schmelkes, S.; G. Águila (2019). *La educación multigrado en México*. México: INEE. https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/La-Educación-Multigrado_BIS.pdf
- Secretaría de Educación Pública (2000). *La estructura del Sistema Educativo Mexicano*. México: SEP. https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/1447/1/images/sistemaedu-mex09_01.pdf
- Sen, A. (2014). ¿Cómo importa la cultura en el desarrollo? En Appadurai, A.; A. Sen; N. García; L. Raygadas; E. Nivón; J. Pacheco (coords.). *Diversidad cultural, desarrollo y cohesión social*. Perú: Ministerio de la Cultura, 78-95. <http://bdjc.iaa.unam.mx/items/show/355 - lg=1&slide=0>
- Serrano-Arenas, D.; A. Ochoa-Cervantes; E. Arcos-Mirando (2019). Conceptualizaciones, perspectivas y referentes de la participación en la educación primaria, México. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 17(2), 35-57. <https://doi.org/10.11600/1692715x.17202>
- Sirota, A.; M. García (2014). *Violencia en la escuela. De las violencias sufridas a las violencias cometidas*. México: Universidad Veracruzana.
- Tenti, E. (2008). *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación*. Argentina: Siglo XIX.
- Trucco, D.; P. Inostroza (2017). *Las violencias en el espacio escolar*. Chile: CEPAL, ONU, UNICEF. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/41068/4/S1700122_es.pdf
- Ulloa, T.; M. Garrido (2009). *Resultados de la situación de la violencia social y de género en el estado de Chiapas*. México: Universidad Autónoma de Chiapas.
- Valero, A. (2014). *Violencia social en México: su impacto en la seguridad ciudadana*. <http://www.umdcipe.org/conferences/DecliningMiddleClassesSpain/Papers/Valero-pdf>
- Vargas, T. (2003). Escuelas Multigrado: ¿Cómo funcionan? Reflexiones a partir de la experiencia evaluativa del proyecto Escuelas Multigrado Innovadas. *Cuadernos de Educación Básica para Todos*. Santo Domingo: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000137497>
- Velasco, S.; B. Bruno (2016). Racismo y escuela en México: Reconociendo la tragedia para intentar la salida. *Diálogos sobre Educación*, 7(13). <https://doi.org/10.32870/dse.v0i13.241>