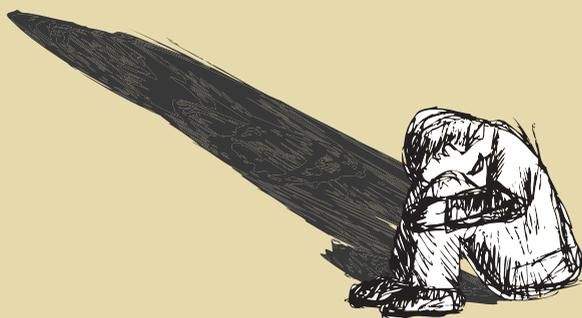


AGRESORES

agredidos y mediadores

PROBLEMÁTICAS Y HABILIDADES DE LOS ADOLESCENTES EN LA ESCUELA
Cinco casos de estudio



María Guadalupe Velázquez Guzmán
Claudia Isabel Escobedo Rodríguez

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Agresores, agredidos y mediadores

**Problemáticas y habilidades
de los adolescentes
en la escuela**

Cinco casos de estudio

Agresores, agredidos y mediadores

Problemáticas y habilidades
de los adolescentes
en la escuela
Cinco casos de estudio

María Guadalupe Velázquez Guzmán
Claudia Isabel Escobedo Rodríguez

Agresores, agredidos y mediadores. Problemáticas y habilidades de los adolescentes en la escuela. Cinco casos de estudio

María Guadalupe Velázquez Guzmán y Claudia Isabel Escobedo Rodríguez

Sylvia Ortega Salazar

Rectora

Aurora Elizondo Huerta

Secretaría Académica

Manuel Montoya Bencomo

Secretario Administrativo

Adrián Castelán Cedillo

Director de Planeación

Juan Acuña Guzmán

Director de Servicios Jurídicos

Fernando Velázquez Merlo

Director de Biblioteca y Apoyo Académico

Adalberto Rangel Ruiz de la Peña

Director de Unidades UPN

Juan Manuel Delgado Reynoso

Director de Difusión y Extensión Universitaria

Coordinadores de Área Académica:

María Adelina Castañeda Salgado. Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión

Alicia Gabriela Ávila Storer. Diversidad e Interculturalidad

Cuahtémoc Gerardo Pérez López. Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes

Verónica Hoyos Aguilar. Tecnologías de la Información y Modelos Alternativos

Eva Francisca Rautenberg Petersen. Teoría Pedagógica y Formación Docente

Diseño de colección: Mayela Crisóstomo Alcántara

Formación: Rita Yolanda Sánchez Saldaña

Diseño de portada: Rayo de Lourdes Guillén

Revisión: Armando Ruíz Contreras

1a. edición 2008

© Derechos reservados por las autoras

Esta edición es propiedad de la Universidad Pedagógica Nacional, Carretera al Ajusco Núm. 24, Col. Héroes de Padierna, Tlalpan, C.P. 14200, México, D.F. www.upn.mx

ISBN 978-607-413-004-1

BF724.3

A5.5

V4.3

Velázquez Guzmán, María Guadalupe
Agresores, agredidos y mediadores : problemáticas y habilidades de los adolescentes /
María Guadalupe Velázquez Guzmán, Claudia
Isabel Escobedo Rodríguez. - México : UPN,
2008.

93 p.

ISBN 978-607-413-004-1

1. Agresividad en la adolescencia 2. Agresividad (Psicología) I. Escobedo Rodríguez, Claudia Isabel, coaut. II. t.

Queda prohibida la reproducción parcial o total de esta obra, por cualquier medio, sin la autorización expresa de la Universidad Pedagógica Nacional.

Índice

- 9 **Introducción**
- 13 **La complejidad del comportamiento agresivo**
- 21 **Propuestas de intervención para prevenir la violencia en la escuela**
- 26 **El enfoque etnográfico en la investigación de la agresividad**
- 64 **¿Quién es quién en las situaciones de agresividad?**
- 79 **Formas educativas y de regulación con que las docentes conducen los comportamientos agresivos de los alumnos**
- 81 **Conclusiones y recomendaciones**
- 86 **Apéndice**
- 90 **Referencias bibliográficas**

*Agradecemos a la Universidad Pedagógica Nacional
su apoyo en la publicación de este libro.*

*Dedicamos nuestro esfuerzo a los maestros y padres
de familia, esperando que encuentren nuevos rumbos hacia
una mayor comprensión de los adolescentes.*

INTRODUCCIÓN

Los maestros tienen la delicada tarea de socializar al niño y, así, formar mejores seres humanos, capaces de convivir civilizada y armónicamente con los demás; sin embargo, ésta es una labor titánica, pues los niños se encuentran en un ambiente lleno de constantes influencias agresivas. La agresividad se trasmite a través de los medios de comunicación. En televisión los niños ven caricaturas en las que los personajes actúan de manera violenta, y esta conducta se enfatiza, por ejemplo, a través de efectos de sonido que acompañan los golpes que propinan estos personajes. Los videojuegos que gustan mucho a los niños, también tienen un contenido altamente agresivo. En la radio se transmiten noticieros en los que se dan a conocer diversos delitos como secuestros, robos, resaltando la forma como fueron cometidos; también se transmiten algunas canciones con contenidos muy agresivos hacia la mujer o el hombre.

Por otra parte, la familia –el medio donde los niños reciben las primeras enseñanzas acerca de cómo relacionarse con los demás– presenta una gran dificultad de orientar la socialización de los hijos; sin considerar que en la propia familia pueden estar deterioradas las relaciones intrafamiliares.

No obstante la presencia agresiva en estos ámbitos, no todo en nuestra sociedad es agresión, hay familias que llegan a socializar favorablemente las reacciones impulsivas de sus hijos, desarrollando en ellos habilidades que es importante reconocer.

En la escuela es común ver las agresiones entre los alumnos, como quitar los bolígrafos, empujar al compañero, rayar el cuaderno, destruir un trabajo, quitar dinero, utilizar palabras altisonantes, tratar de forma despectiva a alguna persona por una característica física o social, golpear, etc. Los maestros tienen que estar alertas ante cualquier eventualidad, recordar a los alumnos los comportamientos deseables; sin embargo, la resolución del conflicto y el regreso a las sanas relaciones entre los alumnos no se logra inmediatamente, porque lleva tiempo dar y aceptar disculpas y volver a una actitud de compañerismo.

El reto educativo consiste en que los alumnos actúen de manera asertiva, que cuenten con las habilidades sociales necesarias para evitar agresiones, haciendo uso de la palabra y no de la fuerza física, para que así contribuyan a un ambiente escolar agradable para todos.

Esta postura comparte el enfoque del programa de Educación Cívica, expuesto en el Plan de Estudios de Educación Básica correspondiente al nivel primaria, en donde se menciona que es necesario fortalecer la educación de niños y jóvenes como ciudadanos mexicanos respetuosos de la diversidad cultural de la humanidad y las diversas manifestaciones del pensamiento. En esta formación, se pretende que los alumnos comprendan y asuman como principios de sus acciones y de sus relaciones con los demás los valores que la humanidad ha creado: respeto y aprecio por la dignidad humana, libertad, justicia, igualdad, solidaridad, tolerancia, honestidad y apego a la verdad (SEP, 1993:123-124).

¿Por qué inician las agresiones los adolescentes?, ¿qué problemáticas expresan en sus interacciones y en su lenguaje a través de estas agresiones?, ¿cómo participan otros alumnos en dichas agresiones? El presente estudio trata acerca de las causas que provocan la agresión entre alumnos en edades que van desde los 10 a los 13 años, y que cur-

san el 6º año de primaria; también, indaga el proceso que siguen sus acciones, esto es, la forma en que inician, se desarrollan y concluyen las situaciones de agresividad, así mismo analiza cómo participan los alumnos en éstas, con la finalidad de aproximarnos a un conocimiento que permita pensar en tratamientos educativos más eficaces. Conocer cómo participa cada alumno en la sucesión de acontecimientos puede ayudarnos a diferenciar comportamientos que nos orienten en la acción educativa, ya que a los alumnos agresivos puede favorecerles un tratamiento preventivo que les ayude a mejorar sus formas de relacionarse con los demás, mientras que los alumnos violentos requerirán de otros tratamientos más especializados.

¿Qué habilidades demuestran algunos alumnos en el manejo de la agresión? Este estudio analiza y muestra cómo algunos alumnos y alumnas manejan asertivamente la agresividad, lo cual es importante reconocer y considerar como referencia para incidir y estimular las actitudes y habilidades latentes.

¿Cuáles son los recursos con los que cuentan las maestras para la regulación del conflicto?, ¿a qué orientaciones y formas educativas recurren en la práctica cotidiana? y, ¿qué sentimientos buscan provocar? Estas preguntas orientaron también la indagación en el presente estudio, porque es necesario reflexionar sobre sus alcances en la socialización del alumno.

LA COMPLEJIDAD DEL COMPORTAMIENTO AGRESIVO

TEORÍAS DE LA AGRESIVIDAD

El fenómeno social de la agresividad en el ser humano se ha estudiado desde diferentes aproximaciones teóricas. Aquí nos referiremos en términos generales a tres teorías principales mencionadas por Serrano (1996) y Zaczyk (2002). La primera afirma que es un impulso innato en el ser humano y, por tanto, inevitable; se genera espontáneamente por el organismo y tiene una función de defensa y reafirmación en relación con el entorno, es decir, la agresividad es útil al ser humano.

La segunda teoría se refiere a la frustración-agresión. Al respecto, Serrano (1996:34-35), citando los planteamientos de Berkowitz (1962) y Dollard y Miller (1989), afirma que la frustración causa la agresión, entendiendo por frustración una acción que impide al individuo alcanzar la meta que se ha fijado. Pero, por otra parte, Deutsch (1985:96) señala que no hay una relación interdependiente entre ambas, porque hay otros factores explicativos como son las experiencias y, particularmente, las características de personalidad, por lo que, de acuerdo con esto, la frustración no puede explicar todas las conductas agresivas; la frustración facilita la agresión, pero no es una condición suficiente para ella, es sólo un factor.

La tercer teoría se refiere al aprendizaje social, que parte de la idea de que, si bien los factores biológicos influyen en la conducta agre-

siva, los niños no nacen con la habilidad para llevar a cabo comportamientos consistentes en atacar físicamente a otra persona, gritarle o cualquier otro tipo de manifestación de la conducta agresiva, por tanto, si no nacen con esta habilidad, la aprenden.

Serrano Pintado (1996) –citando a Chittenden (1942), McCord y McCord (1958), Bateson (1936) y Whiting (1941)–, al referirse a la teoría del aprendizaje social, afirma que las conductas agresivas pueden aprenderse por imitación y observación de modelos agresivos. Según esta autora, la exposición de los niños a modelos agresivos los conduce a comportamientos agresivos (1996:34-35).

Zaczyk (2002) destaca la observación en el modelado de conductas agresivas, en la que la atención se focaliza sobre un comportamiento preciso entre todos los que se nos presentan, esto es, hay una atención selectiva. La intervención de la atención depende en gran medida del grupo social en el que se formó el individuo, pero también de su relación con el otro, así como de diversos factores personales: la historia del sujeto, sus capacidades intelectuales y su nivel de vigilancia.

Asimismo, el aprendizaje instrumental está relacionado con las acciones que el sujeto elige, con su atención selectiva y la experiencia adquirida que retiene, quedándose con lo eficaz y desechando las formas ineficaces (Zaczyk, 2002:37-40).

El contexto social también influye, porque predestina al sujeto a confrontarse con ciertos tipos de comportamientos que selecciona de entrada como modelos. La célula familiar, que establece las bases de la vida en sociedad, tendrá mucha influencia en este tipo de aprendizaje en función de su mayor o menor permisividad de los comportamientos agresivos.

De acuerdo con lo anterior, Zaczyk coincide con Deutsch (1985:96) en que no hay una relación interdependiente entre frustración y agresión, porque intervienen otros factores explicativos.

Rosario Ortega (2000), una investigadora con una larga trayectoria en el estudio de la violencia escolar, afirma que es innegable el componente biológico de la agresividad en el ser humano, la cual está dirigida a la supervivencia del individuo, del grupo o de la especie; sin embargo, el patrón agresivo se ejercita y modifica en los años de crianza y puede seguir caminos muy distintos, por lo que dependiendo de si la acción educativa en la familia es exitosa, el individuo sabe cómo manejar su agresividad.

EL APRENDIZAJE DE HABILIDADES SOCIALES EN EL MANEJO DE SITUACIONES AGRESIVAS

Nosotros afirmamos que las dimensiones identificadas en el aprendizaje de comportamientos agresivos por el individuo, como son la observación y focalización, el grupo social de referencia, la madurez intelectual y emocional del individuo, así como los aprendizajes instrumentales, también pueden tomarse en cuenta para el estudio del aprendizaje de comportamientos asertivos en el manejo de la agresividad, ya que hay alumnos que sí poseen estas habilidades.

PERSPECTIVA CONCEPTUAL DEL ADOLESCENTE

El cómo se viva la adolescencia depende de condiciones sociales, culturales y económicas, así como del género del individuo (Muuss, 2005:10-11). Para efectos de este trabajo nos interesa abordar aquellas teorías que nos ayuden a entender la agresividad en el adolescente, así, de acuerdo con la primer teoría de la agresividad que hemos mencionado, basándonos en Zaczyk (2002), vemos que el adolescente, como todo ser humano, tiene ese impulso innato de

agresividad que se encuentra en su organismo, y que tiene una función de defensa y reafirmación en el entorno.

Además de las condiciones culturales, sociales, económicas y de género que influyen en la manera de ser del adolescente, están las explicaciones biopsicológicas del desarrollo en la adolescencia que menciona Muuss (2005), citando a Gesell, quien afirma que entre los 11 y 12 años de edad el organismo cambia porque las funciones fisiológicas sufren una reconstrucción que afecta el equilibrio emocional del sujeto, provocando en él impulsividad, negativismo, mal humor, retraimiento, introversión; alteraciones que revelan la etapa de contradicción en la que se encuentra el adolescente (Muuss, 2005:156-157). Pensamos que dichos estados de ánimo influyen en la aparición de los comportamientos agresivos; sin embargo, Gesell dice también que a los 12 años los adolescentes además muestran cualidades como responsabilidad, sociabilidad, entusiasmo, iniciativa, tolerancia, así como que se encuentran bajo la influencia de su grupo de amigos (Gesell, 1992:35-41).

La teoría del aprendizaje social explicada por Serrano (1996) y Zaczyk (2002), nos ayuda a entender que en este periodo, los adolescentes, como todo individuo social, aprenderán comportamientos de su entorno, de los modelos observados en sus padres, en sus pares y en los medios de comunicación.

La perspectiva conceptual expuesta nos ayuda a tener una idea general de las dimensiones que intervienen en la agresividad de los niños y niñas de entre 11 y 13 años; pero reconocemos que cada adolescente es diferente y único, además de que proviene de distintos estratos sociales, condiciones que cuestionan la generalización fácil.

Hemos mencionado a grandes rasgos las teorías explicativas de la agresividad en el adolescente, y de acuerdo con nuestra perspectiva consideramos que es importante conocer las aportaciones teóricas respecto a que las fuentes del comportamiento agresivo en el ser hu-

mano son biológicas, originadas por frustración, aprendidas socialmente, y que también el patrón de agresividad se puede modificar con la socialización de los niños. Sin embargo, coincidimos con Gimeno Sacristán (2003:55-56) cuando afirma que las teorías científicas buscan leyes del comportamiento, ofrecen descripciones analíticas de las edades y esquemas genéticos de cómo evolucionan determinados rasgos de los menores; pero, por ser generales y abstractas, no explican el comportamiento del individuo en sus circunstancias de vida, en sus contextos socioculturales.

Es en esta búsqueda de conocimiento particular donde los objetivos de nuestro trabajo se ubican, ya que nos interesa estudiar los procesos agresivos de los alumnos en las condiciones que se generan y la participación que en estas condiciones tienen. Consideramos que es necesario entrar a las escuelas y realizar estudios etnográficos, para que, conociendo y analizando las condiciones que dieron lugar a la agresión, analizando los procesos y el comportamiento de los alumnos, así como la conducción que en esos momentos de conflicto llegan a dar las maestras, se amplíe nuestra comprensión del problema y se busquen los caminos más adecuados en el trato educativo hacia los alumnos.

PROBLEMAS DE DEFINICIÓN DEL COMPORTAMIENTO AGRESIVO

Es necesario investigar de manera particular el problema de la agresividad entre los alumnos en la escuela, porque en la revisión bibliográfica que hemos hecho se advierte que no es fácil distinguir el comportamiento agresivo del violento. Al respecto, González y Guerrero (2002:291) afirman que los problemas escolares tienen diversos matices e intensidades que hacen que algunos autores con-

sideren radical usar el término violencia y opten en su lugar por hablar de comportamientos antisociales, comportamientos agresivos o incívicos. El problema principal que vemos en esta indefinición de términos está en que, como mencionan las autoras, provoca desacuerdos entre los estudiosos del tema y los que toman decisiones en materia educativa y cultural.

Por su parte, Zaczky (2002) afirma que no es posible dar una explicación precisa de qué es la agresividad, ya que al definirla se mezclan de modo indistinto conceptos como violencia, ataque, hostilidad, lo cual crea una grave confusión en el uso del término. En la revisión conceptual de agresividad que hemos realizado, encontramos esta mezcla de definiciones. Por ejemplo, para Dollar, Berkowitz y Bandura, la agresividad es una conducta perjudicial, destructiva, cuyo objetivo es dañar a una persona; por lo anterior podemos entender que generalmente se habla de agresividad para referirse a las conductas intencionales que pueden causar daño, ya sea físico o psicológico, como golpear a otros, burlarse de ellos, ofenderlos, tener rabietas, utilizar palabras inadecuadas para llamar a los demás (Serrano, 1996: 23-24), y también que es un comportamiento en el que se observan un agresor y un agredido, en función de una situación dada.

Rosario Ortega distingue la agresividad natural de la agresividad injustificada y caracteriza esta última como acoso, amenaza, exclusión social y violencia psicológica con la intención de dominar, sojuzgando, atemorizando y maltratando a otro. Esta misma autora habla de la violencia interpersonal como el fenómeno mediante el cual una persona o grupo de personas puede verse insultada, físicamente agredida, socialmente excluida o aislada, acosada, amenazada o atemorizada por otros en su propio contexto social (Ortega, 2000: 16-21).

Como podemos observar en las definiciones que da Rosario Ortega, hay acciones en la definición de agresividad injustificada que también están presentes en la definición de violencia interpersonal.

Etimológicamente, la palabra violencia procede del término latino *violentus*, derivado de la raíz *vis*, que significa “fuerza”, “poder”. La violencia sería el comportamiento tendiente a causar heridas o daño a las personas, o bienes, mediante la utilización de la fuerza o el poder. La Organización Mundial de la Salud define violencia como “el uso intencional de ésta, el poder físico contra uno mismo, otra persona o un grupo, que tiene alto grado de probabilidad de resultar en lesiones, daño psicológico, despojo o hasta la muerte” (González y Guerrero, 2002:290). En esta definición de violencia observamos que se incluye parte de lo que se entiende por agresividad.

Ortega reconoce que la violencia no es fácil de definir, por distintas razones; una de ellas es el hecho de que debajo del fenómeno violento subyace el más específico, mejor definido, aunque también controvertido, fenómeno de la agresividad (Ortega, 2000:16).

De acuerdo con la revisión que hemos hecho de autores y definiciones de agresividad y violencia, ambos actos incluyen el uso de la fuerza y del poder en contra de otro, actos de los que resultan lesiones; sin embargo, encontramos que cuando los autores se refieren a los comportamientos violentos citan acciones más extremas como heridas, despojo, muerte, extorsión, robo y vandalismo, acciones que sí señalan una diferencia respecto a la agresividad.

En el artículo “Los maestros frente a la violencia entre alumnos” (Chagas, 2005), también encontramos imprecisiones en el uso de conceptos, porque los investigadores que analizan los problemas antes mencionados en estudiantes de educación media superior, se refieren a la violencia, en la que incluyen diversos comportamientos como relajamiento, desorden, faltas de respeto al maestro, maltrato, acoso y el abuso entre compañeros o entre profesores (Furlan, 2005:631-639).

Encontramos también que la investigación se dirige principalmente a estudiantes de educación media superior, por lo que se

investiga en mucho menor proporción en el caso de alumnos de primaria y secundaria.

Asimismo, en la *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (2005:4), en el artículo “Los maestros frente a la violencia entre alumnos”, encontramos que, a diferencia de la escuela media superior, en la escuela primaria, para los maestros, los directivos e incluso los alumnos, los comportamientos agresivos consisten en actos de indisciplina y carencia de valores (Chagas, 2005:1071-1076), y difícilmente enuncian la palabra violencia para calificar los acontecimientos que dificultan el trabajo escolar.

Nosotros observamos que las conductas que corresponden a la agresividad y violencia injustificadas, se refieren a los medios que utiliza el agresor: acoso, amenaza, exclusión social, etc., y a fines: sojuzgar, atemorizar, maltratar, perjudicar, destruir.

De acuerdo con lo anterior, consideramos que para avanzar en la explicación de las dimensiones de la agresividad y la violencia, así como en las diferentes posibilidades de intervención educativa, es necesario realizar investigaciones etnográficas en las escuelas, en contextos socioculturales particulares. Nuestra posición coincide con las observaciones que hace Tania Arce (Arce, *et al.*, 2003:362), a partir de la revisión de propuestas de intervención para la no violencia en diferentes instituciones educativas del país, tanto públicas como privadas: “si bien se ha avanzado en la materia, todavía falta consolidar y dar rigor a las propuestas metodológicas”.

PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN PARA PREVENIR LA VIOLENCIA EN LA ESCUELA

PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN DE LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

En la *Revista de Investigación Educativa. Problemas de Indisciplina y violencia en la escuela* (Furlán, 2005), se mencionan los programas de intervención que ha impulsado la Secretaría de Educación Pública, algunos de ellos con la participación de organismos dependientes de ésta, como es el caso de la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal.

A través de estos programas se promueve la organización de foros donde los alumnos ejerciten prácticas ciudadanas como elección de representantes, formación de sociedades estudiantiles, así como la expresión pública de sus necesidades y derechos.

En las escuelas, psicólogos, médicos y trabajadores sociales imparten pláticas. Se firman convenios con instituciones gubernamentales y no gubernamentales con el fin de realizar campañas conjuntas de atención psicológica y farmacológica a los estudiantes que así lo requieran (Furlan, 2005:633-634), y se elaboran trípticos dirigidos a los estudiantes y a sus padres sobre maltrato, adicciones, abuso sexual y violencia.

Así mismo, las autoridades educativas han optado por impulsar sus propias propuestas que plantean programas para reforzar la educación cívica y ética, y han creado dispositivos y estrategias encaminados a la detección y prevención de fenómenos catalogados como

violentos, resistiéndose a aceptar que se lleven a cabo en sus instituciones los operativos que realizan los cuerpos de seguridad pública.

En el mes de noviembre del año 2000, la SEP envió a las escuelas una serie de seis libros para cada profesor titulada *Los libros de mamá y papá*, uno de los libros trata la *violencia en la familia*; abordando los temas de: vida en familia, la violencia en la familia, la educación de los menores, eslabones de la violencia y tipos de violencia.

En el año 2001, fue impulsado por el grupo de Educación Popular con Mujeres AC, por la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal y UNICEF en México, el Programa Contra la Violencia Eduquemos para la Paz. Por Ti, por Mí y por Todo el Mundo, para escuelas de educación básica, con el propósito de construir una alternativa educativa para desarrollar las competencias psicosociales necesarias para solucionar los conflictos que se suscitan de manera cotidiana en los ámbitos escolar, familiar, comunitario, y que contribuyan a un ambiente de respeto, tolerancia y ayuda mutua para una cultura de paz (Cárdenas; 2006:27-30).

PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN DE INVESTIGADORES

Tania Arce y otros investigadores realizaron una revisión de “Propuestas de atención: intervenciones y experiencias” de diferentes instituciones educativas tanto públicas como privadas, en las que se promueve la educación para la paz y la no violencia. Se profundiza en el conocimiento de la violencia individual y social, buscando con ello hacer posible las condiciones para generar una cultura democrática, es decir, más tolerante plural y equilibrada (Arce, 2003: p. 362-406).

En la revisión que realiza Tania Arce no se mencionan programas de intervención con alumnos de primaria, sino con alumnos de ba-

chillerato, como es el caso del estudio de Ma. Teresa Prieto Quezada (2000), quien realizó una investigación de corte cualitativo, en donde propone como objeto de estudio revisar el problema de la violencia en el contexto educativo y proponer cómo los alumnos de bachillerato pueden aprender a eliminarla. En su reporte, informa del seguimiento de siete alumnos de bachillerato de la Universidad de Guadalajara durante tres años, y señala que el trabajo realizado permite entender y tener una visión de la subjetividad humana y a partir de ésta pensar en una propuesta de intervención pedagógica antiviolencia en la escuela. La intervención inicia con un taller en el que se considera al enojo como un detonante de la violencia, al igual que las condiciones psicoafectivas como sentimientos, afectos y emociones. En este taller se observan, por una parte, el ámbito familiar de los alumnos y, por otra, cómo se da la relación del aprendizaje de actitudes de enojo, agresión y violencia en la escuela (Arce, 2003: 366-367).

Otra intervención citada por Tania Arce es la de Azucena Ramos y Ricardo Vázquez (2001), quienes reportan los resultados de un “Programa de intervención con profesores y alumnos del bachillerato en la Universidad de Guadalajara”. Los objetivos de este diplomado se enfocaron a la formación de profesores para que distinguieran algunas formas del enojo, sus causas, sus componentes y cómo reducirlos o eliminarlos. Los autores señalan que el

[...] enojo y sus derivados como la violencia y la agresión son fenómenos aprendidos desde la infancia en un medio social que ha decidido deificarlos a partir de concepciones erróneas sobre su génesis y desarrollo, por lo que una forma de vivir sin violencia ni agresión, es aprender a vivir sin enojo. Para lograrlo es necesario desarrollar actitudes y conductas encaminadas a la recuperación de la conciencia corporal, así como ejercicios para eliminar el enojo y sus síntomas (Arce, 2003: 364-365).

EXPERIENCIAS DE INTERVENCIÓN EN OTROS PAÍSES

Consideramos importante incluir algunos de los programas que otros países desarrollan para tratar el problema de la violencia, porque consideramos que son un referente importante de comparación de enfoques y procedimientos que se realizan en México.

ESPAÑA

España realiza con alumnos de secundaria el “Proyecto Sevilla anti-violencia escolar”, desarrollado por Rosario Ortega, que se refiere a un modelo de intervención preventiva de los malos tratos entre iguales, una propuesta para mejorar el clima de las relaciones interpersonales en el centro escolar. El proyecto se articula en cuatro programas modulares: 1) la gestión democrática de la convivencia que incluye a los alumnos, 2) el trabajo cooperativo en grupo, 3) la educación en sentimientos y valores, 4) un programa de trabajo directo con escolares que ya sufren o provocan maltrato y un programa de atención a necesidades especiales de escolares en riesgo social (Arce, 2003:372-373).

CHILE

En Chile, Ma. Paz Filsecker realizó un “Estudio sobre la violencia en la escuela entre niños y niñas de enseñanza básica”, de 9 a 17 años, en donde analizó la violencia y la agresividad, aplicando una encuesta a una muestra seleccionada. En este estudio constató que los conflictos terminan en conductas agresivas. Afirma que los conflictos y el mal comportamiento son parte de la vida cotidiana de la escuela, pero debe conocerlos el docente y enfrentarlos. En su estudio distingue a la víctima, al agresor y al grupo que sabe de la agresión pero calla.

Señala que para formar en el alumno una conciencia moral de respeto y cariño es necesario enseñarle a expresar sus ideas y deseos,

a comunicar sus sentimientos, a codificar los mensajes ajustados al contexto, la autoestima, la asertividad y el manejo de la presión de grupo (Filsecker, 2003:255-272).

INGLATERRA

En escuelas de Inglaterra se han desarrollado programas de prevención y lucha contra el *bullying*, entendiendo *bullying* como signo de acoso repetido contra un mismo alumno.

Como podemos observar, en México la investigación de la violencia y las propuestas derivadas se llevan a cabo en bachillerato. La política educativa de la SEP tiende más a la sensibilización e información a padres de familia, maestros y alumnos que a un programa integral en las escuelas, como se realiza en España; programa que se asume como tal por los maestros, maestras y alumnos, se precisan objetivos, tareas y se evalúan alcances.

Son importantes también las recomendaciones de Filsecker en Chile, en cuanto a tratar en los alumnos las habilidades sociales, la autoestima, la asertividad y la presión de grupo.

El programa de España y los planteamientos de la investigadora de Chile merecen ser tomados en consideración como formas posibles a explorar en México.

EL ENFOQUE ETNOGRÁFICO EN LA INVESTIGACIÓN DE LA AGRESIVIDAD

El interés de este estudio consiste en identificar las posibles causas que provocan la agresividad en los alumnos, describir la sucesión de acontecimientos que surgen en la dinámica del conflicto y analizar cómo participan los alumnos en estos. A este nivel de conocimiento sólo es posible aproximarse por medio de la etnografía educativa, ya que tiene como principios la descripción detallada de los escenarios educativos, de las actividades y concepciones del mundo de los participantes, tal como éstos ocurren naturalmente, porque a través de los registros y de su análisis se busca entender el problema. La investigación etnográfica se propone la descripción del fenómeno en diferentes contextos y así determinar las complejas conexiones de causas y consecuencias que afectan el comportamiento en relación con dichos fenómenos (Goetz y LeCompte, 1988:41, 28, 29). Consideramos que éste es el método adecuado para aproximarnos a responder las preguntas que nos hemos hecho: ¿por qué los alumnos inician las situaciones agresivas?, ¿qué proceso siguen?, ¿cómo expresan los alumnos estas agresiones en sus interacciones y en su lenguaje?, ¿qué acciones llevan a cabo durante el desarrollo del conflicto tanto el agresor como el agredido?, ¿cómo participan otros alumnos presentes? y, ¿qué habilidades demuestran algunos alumnos en el manejo de la agresión?

Respecto al modo en que las maestras tratan las situaciones de agresión, las preguntas que nos hemos hecho son: ¿cuáles son los

recursos de regulación del conflicto?, ¿a qué formas educativas recurren en la práctica cotidiana?

Por otra parte, la etnografía educativa puede ayudar a estudiar con detenimiento aquellos problemas educativos que requieren de una mejor diferenciación conceptual.

EL LENGUAJE DE LOS ALUMNOS EN SITUACIONES NATURALES

Un recurso importante de la investigación etnográfica educativa para conocer las concepciones de los participantes y sus consecuencias en el comportamiento, es el lenguaje de los participantes. Al respecto S. J. Taylor y Bogdan afirman que el vocabulario empleado en un escenario proporciona indicios importantes sobre el modo en que las personas asignan significados al otro, a las situaciones y a sí mismos, sobre el modo en que definen situaciones y clasifican su mundo. Asimismo, señalan que el sentido y el significado de las palabras sólo pueden determinarse en el contexto (Taylor y Bogdan, 1984:72, 74).

Esta perspectiva del lenguaje es desarrollada por Edwards (1995) a partir de sus estudios basados en el análisis del discurso cotidiano y en la Psicología Cultural. Este autor afirma que a partir del lenguaje interactivo podemos indagar cómo los actores representan su realidad, porque “el discurso es lenguaje utilizado en situación, donde el habla es acción que construye la realidad social, la mente y la identidad del sujeto, las versiones particulares de la realidad son producidas discursivamente” (Edwards 1995:55, 58, 65). De acuerdo con esto, entendemos que la serie de afirmaciones, respuestas y acciones entre los que interactúan, se dan a partir de una forma peculiar de sentir y entender un hecho al que se responde, y al hablar están construyendo sentidos y provocando nuevas situaciones en los otros. El análisis

de estas interacciones y las nuevas situaciones que se manifiestan en ellas, nos permiten entender sus impulsos, las formas de entender un determinado hecho que provoca su agresión, las respuestas y acciones sucesivas, así como identificar quiénes son los que juegan un papel de agresor, observador, provocador, denunciante, etc. Por medio de las explicaciones e intervenciones de los alumnos en situaciones de conflicto, se conoce cómo perciben dichas situaciones y cómo perciben a la otra persona con la que interactúan, porque “el lenguaje es la principal forma de mediación entre la interacción social y la vida mental” y las interacciones discursivas están orientadas de acuerdo con las preocupaciones, intenciones e intereses de los participantes” (Edwards, 1997:41-45, 85-87).

Candela (1999) y Velázquez (2006) aplican la perspectiva del análisis del discurso propuesto por Edwards y encuentran que en los discursos de los alumnos hay expresiones de sentimientos, así como una cierta percepción de las cosas y estrategias argumentativas que los hacen particularmente importantes para conocer su comportamiento. Asimismo, estamos suponiendo que hay alumnos capaces de reflexionar y debatir en el conflicto, y es importante identificar y analizar estas reflexiones porque contribuyen al conocimiento y comprensión de los alumnos.

Tomando en cuenta las afirmaciones de Taylor y Bogdan (1984), la perspectiva de análisis del lenguaje de Edwards (1995), así como las experiencias de aplicación de Candela (1999) y Velázquez (2006), procederemos a exponer a continuación cinco casos de estudio.

CINCO CASOS DE ESTUDIO DE AGRESIÓN EN ALUMNOS Y ALUMNAS DE 6° DE PRIMARIA EN SITUACIONES NATURALES

RECONSTRUCCIÓN E INTERPRETACIÓN DE LAS INTERACCIONES AGRESIVAS

Apoyándonos en las perspectivas conceptuales de Taylor y Bogdan (1984), así como Edwards (1995), analizaremos en el contexto del salón de clase y el recreo, cinco casos donde el objeto de estudio es la agresividad, reconstruyendo las interacciones verbales y acciones de los alumnos y alumnas de 6° año de primaria. Esta reconstrucción partirá del inicio de una situación y de los sucesos que se van derivando como resultado de las acciones del agredido, del agresor y de otros participantes.

A través del análisis de las explicaciones, disculpas, acusaciones, respuestas y acciones de los alumnos y alumnas, en las diferentes situaciones que se van sucediendo, nos aproximaremos al sentido que dan unos a los actos de otros y a la forma en que entienden los acontecimientos, al igual que a las acciones de los participantes y sus consecuencias. Como resultado de la reconstrucción e interpretación mencionada, identificaremos en cada caso las posibles causas que favorecen las acciones agresivas, así como los procesos y comportamientos manifiestos que nos permitan llegar a una caracterización.

En cada uno de los casos reconstruiremos la intervención de las docentes e identificaremos las estrategias y el trato educativo con los cuales buscan conducir los comportamientos agresivos.

La reconstrucción detallada de las intervenciones no es una simple descripción de los episodios de agresión, porque el lenguaje interactivo de los niños o niñas y de sus acciones se convierte en los recursos analíticos para entender la trama de participación en los sucesos agresivos, ya que cada quien tiene una apreciación personal del otro y de las cosas, una manera de comprender las situaciones y una intencionalidad al participar en los sucesos que es expresada en sus interacciones discursivas. Reconstruir esta trama y reflexionar educativamente acerca de ella es uno de los objetivos principales de esta investigación.

CASO 1. HUELES FEO, BEATRIZ

En esta situación las alumnas que participan son de nuevo ingreso. Evelyn tiene 13 años, Beatriz tiene 12 años. Beatriz estaba en otra escuela cursando el 6° grado; pero su mamá decidió cambiarla, porque la señora iba a trabajar por las mañanas en una de las casas cercanas a la escuela.

Beatriz tiene cabello lacio a los hombros, recogido con unas bolitas, dejando algunos cabellos al aire, frente despejada, sin aretes, cara con restos de lagañas, unas uñas largas y otras cortas, unas limpias y otras, no; a veces metido el cuello de la blusa, suéter remangado, falda con algunos rayones de pluma, zapatos poco aseados; es gordita y con andar perezoso.

Al igual que la mayoría de sus compañeras, Evelyn tiene cabello largo a la cintura, recogido con adornos modernos como “donas”, ligas de colores, algunos rizos caen sobre su cara; pestañas enrizadas, labios con brillo ligero y algo de delineador, uñas arregladas; pulseras (metálicas, de plástico e hilo), aretes, perfume, cadena con un dije que lleva su nombre y reloj; suéter remangado, cuello de la

blusa bien colocado, falda escolar limpia, zapatos boleados; es de complexión delgada y andar rápido.

Estas alumnas se encuentran en el salón de clases, resolviendo un ejercicio de matemáticas y están sentadas por filas.

1. Evelyn: "Hueles feo, Beatriz". (*Evelyn se encuentra sentada atrás de Beatriz.*)
2. Beatriz: "Déjame en paz".
3. Evelyn: "Hazte para allá". (*Intenta con sus manos empujar la banca de Beatriz y hacerla hacia delante, sin lograrlo del todo.*)
4. Beatriz: "¿cuál?, si éste es mi lugar". (*Voltea hacia los lados, al frente y atrás.*)
5. Evelyn: "Ay, es que es molesto tu olor, ¿que no te bañas?".
6. Beatriz: "Ya no me estés molestando, yo no me meto contigo".
7. Evelyn: "Nada más métete conmigo y verás".
8. Beatriz: "Ay sí, mira, no te tengo miedo".
9. Evelyn: "Pues, órale".
10. Beatriz: "Ay sí, ya, tú". (*Mueve la cabeza de un lado hacia otro y también las manos, hace un gesto de desagrado.*)
11. Evelyn: "¿Ya ves? Le sacas". (*Junta y separa rápidamente varias veces los dedos de su mano derecha y asienta con la cabeza.*)
12. Maestra: "Guarden silencio, apúrense con su trabajo, Evelyn y Beatriz, ¡ya dejen de hablar!".
13. Evelyn: "Es que le digo a Beatriz que se haga para adelante".
14. Beatriz: "Me está molestando, maestra". (*Señala con su pulgar derecho a Evelyn y se hace para adelante.*)
15. Evelyn: "No es cierto".
16. Beatriz: "Pues sí es cierto".
17. Maestra: "Sí, Evelyn, yo escuché cómo le dijiste que si no se bañaba".

18. Evelyn: "Maestra, pues es que es la verdad".
19. Maestra: "Mira, Evelyn, yo creo debemos pensar al hablar, cuándo podemos llegar a ofender a una persona. Y, por cierto, no es la primera vez que molestas a Beatriz".
20. Evelyn: "Es que para qué huele feo".
21. Maestra: "No, pero es que aparte la insultas con groserías. ¿O no, Beatriz?". (*Voltea a ver a Beatriz.*)
22. Evelyn: "¡Maestra!".
23. Beatriz: "Sí, desde que llegué al salón y a esta escuela no desaprovecha la oportunidad para molestarme".
24. Evelyn: "Ay, ¿y tú no dices nada?".
25. Beatriz: "Me tengo que defender, no me voy a estar aguantando".
26. Evelyn: "Pero tú también empiezas".
27. Beatriz: "No es cierto, bien sabes que eso no es cierto". (*Mueve la mano derecha y la ve muy seriamente.*)
28. Evelyn: "Uy, sí".
29. Maestra: "Mira, Evelyn, las quejas vienen de parte de su mamá, que me lo comunicó en junta, y ya no tarda en hablar contigo sobre el asunto. Mira, ponte a pensar que al igual que tú viene de otra escuela y no por eso a ti te empezaron a molestar los del grupo, ¿o sí, Evelyn?".
30. Evelyn: "Pues no, maestra".
31. Maestra: "Pues entonces con mayor razón, Evelyn, deja de molestar a Beatriz, si no te cae bien, no le hables y ya".
32. Evelyn: "Sí, maestra". (*Moviendo su cabeza de abajo hacia arriba.*)
33. Maestra: "Por favor, me avisan si Evelyn hace o dice algo a Beatriz". (*Y se dirige a todos los alumnos.*)
34. Alumnos: "Sí, maestra".

- 35.** Maestra: “Y tú, Evelyn, evítate problemas, por favor no molestes a Beatriz”.
- 36.** Evelyn: “No, maestra”. (*Voltea a ver a Beatriz seriamente.*)
- 37.** (*Beatriz tiene un rostro más alegre y continúa con su trabajo.*)

RECONSTRUCCIÓN E INTERPRETACIÓN

Como podemos observar en el renglón 1, Evelyn tiene una percepción negativa de Beatriz que expresa en su afirmación: “hueles feo, Beatriz”. Esta afirmación descalifica el aspecto personal y por lo tanto es ofensivo, por lo que la respuesta de Beatriz pretende frenar la agresión de Evelyn, poniendo un límite: “déjame en paz” (renglón 2). Sin embargo, Evelyn persiste y no se aleja, sino que pasa a una acción agresiva física y verbal al afirmar: “hazte para allá”, intentando mover la banca de Beatriz hacia delante, utilizando las manos para ver si lo consigue por sí misma (renglón 3). Mediante esta acción de rechazo, Evelyn intenta quitar de su lugar a Beatriz, quien responde (renglón 4) cuestionando la acción: “¿Cuál?”, y ratificando su lugar al afirmar “si éste es mi lugar”.

En el renglón 5, Evelyn expresa la manera particular en que percibe a Beatriz, basada en el olor y el hábito de limpieza, al preguntarle: “¿qué no te bañas?”, percepción en la que sustenta su agresividad verbal y física.

Beatriz no responde a la pregunta inquisitiva sobre su limpieza personal, sino que busca apartar a su agresora al responder nuevamente “ya no me estés molestando, yo no me meto contigo” (renglón 6).

Sin embargo, ante esta queja y aclaración de límites de Beatriz, Evelyn reacciona defensivamente cuando afirma: “nada más métete conmigo y verás” (renglón 7), respuesta que muestra que el límite expresado por Beatriz fue entendido por Evelyn como una provocación, esta percepción da lugar a una respuesta defensiva y a una nueva situación amenazante hacia Beatriz.

En el renglón 8, la respuesta de Beatriz confirma su valentía y enfrenta a su agresora: “no te tengo miedo” “Ay, sí mira,...”. Esta valentía mostrada por Beatriz provoca en Evelyn la respuesta de lucha, como podemos observar en el renglón 9: “pues órale”.

En la línea 10, Beatriz no responde a la lucha, sino que verbalmente pone en duda la fuerza de su agresora, como se expresa en la afirmación: “Ay sí”. Asimismo, suponemos que en la exclamación: “ya, tú”, hay un intento y un recurso para calmar o reducir la agresividad de Evelyn, mostrando nuevamente una actitud moderada y también la habilidad de manejar el conflicto.

En el renglón 11, Evelyn vuelve a mostrar su actitud retardadora hacia Beatriz: “¿Ya ves? Le sacas”.

Posteriormente, vemos la presencia de la maestra en la interacción 12, solicitando: “guarden silencio, apúrense con su trabajo, Evelyn y Beatriz”. Con el trabajo y el silencio, la maestra pretende frenar las interacciones conflictivas entre ambas niñas.

Evelyn le expresa a la maestra que el motivo de estar discutiendo es que: “Beatriz se haga para adelante” (renglón 13), disimulando ante la maestra el conflicto que inició.

Beatriz aprovecha la intervención de la maestra para buscar su apoyo ante las agresiones de Evelyn: “me está molestando, maestra” (renglón 14).

Evelyn niega tales acciones: “no es cierto” (renglón 15); suponemos que para evitar que la maestra le llame la atención. Beatriz ratifica nuevamente la conducta de Evelyn, puesto que la expresa ante la maestra: “Pues sí, es cierto” (renglón 16).

En el renglón 17, la maestra le da el apoyo a Beatriz. El apoyo está basado en señalar el sentido agresivo de la pregunta de Evelyn, que se refiere a la falta de aseo personal de su compañera. Por su parte, Evelyn reconoce lo dicho a Beatriz confirmando su percepción “maestra, pues es que es la verdad” (renglón 18).

La maestra pretende hacer reflexionar a Evelyn respecto a las consecuencias ofensivas que pueden tener sus afirmaciones: “Mira Evelyn, yo creo debemos pensar al hablar, cuándo podemos llegar a ofender a una persona” (renglón 19). Sin embargo, esta explicación de la maestra no logra modificar la percepción de Evelyn, quien entiende que la provocadora de sus agresiones es Beatriz: “es que para qué huele feo” (renglón 20).

La maestra señala a Evelyn otros comportamientos agresivos, argumentando: “no sólo criticas a Beatriz, sino que aparte la insultas con groserías” (renglón 21). Esta afirmación provoca en Beatriz una exclamación de sorpresa: “¡maestra!”; suponemos que la expresión de Evelyn se debe a que se encuentra totalmente descubierta a Beatriz.

En la interacción 23, Beatriz se apoya en la intervención de la maestra para subrayar desde cuándo es molestanda por Evelyn: “Sí, desde que llegué al salón...”.

Evelyn, con actitud de autodefensa ante la maestra, exclama: “ay, ¿y tú no dices nada?” (renglón 24), pregunta que busca mostrar también a Beatriz como agresora, y que Beatriz aprovecha para explicar que sus respuestas son defensivas: “Me tengo que defender” (renglón 25). Sin embargo, Evelyn sigue colocándola como provocadora señalando: “tú también empiezas” (renglón 26). Esta acusación no la acepta Beatriz y se defiende negando la afirmación de Evelyn: “no es cierto” (renglón 27). Evelyn pone en duda la defensa de Beatriz: “uy, sí” (renglón 28). Aquí nuevamente observamos la tendencia de Evelyn a generar espirales de agresión.

Ante este conjunto de sentidos y contrasentidos, acciones y reacciones, entre agresora y agredida, la maestra recurre a la estrategia de intimidar y advertir a Evelyn, dada su insistente agresividad hacia Beatriz, informándole que la mamá de ésta se ha quejado ya: “las

quejas vienen también de parte de su mamá que me lo comunicó en junta”(renglón 29).

Asimismo, la maestra expone una razón distinta a las acciones agresivas de Evelyn, que no se deben al supuesto mal olor de Beatriz, sino que obedecen a una falta de aceptación porque Beatriz es nueva en la escuela: “al igual que tú, viene de otra escuela...”. También suponemos que busca mostrar la intolerancia de Evelyn al contrastar y comparar su comportamiento con el resto del grupo: “...y no por eso a ti te empezaron a molestar los del grupo”. Ella confirma el supuesto de la maestra: “Pues no, maestra” (renglón 30).

La maestra, basándose en estos argumentos, ordena directamente a Evelyn, “deja de molestar a Beatriz” (renglón 31). Recomendándole que si no le cae bien que no le hable.

En esta última afirmación, la maestra nuevamente atribuye una explicación distinta al comportamiento agresivo de Evelyn, no por el olor personal de Beatriz sino por una falta de empatía entre las dos.

Evelyn responde a la orden de la maestra afirmativamente “sí, maestra” (renglón 32).

La maestra acude a la vigilancia del grupo para hacer cumplir el buen comportamiento de Evelyn para con Beatriz: “por favor me avisan si Evelyn hace o dice algo a Beatriz” (renglón 33). El grupo apoya la solicitud de la maestra: “Sí, maestra” (renglón 34). La maestra también advierte y recomienda a Evelyn evitarse problemas y no molestar a Beatriz (renglón 35). Evelyn confirma que ya no lo hará (renglón 36).

Beatriz se ve más tranquila y segura (renglón 37).

PROCESOS Y COMPORTAMIENTOS IDENTIFICADOS

En el análisis e interpretación de las interacciones verbales de la agresora y la agredida en las situaciones sucesivas que se fueron ge-

nerando, hemos identificado las condiciones que favorecen los comportamientos agresivos, los comportamientos de la agredida y las estrategias docentes en el manejo de la agresividad y que exponemos a continuación.

Un aspecto importante que favorece las acciones agresivas de Evelyn es la percepción negativa hacia un rasgo personal de la agredida, basado en el mal olor y la falta de limpieza. Como ella misma afirma: “es que para qué huele feo” (renglón 20). Las acciones agresivas consisten en la descalificación verbal de la persona y acción agresiva física.

Otro aspecto que favorece el comportamiento agresivo de Evelyn es que entiende como provocación y reto un límite puesto por la agredida, abriendo así una espiral de agresión fundada en ver a la otra persona como una amenaza (renglones 7, 18 y 20), en la percepción provocadora que supone en la otra persona, como ya hemos mencionamos y que se repite en las interacciones 7, 11, 26, 28. Asimismo, la agresora tiene un modelo de limpieza personal que expresa en su propio arreglo y que supone que su compañera también debe tener, a riesgo de ser rechazada.

Comportamientos de la agredida: identificamos en Beatriz comportamientos que nos permiten conocer cómo algunas niñas saben manejar la agresividad, conocimientos que surgen de los propios niños y que pueden tomarse como recursos educativos para ser reforzados. Estas actitudes son: poner límites (línea 2), cuestionar la acción de la agresora y ratificar el lugar propio (línea 4). Y no responder a la agresión sino mostrar prudencia.

Otras actitudes son pedir no ser molestada, poner en duda la amenaza de la agresora, confirmar la valentía como agredida, hacer el intento de calmar o reducir la agresión (renglón 10), buscar apoyo en la autoridad de la maestra denunciando los actos de agresión (renglón 14), esto es, no hacer justicia por propia mano.

Estrategias docentes en el manejo de la agresión: la maestra recurre al silencio y al trabajo para suspender el conflicto entre las alumnas; también evidencia las acciones agresivas de Evelyn (interacción 17) y aclara que se puede ofender con lo que se dice; ubica la acción agresiva presente en una sucesión de acciones agresivas anteriores (interacción 19) que ya había mostrado Evelyn, como insultos y groserías (interacción 21); intimida y advierte a la agresora sobre consecuencias mayores si persiste en su comportamiento agresivo (interacción 29); evidencia el comportamiento injusto y poco tolerante hacia su compañera (interacción 29); la maestra no reconoce la queja de Evelyn respecto a la falta de limpieza de Beatriz, en su lugar coloca la falta de aceptación y tolerancia hacia su compañera (interacción 31); y por último, se apoya en el grupo para vigilar lo que diga o haga la agresora a la agredida (interacción 33) y recomienda a Evelyn que se evite problemas (interacción 35).

CASO 2. ¡VAMOS A DARLE AL GORDO!

Durante el recreo los escolares se encuentran en el patio, donde hay arriates y botes de basura colocados en forma indistinta; a mano izquierda se encuentran las señoras que venden tacos, fruta, paletas; en el centro, las canchas de básquetbol, y a mano derecha la casa de la conserje. La pared que cerca la escuela es de ladrillo, tiene dibujos que indican “no grito, no empujo, no corro”. A esta pared le sobresale una estrecha banqueteta, la cual es utilizada por los alumnos para el juego de “las tiraditas”, y que consiste en pegarse a la pared mientras se empujan librando todo intento de ser tirados por sus compañeros; el que cae intenta jalar a otro para que también se caiga.

En ese lugar se encuentran alumnos de 6° A y 6° B: Abigail y Rodrigo están sentados; Abel, Bogart y Enrique junto con Alberto

(6° B) se encuentran jugando a “las tiraditas”. En el mismo lugar está Alan, de 1° A, quien es pequeño de estatura acorde con sus 6 años de edad, compleción media, mirada retadora, muy moreno; con camisa desabrochada, sin camiseta, el cabello con fijador, lo que le permite colocar el copete en forma levantada.

Alberto, 6° A, se acerca al lugar, tiene 12 años, es bajo de estatura, robusto, de mirada adusta; porta su uniforme con la camisa fuera del pantalón; tiene el cabello chino y la tez clara; es de carácter provocador. En este escenario se dan las siguientes interacciones.

1. Abel: “¿A que a mí no me tiran?”. (*Se sube a una bardita que sale de la pared.*)
2. Bogart: “Eso crees tú, ahorita verás”.
3. Enrique: “¡Ay!, con lo flacos que estamos fácil nos tiran”. (*Sobre la barda, voltea a ver a Abel.*)
4. Alberto (6° B): “Órale, ya se cayó el gordo”. (*Riéndose de Alan.*)
5. Alan: “¿Cuál, qué? Yo me tropecé”. (*Sube nuevamente a la barda.*)
6. Alberto (6° A): “Vamos a darle al gordo”. (*Lo jala del cuello, lo tira y grita.*)
7. Alan: “¿Sí?, ¡A ver, ponte! (*Trata de verse el pecho*) Ya me arañaste”. (*Y le da un golpe a Alberto con su mano derecha en el estómago.*)
8. Alberto (6° A): “Ahora sí, ya sacaste boleto”.
9. Rodrigo: “¡Ya cálmense!”.
10. Abigail: “¡Sí!, ya mejor déjalo”.
11. Alan: “¡Ay!, si yo puedo con todos ustedes juntos”.
12. Alberto (6° B): “¡Pues órale!”.
13. Alan: (*Muerde a Alberto de 6° B.*)
14. Rodrigo: (*Empuja a Alan.*) “Ya cálmate gordito y mejor vete”.
15. Alan: (*Le toma la mano y muerde a Rodrigo.*)

16. Rodrigo: "¡Ay, canijo!, cómo muerdes".
17. Abigail: "¿Pues qué te traes tú?".
18. Alan: "Yo nada, éste que empezó". (*Señala a Alberto.*)
19. Alberto (6° A): "Les digo que se siente muy valiente, ¡vamos a darle!".
20. Enrique: (*le pega en el estómago.*)
21. Alberto (6° A): (*Le pega en el pecho.*)
22. Alan: (*Le da una patada a Bogart, el cual está cerca de la escena observando.*)
23. Bogart: "¿También a mí me vas a pegar?".
24. José Juan: "Ya mejor vamos a agarrarlo de los brazos".
25. Enrique: "Y llevarlo a la dirección".
26. Alberto (6° A): "¿Y si me lo agarran y le doy una calentadita para que a ver si se vuelve a meter con nosotros?".
27. Bogart y José Juan: (*Lo toman de los brazos.*)
28. Alberto (6° A): (*Aprovecha para pegarle en el pecho.*)
29. Abel: (*Le da unos golpecitos en la mejilla a Alan.*)
30. Alan: (*Avienta su pie y le da una patada a Abigail.*)
31. Abigail: "Ahora sí te pego, ya me cansaste".
32. Rodrigo: "Y yo te empujo".
33. (*Se escucha el toque de término del recreo.*)
34. Alan: "Ahora verán, los voy acusar con mi maestra".
35. Enrique: "Ya ven, les dije que mejor lo lleváramos a la dirección y lo acusáramos".
36. Abigail: "Bueno, pues también podemos decir que él nos empezó a provocar y a molestar".
37. Alan: "Maestra, me pegaron los de 6° en el recreo". (*Acude con su maestra de 1er año, lleva la camisa desabotonada y señala su pecho enrojecido.*)
38. Maestra de 1°: (*Observa y escucha a Alan.*) "No es posible, pero mira nada más, ¿sabes quiénes fueron?".

- 39.** Alan: “Sí, maestra”.
- 40.** Maestra de 1°: “Pues vamos a los grupos de 6° año para que me indiques quiénes fueron y hablemos inmediatamente con ellos y con sus maestras”.
- 41.** Alan: “Sí, maestra”.
- 42.** Maestra de 1°: *(Toca a la puerta de 6° B y 6° A.)*
- 43.** Maestras 6° A y 6° B: *(Salen respectivamente.)*
- 44.** Maestra de 1°: “Maestras, miren, mi alumno me informa que fue golpeado por alumnos de 6° año. *(Señala el pecho de su alumno.)* Les pido de favor dejen que pase mi alumno para indicar quiénes fueron y bajemos a la dirección para arreglar este asunto”.
- 45.** Alan: *(Entra al 6° B y señala a Alberto, va al 6° A e identifica a Bogart, Enrique, Alberto, Abel, Rodrigo, Abigail, José Juan.)*
- 46.** Maestra de 1°: “Por favor bajemos a la dirección para arreglar este asunto con la directora. No lo puedo creer. ¿Tanto golpe a un compañerito de 1°?”.
- 47.** Abigail: “Él empezó”.
- 48.** Maestra de 1°: “Pero ustedes son más grandes que él y vean cuántos son contra un pequeño”.
- 49.** *(Los alumnos de 6° que fueron identificados van acompañados de sus maestras.)*
- 50.** Maestra de 1°: “Maestra directora, estos alumnos de 6° lastimaron a mi alumno, al cual estuvieron a punto de haberle roto un hueso”.
- 51.** Maestra 6° A: “¿Cómo fue la participación de cada uno?”.
- 52.** Alberto (6° B): “Estábamos jugando a las ‘tiraditas’ algunos de nosotros y se cayó él *(señalando a Alan)*, yo me reí”.
- 53.** Alberto (6° A): “Yo también me reí y hasta me arañó”.
- 54.** Alan: “Pero bien que me jalaste del cuello”.
- 55.** Alberto (6° A): “Pero no te arañé”.
- 56.** Alan: “Ah, cómo no, y esto qué es”. *(Señalándose el cuello.)*

- 57.** Rodrigo: “A mí hasta me mordiste, mira”. (*Muestra su mano.*)
- 58.** Abigail: “Bien que se lleva”.
- 59.** Maestra de 1°: “Sí, pero ve cómo lo dejaron. (*Mostrando el pecho de Alan.*) Maestra directora, si el día de mañana llega cualquier familiar del niño a quejarse conmigo, yo voy a decir que los responsables de estas barbaries fueron los alumnos de 6°, que den la cara y a ver cómo responden a los papás”.
- 60.** Maestra 6° A: “Deben asumir las consecuencias de sus actos y de seguir así con ese tipo de comportamientos, quién sabe si concluyan el año escolar”.
- 61.** Maestra Directora: “Por favor, pidan disculpas a su compañero de 1° y recuerden que el certificado de primaria se les puede suspender, que no vuelva a suceder esto”.
- 62.** Alumnos: “No, maestra”. (*En forma individual le dan la mano Alan.*) “Discúlpame”.
- 63.** Maestra Directora: “Tú, Alan, hay guardias de maestros en los recreos, acude con cualquier maestro para evitar esto”.
- 64.** Alan: “Sí, maestra”.

RECONSTRUCCIÓN E INTERPRETACIÓN

En las interacciones 1 a 3, los alumnos Abel, Bogart y Enrique, del 6° año A, se retan a jugar a “las tiraditas”. El juego inicia cuando Abel se sube a una bardita que sale de la pared y pregunta: “¿A que a mí no me tiran?” En respuesta, Bogart (en el renglón 2) le responde: “eso crees tú”. Enrique afirma en el renglón 3, “¡ay!, con lo flacos que estamos fácil nos tiran”.

A partir de la interacción 4, el juego cambia repentinamente de rumbo, al caerse un alumno de 1er año que también estaba jugando con los alumnos de 6°. Este accidente es comprendido de diferente manera por dos de ellos y con sus afirmaciones y acciones cambian

la situación inicial de cada uno en el de juego en agresión, como puede apreciarse en las siguientes interacciones.

En el renglón 4, Alberto de 6° B afirma: “órale, ya se cayó el gordo”, refiriéndose al accidente de Alan de 1er año, burlándose de su complexión y riéndose de él. En el renglón 5, Alan sube nuevamente a la barda y aclara la apreciación de Alberto “¿cuál, que? Yo me tropecé”. Lo que dicen y hacen estos dos alumnos muestra el significado que cada uno le da a lo acontecido, así como su posición al respecto. Alan quiere reivindicar su habilidad en el juego ante la burla de Alberto, pues se sintió ridiculizado, además, ratifica su posición de jugador y competidor masculino al subirse nuevamente a la barda. Por otra parte, la afirmación de Alberto se refiere a la falta de habilidad o descuido de Alan, y es en esta competencia de sentidos y acciones entre Alan y Alberto donde se gestan las condiciones que desencadenan las agresiones basadas en la rivalidad entre dos contrincantes desiguales en edad, en la que Alan a pesar de ser menor quiere mostrar su valentía al mayor, pero Alberto no lo acepta.

En el renglón 6, Alberto de 6° A invita a sus compañeros a pegarle a Alan refiriéndose nuevamente a su complexión. En las acciones de agresión de este alumno se observa una espiral que pasa de burla a agresión física, ya que “lo jala del cuello, lo tira...”, y además exhorta colectivamente a la agresión al gritar: “vamos a darle al gordo”. En las interacciones 7 y 8 los dos alumnos se agreden físicamente.

Rodrigo, en el renglón 9, interviene como mediador ante la situación, tratando de calmarlos. En el renglón 10, Abigail también interviene tratando de frenar las agresiones, señalando que es mejor que Alberto se separe de Alan. “¡Sí!, ya mejor déjalo”. Sin embargo, estas intenciones de ambos compañeros no logran detener la pelea.

Queremos hacer notar aquí que Alan no aprovechó la intervención de Rodrigo al recomendarles a sus compañeros que se calmaran, ni la de Abigail al tratar de separarlos, por el contrario, en el

renglón 11, la expresión de Alan intenta mostrar valentía desafiando a los demás “¡ay!, si yo puedo con todos ustedes juntos”, expresión que muestra que Alan tiene también una tendencia a la agresividad y sus impulsos de valentía le impiden ubicarse respecto de los otros, porque no toma en cuenta su edad, ni toma en cuenta que pertenece al grupo de 1º, a diferencia de sus compañeros que son de 6º año y, por lo tanto, son mayores.

El desafío de Alan hacia sus compañeros crea la siguiente situación de agresividad, en donde en las líneas 12 y 13 observamos que estas respuestas de agresión provocan en Rodrigo nuevamente su intervención, ahora, empujando a Alan, recomendándole que se calme y que mejor se vaya. Intenta separar física y verbalmente al agredido “ya cálmate gordito y mejor vete”. Sin embargo, Alan no escucha esta mediación de Rodrigo y en la interacción 15 le toma la mano y la muerde, mostrando aquí nuevamente su tendencia a la agresividad. En las situaciones 16 y 17 ni Rodrigo ni Abigail responden a la agresión.

En el renglón 19, se repite la lucha de intenciones y acciones que dan lugar a la agresión, en la que Alberto de 6º A repite el comportamiento agresivo que ya había mostrado en la interacción 6, así como el sentido de ese comportamiento, basado en la lucha de dos contrincantes desiguales en edad, en donde Alan, a pesar de ser menor, quiere mostrar su valentía, pero Alberto no lo acepta. Asimismo, Alberto se distingue no sólo por ser una persona agresiva, sino porque además instiga a sus compañeros a luchar.

En los renglones 20 a 23 se desencadena nuevamente las agresiones entre alumnos. En el renglón 23, Bogart, al recibir un golpe de Alan, lo interroga: “¿también a mí me vas a pegar?”. Alan no contesta a la pregunta, sin embargo, su acción agresiva muestra nuevamente su tendencia a provocar que lo agredan, afirmación que sostenemos a partir de la interacción 11, donde Alan afirma: “...yo

puedo con todos...”, y en la interacción 15, donde muerde a Rodrigo cuando éste le recomendó que se calmara y se fuera.

En esta nueva racha de agresiones entre los alumnos, surgen dos nuevos mediadores, ahora en José Juan y Enrique. El primero propone “agarrarlo de los brazos”, tal vez con la intención de detenerlo (renglón 24). Enrique agrega a la propuesta de José Juan, “...y llevarlo a la dirección” (renglón 25). Pensamos que con esta afirmación Enrique pretende colaborar deteniendo las agresiones y colocando a la dirección de la escuela como resolutoria del conflicto.

Sin embargo, en la línea 26, el agresor, Alberto de 6° A, viendo la situación en que Alan está siendo detenido por sus compañeros, expresa: “¿y si me lo agarran y le doy una calentadita?”. Aquí nuevamente Alberto muestra sus rasgos de agresor al aprovechar la intención mediadora de sus compañeros para golpear a Alan estando indefenso.

Las intenciones pacificadores de José Juan y Enrique no se concretan y se genera nuevamente la pelea de varios de los alumnos participantes contra Alan (interacciones 28 a 32).

En el renglón 33, al escucharse el timbre del término de recreo cesa la pelea y Alan advierte que va a acusarlos con su maestra de lo ocurrido durante el recreo (renglón 34).

Por su parte, Enrique, en el renglón 35, confirma lo dicho en la interacción 25 sobre de que hubiera sido mejor detener la agresión llevando a Alan a la dirección, confirmando con esto su papel pacificador “ya ven, les dije que mejor lo lleváramos a la dirección”.

Abigail, en el renglón 36, propone una explicación ante la autoridad para justificar la pelea “podemos decir que él empezó a provocar y a molestar”.

Alan, en el renglón 37, expresa a su maestra “me pegaron los de 6° en el recreo”.

En el renglón 38, “la maestra mira cómo lo han dejado los otros niños en la pelea”, se sorprende y le pregunta a Alan si conoce quiénes fueron. Por su parte, Alan afirma que “sí”, en el renglón 39.

En las siguientes interacciones podemos conocer cómo las maestras y la directora de la escuela manejan este problema de agresividad en los niños.

En las interacciones 40 a 46, la maestra del niño agredido de primer año toma la iniciativa de ir a los salones de 6° A y 6° B para que Alan señale a sus agresores y bajen a la dirección a arreglar el asunto.

En la interacción 47, la maestra hace un llamado a la reflexión a los agresores señalando la diferencia de edad y el número de ellos contra un solo alumno. Ante esta reflexión los alumnos se quedan callados.

Consideramos que desde el momento en que la maestra de 1er año identifica a los alumnos que participaron en la agresión, se inicia por la autoridad un proceso de sanción que se agudiza cuando son denunciados ante la directora (interacción 50).

La maestra de 6° A les pide explicar cómo fue que participaron cada uno (renglón 51).

Queremos hacer notar que las maestras sólo pueden conocer parcialmente los hechos, porque se basan en las opiniones y apreciaciones de los niños. Por ejemplo, cuando Alan acusa a su agresor en las interacciones 54, 56, sin considerar sus comportamientos de defensa y reto en la interacción 7, de desafío y agresión (interacción 11), de lucha (interacción 13) y su tendencia a la agresividad (interacción 15), así como su imposibilidad de manejar la agresión inicial (interacciones 7 y 18).

La maestra de 1° responsabiliza de lo ocurrido a los alumnos agresores ante cualquier queja de los padres, para que afronten las consecuencias de sus actos “dando la cara” ante los papas de Alan (interacción 59), intimidando con esto a los alumnos.

La maestra de 6° A también responsabiliza a los alumnos de sus actos y recurre a la amenaza, con una posible suspensión: “de seguir así con este tipo de comportamientos, quien sabe si concluyan el año escolar” (interacción 60).

En el renglón 61, la directora, con una jerarquía mayor de autoridad, busca una conciliación entre los alumnos a través de las disculpas. También recurre a la amenaza: “recuerden que el certificado de primaria se les puede suspender”. Esta advertencia cumple sus objetivos de intimidación, porque los alumnos responden “no, maestra”

Asimismo, siguiendo la petición de la autoridad, dan la mano y piden disculpas (interacción 62). Entendiendo este acto como un medio de reconciliación entre los alumnos al que recurre la autoridad.

La directora recomienda a Alan que acuda a la guardia de maestros en el recreo para evitar problemas semejantes (interacción 63).

PROCESOS Y COMPORTAMIENTOS IDENTIFICADOS

Condiciones que favorecen comportamientos agresivos: en este caso identificamos que las condiciones que favorecen la aparición de comportamientos agresivos son la comprensión de un hecho desde dos perspectivas opuestas, basadas en la rivalidad entre contrincantes, sustentadas en la edad y en el espacio de juego; asimismo, en la tendencia de agresor y agredido a comportamientos agresivos-violentos. En el caso de Alberto de 6° A, su comportamiento se caracteriza por ser provocador (interacción 6), convocar a otros a golpear al agredido (interacción 19) y golpear al indefenso (interacciones 26, 28). Este conjunto de acciones caracterizan su tendencia agresiva-violenta, así como su incapacidad para manejarla. No se conoce en su tendencia a la agresividad y responsabiliza de sus acciones al agredido (interacciones 53, 54, 55 y 56).

Características del agredido-agresor: Alan no acepta ser ridiculizado (interacción 5), tiene una actitud valentona y desafiante hacia

alumnos de mayor edad; retador y provocador de agresiones (interacciones 7, 11, 15). Como agresor (renglones 13, 15, 22, 30) cae fácilmente en la provocación y no aprovecha las oportunidades que se presentan para salir del pleito (véase interacciones 9, 10, 17, 18).

Llama la atención cómo, ante la autoridad, Alan se presenta como víctima, no reconoce sus actos de provocación y su tendencia a la agresividad. Estos matices son importantes porque generalmente sólo se habla del niño golpeado como víctima.

Agresores secundarios: identificamos también a agresores secundarios, llamamos agresor secundario o potencial a aquel alumno que está abierto a los llamados del agresor principal para involucrarse, tal es el caso de Enrique (renglón 20), Abel (renglón 29) y Rodrigo (renglón 32). Consideramos que es importante la identificación de agresores potenciales para que se reconozcan como tales y adquieran la habilidad de no involucrarse en actos agresivos.

Mediadores: el papel de los mediadores se caracteriza por tratar de frenar las agresiones, intentar calmar, separar y consignar el problema a la autoridad (interacciones 9, 10, 25). Sin embargo, estas afirmaciones y acciones no logran detener las agresiones. Consideramos que las intervenciones de los alumnos mediadores deben ser identificadas y exaltadas con fines educativos por la autoridad durante la explicación de la participación de cada uno.

Estrategias docentes en el manejo de la agresión: las maestras se enfocan a escuchar al agredido, identificar a los agresores, pedir el relato de los hechos (interacción 51), intimidar a los alumnos llevándolos ante la directora de la escuela (interacción 46, 48), presentarles a los alumnos escenarios ante los que tienen que responder por sus agresiones (interacción 59), recurrir a la amenaza de suspender al alumno de la escuela o suspender la entrega del certificado de estudios (interacción 60), buscar la reconciliación, recomendar acudir a

los maestros de guardia en el recreo en situaciones semejantes (interacción 63).

CASO 3. QUIHUBO, CHOLO

El grupo de 6° año A se encuentra en su salón de clases, resolviendo unos ejercicios de Geografía para reafirmar el conocimiento del tema anteriormente visto; la maestra se encuentra en la dirección.

Héctor tiene 13 años, es delgado, estatura mediana, muy moreno, usa el cabello levantado en picos al frente, la camisa fuera del pantalón (que es ancho), con grandes bolsas atrás, lo trae a la altura de la cadera, cubriéndole el zapato hasta el suelo.

Enrique es delgado, alto, tiene 11 años, usa el cabello con “casquete corto”, la camisa de fuera y el pantalón del uniforme con dobladillo al tobillo.

1. *(Héctor está parado en su lugar.)*
2. Enrique: “Quihubo cholo”. *(Llega a su lugar y lo toca en el hombro.)*
3. Héctor: “No me llames así”.
4. Enrique: “¡Ay! Sí, mira, si todos te llaman así”. *(Y le da un cabezazo.)*
5. Héctor: “¿Pues qué te traes?”.
6. Ricardo: “Ya esténse quietos”.
7. Héctor: “Pues éste, míralo”. *(Y le pega a Enrique en el estómago.)*
8. Enrique: *(Golpea en el estómago a Héctor.)*
9. Héctor: *(Se agacha del dolor y se le caen sus monedas.)*
10. Emmanuel: “Bolo, bolo”. *(Corre y busca el dinero en el piso.)*
11. Enrique: “¡Agárrenlo!” *(Dice a sus compañeros, refiriéndose al dinero de Héctor.)*

12. Héctor: *(Se sienta en su lugar.)*
13. Ricardo: *(Trata de juntar el dinero de Héctor: monedas de un peso y de 50 centavos.)*
14. Rodrigo: *(Le arrebató las monedas a Ricardo.)*
15. Carlos: *(También se para a juntar las monedas.)*
16. Emmanuel: “Vamos a las michas”.
17. Refugio: “Montoneros” *(Refiriéndose a Emmanuel, Enrique, Rodrigo y Carlos.)*
18. Jaime: “Se pasan”.
19. Rodrigo: “¡Ay!, ya cállense”. *(Dice a Refugio y a Jaime.)*
20. Héctor: “Van a ver con la maestra”.
21. Enrique: “Ah qué, si tú empezaste”. *(Señalando a Héctor con el brazo derecho.)*
22. Héctor: “Yo no me estaba llevando contigo, yo me paré de mi lugar porque iba a ver a Abel y tú me entretuviste”.
23. Maestra: “¿Ya terminaron sus trabajos?” *(La maestra regresa al salón de clases y se dirige a su escritorio.)*
24. Alumnos: “No, maestra, ya casi” *(algunos entregan su trabajo a la maestra para que sea calificado.)*
25. Daniela: “Maestra, Héctor está llorando”.
26. Maestra: “¿Por qué?”.
27. Daniela: “Es que le pegaron”.
28. Maestra: “¿Quiénes?”
29. Cinthia: “Pues... como Emmanuel, por ejemplo”. *(Voltea a verlo a su lugar.)*
30. Emmanuel: “¡Ay!, mejor tu cállate Cinthia, tú ni sabes”.
31. Cinthia: “Ah cómo no, si yo te vi y hasta le quitaste su dinero”.
32. Emmanuel: “Pero yo no le pegué”.
33. Alumnos: *(Siguen escribiendo y entregando su trabajo.)*
34. Maestra: “Ven Emmanuel, y tú, Héctor, ven por favor y dime, ¿qué pasó?”.

35. Héctor: *(Se levanta de su asiento, va tocándose el estómago, camina lentamente hacia la maestra y relata los hechos.)*

RECONSTRUCCIÓN E INTERPRETACIÓN

De acuerdo con los registros del presente caso, en la interacción 1, Héctor está parado en su lugar, cuando Enrique llega y, tocándole el hombro, lo saluda llamándolo “cholo” (interacción 2), con esta expresión intenta molestar a Héctor y lo logra, porque en su respuesta Héctor le contesta que no le llame así (interacción 3). Enrique afirma que no sólo él le llama así y aclara que todos le llaman de esa manera, agregando una acción agresiva física al darle un cabezazo (interacción 4). Este primer conjunto de situaciones creadas por la interacción nos permiten identificar cómo algunos alumnos usan ciertos descalificativos para iniciar la agresión entre pares, en este caso el agresor utiliza la palabra “cholo”, que refiere a una clasificación social entre los jóvenes y que en este caso se aplica como descalificativo a uno de ellos, partiendo de aquí hacia una espiral de agresión.

El habla y las acciones construyen las situaciones y ante las acciones agresivas-violentas de Enrique, Héctor pregunta: “¿pues qué te traes?”, y responde también con un golpe a Héctor en el estómago (interacciones 5, 7, 8). Ambos responden violencia con violencia.

Ricardo interviene como mediador al solicitarles que se estén quietos (interacción 6), pero su intervención no logra detener a los agresores.

Héctor, al agacharse por el dolor provocado por el golpe en el estómago, tira sus monedas (interacción 9). En este momento, intervienen en la pelea otro grupo de alumnos que al ver caer las monedas al suelo, interpretan esta situación como un juego, gritando “bolo, bolo” (interacción 10), y se apresuran a recogerlo (interacción 11). Sus expresiones y acciones muestran el papel que tienen estos alumnos en medio de la agresión-violencia, porque juegan en un con-

texto agresivo, juegan agrediendo, puesto que aprovechando que Héctor es golpeado por Enrique, toman su dinero.

Héctor, ante esta situación se sienta en su lugar (interacción 12). Ricardo, quien antes fungió en la interacción 6 como mediador, ahora trata de juntar el dinero (interacción 13).

En las interacciones 14, 15 y 16, observamos el desarrollo del juego entre Rodrigo, Carlos y Emmanuel, que no se interesan por la violencia, sino por quedarse con el dinero de Héctor.

No todos los alumnos que están en el salón de clase participan y entienden estos acontecimientos como juego. Otros alumnos lo perciben como un abuso hacia Héctor, como expresa Refugio con sus comentarios críticos, al descalificar con la palabra “montoneros” a los compañeros que participan en el juego-agresión. Entendemos esta descalificación como una crítica al abuso cometido por varios alumnos, como que son muchos contra uno, que aprovechan la situación del desvalido para quitarle sus pertenencias (interacción 17). Por su parte, Jaime califica los hechos como excesivos; eso lo entendemos por la afirmación “se pasan” (interacción 18).

Las exclamaciones críticas logran incomodar a Rodrigo, quien había participado en el juego-agresión, pues se queja y calla a quienes juzgan su acto de “montonero” y abusivo (interacción 19).

De acuerdo con estas participaciones de algunos alumnos, consideramos que sí tienen un importante papel las expresiones críticas que algunos observadores manifiestan ante las agresiones de otros, porque los incomodan con sus juicios.

En la interacción 20, Héctor, el agredido, coloca la agresión recibida a juicio de la autoridad y lanza una advertencia a sus agresores (interacción 20). En las sucesivas interacciones, ambos agresores tratan de aclarar cuál fue su posición, reconstruyendo el lugar que tuvo cada uno, y en donde Enrique no reconoce que él inició las agresiones (como podemos observar en las interacciones 1, 2), y señala a

Héctor como el iniciador del conflicto (interacción 21). Éste, aclara que su objetivo estaba en ver a Abel en su lugar y por eso se paró. Asimismo señala que fue Enrique quien lo “entretuvo”.

Nos llama la atención que en lugar de que Héctor afirme que lo había agredido (interacciones 2 y 3), se refiera a esa acción como “me entretuviste” (interacción 22), suponemos que puede ser porque no quiere llamarse a sí mismo “cholo”.

Cuando la maestra regresa al salón de clases, interroga a los alumnos en relación con su trabajo (interacción 23), sólo algunos alumnos acuden a calificarse y otros continúan haciendo su trabajo (interacción 24), por lo que a partir de esto afirmamos que no todos los alumnos participaron en los hechos de agresividad expuestos, que existen en el grupo alumnos que observan, escuchan; pero no se involucran en los sucesos de agresión, continúan con el trabajo indicado por la maestra y pueden entregarlo cuando ella lo requiere.

Al preguntar la maestra si ya habían terminado su trabajo, una alumna, Daniela, indica que Héctor está llorando (línea 25), exponiendo los sucesos ocurridos. La maestra pregunta por qué (interacción 26). Daniela denuncia la razón y afirma “es que le pegaron” (interacción 27). Aquí, queremos destacar que es una alumna quien denuncia los hechos y no los alumnos involucrados. Las mujeres estuvieron observando lo ocurrido, pero no intervinieron como mediadoras ni críticas entre los niños, como sí lo fueron Ricardo, como pacificador, “ya esténse quietos” (interacción 6), críticos de los hechos como Refugio, quien los llamó “montoneros” (interacción 17) y Jaime quien señaló el abuso “se pasan” (interacción 18).

¿Por qué las mujeres no tuvieron un papel crítico durante las agresiones y, en cambio, sí las denuncian ante la autoridad? Suponemos que por cautela, por miedo, por sentirse desprotegidas o en desiguales condiciones a los hombres. Sin embargo, tienen un papel activo de denuncia de las agresiones ante la autoridad. Daniela in-

forma a la maestra de la agresión (líneas 25 y 27) y Cinthia denuncia a uno de los agresores (línea 29).

Ante la denuncia de Cinthia, Emanuel se queja y silencia la denuncia de su compañera y trata de quitarle veracidad ante la autoridad “tú ni sabes”. Cinthia, ante la autoridad, confirma haber visto las agresiones e incluso denuncia que fue Emmanuel quien le quitó el dinero a Héctor (interacción 31). Ante la denuncia de Cinthia, Emmanuel niega haberle pegado a Héctor, pero no niega haberle quitado el dinero (interacción 32).

En la interacción 33, observamos nuevamente cómo hay alumnos que no se involucran, que no participan, pues siguen escribiendo y entregando su trabajo a la maestra, demostrando con estos actos que prefieren no involucrarse en problemas con sus compañeros.

En la interacción 34, la maestra llama a Emmanuel para que aclare su participación en los sucesos. También llama a Héctor, el agredido, hacia su escritorio y le pregunta por lo sucedido (interacción 34). En la interacción 35, Héctor se levanta de su asiento, va tocándose el estómago y camina hacia la maestra para relatar los hechos.

PROCESOS Y COMPORTAMIENTOS IDENTIFICADOS

El análisis de las interacciones de los diferentes participantes, así como las situaciones que fueron surgiendo de sus actos y afirmaciones, nos permite distinguir qué papel tiene cada uno de ellos en los sucesos de agresión-violencia en el salón de clase. Así, distinguimos el comportamiento del agresor principal, el agredido, los agresores secundarios que participan en un juego-agresión, el pacificador, los alumnos críticos y denunciadores de las agresiones ante la maestra. También identificamos a alumnos y alumnas que observan, son “testigos silenciosos” y no se involucran en las situaciones agresivas ni en la denuncia de los hechos a la autoridad, se caracterizan por realizar el trabajo indicado por la maestra.

También distinguimos alumnas que tienen un papel activo en la denuncia de los hechos ante la autoridad, pero no en su ausencia. Detallamos estos hallazgos a continuación.

Agresor principal: utiliza una palabra usada en el ambiente social de los jóvenes, que descalifica socialmente a su compañero: “cholo”, que inicia la agresión entre pares y que generalmente lleva hacia una espiral de agresión que termina en violencia. Tal es el caso de Enrique, quien es el agresor principal, cuyo comportamiento agresivo-violento se caracteriza por pasar de la palabra a la agresión física sin motivo alguno, abusar del desvalido y culpar al agredido del inicio de las agresiones. No se reconoce como agresor inicial.

Agresores secundarios: su comportamiento se caracteriza porque en un contexto agresivo, juegan con las pertenencias del agredido (interacciones 11, 14, 15 y 16).

Acciones del agredido: al principio Héctor muestra habilidad para manejar la agresividad al pedirle a su agresor no ser llamado así (interacción 3), esto es, pone límites.

Busca que el agresor le explique por qué lo agrede (interacción 5). No se queda como víctima, sino que responde a la agresión física (interacción 7). Al verse rebasado por los acontecimientos, coloca los sucesos ante la autoridad (renglón 20).

El papel del pacificador: exhorta a sus compañeros a calmarse y estas acciones pacificadoras muestran que en un proceso de agresión no todos los niños son agresivos, hay algunos alumnos como Ricardo que buscan calmar la situación, acción que debe reconocerse como positiva y fomentarse educativamente.

El papel de los testigos críticos: este papel está desempeñado por Refugio y Jaime (interacciones 17 y 18), porque sus comentarios tienen la finalidad de descalificar y criticar a los agresores. Las exclamaciones críticas logran incomodar a los agresores.

Testigos silenciosos: también, dentro del grupo, hay que señalar que existen alumnos y alumnas que cumplen con su trabajo (interacción 24) y no se involucran ni en la denuncia, ni participan como mediadores o agresores secundarios (interacción 33). ¿Por qué no se involucran? Suponemos que para evitar problemas y cumplir con el trabajo de la escuela, para obedecer las recomendaciones de sus padres, por miedo o por experiencia.

Sin embargo, es algo que tendría que preguntarse a ellos directamente. ¿Pero estas actitudes conviene ser fomentadas ante abusos sociales presenciados?

Denunciantes: algunas alumnas tienen un papel activo de denuncia de las agresiones ante la autoridad, pero no intervinieron como mediadoras ni críticas con los niños (interacción 25, 27, 29, 31).

Estrategias docentes en el manejo de la agresión: la maestra tiene el importante papel ante los alumnos de mediar, aclarar y pedir explicaciones a los integrantes de los sucesos (línea 28). Es la autoridad moral que posee la maestra y que reconocen los niños lo que permite que den cuenta de sus actos, es la persona que puede resolver la agresión y las injusticias cometidas en esta situación.

CASO 4. ¡AY, ESTAS NACAS!

En el recreo, un grupo de amigas de 6° año caminan tomadas de los brazos, alrededor del patio; dos niñas de 4° año se encuentran paradas a un lado del puesto de quesadillas.

Al grupo de 6° año, pertenece Cinthia, quien tiene 12 años, es medio robusta, tiene cabello chino abundante sujeto con una dona, usa muchas pulseras, lleva uniforme con blusa y falda, esta falda es algo corta y justa.

Saraí de 4° año, tiene 9 años, es delgada, con cabello claro, quebrado, largo, arreglado con una cola hacia atrás, tez clara, el uniforme completo y cuidado. En este contexto se dan los siguientes sucesos:

1. Cinthia, Evelyn, Deyanira, Paola y Karla: *(caminan tomadas del brazo por el patio, escuchando música en los walkman).*
2. Saraí de 4° año: *(come unas de sus quesadillas con dos de sus compañeras de grado.)*
3. Evelyn: *(queda en la orilla del grupo y al pasar cerca de Saraí, la empuja tirándole una de sus quesadillas).*
4. Saraí: “¡Oye, fíjate!”.
5. Cinthia: “¡Discúlpanos, fue sin querer!”.
6. Saraí: “¿Discúlpanos? ¡Ya que me aventaron!”.
7. Evelyn: “Por eso ya te pedimos disculpas.”
8. Saraí: “¡Ay, sí!”.*(Mueve las manos de un lado hacia otro, imitando a Evelyn.)*
9. Cinthia: “De verdad, fue sin querer.”
10. Alumnas: *(Las alumnas de 6° año se retiran del lugar continuando el recorrido por el patio, tomadas del brazo y escuchando música.)*
11. *(Minutos más tarde, se encuentran en el patio nuevamente las alumnas de 6° año y Saraí, presentándose las siguientes interacciones).*
12. Saraí: “¡Ay, estas nacas otra vez, vendedoras de tianguis!”.
13. Deyanira: “¡Oye! No tienes por qué molestar a mis amigas”.
(Viene caminando con las demás.)
14. Paola: “Puesto que ya te pidieron disculpas”. *(Viene caminando con las demás.)*
15. Saraí: “Ay, sí, pero lo nacas, ni quién se los quita”.
16. Cinthia: “Oye, el que venda en un tianguis no tiene nada de malo”.

17. Evelyn: "Pues no, no tiene nada de malo". (*Y empuja con su mano a Saraí.*)
18. Saraí: "No me empujes estúpida, tú también eres vendedora y andas de resbalosa con todos los del tianguis, para ver quién te pela y te hace caso para andar contigo".
19. Evelyn: "¡Ay, ya cállate!". (*Y le da una bofetada.*)
20. Saraí: "Van a ver. (*Levanta la mano derecha, en señal de advertencia.*) Las voy a acusar con su maestra". (*Se escucha el toque de término del recreo, se pone a llorar y se da masaje en su mejilla.*)
21. Cinthia: "Pues tú también tienes la culpa, para qué nos estás molestando y, además, no tiene nada de malo trabajar en un tianguis, malo que robáramos".
22. Saraí: (*Las voltea a ver y se retira del lugar.*)

RECONSTRUCCIÓN E INTERPRETACIÓN

En este caso tenemos un accidente entre alumnas a la hora del recreo. El sentido que la afectada da al accidente lo conocemos por las respuestas y las acciones a sus compañeras y, a través de estas respuestas, reconstruiremos su comportamiento. Los argumentos y aclaraciones entre una y otras permiten conocer cómo están entendiendo la situación y cómo a partir de lo que entienden, dicen y hacen van construyendo la sucesión de procesos. Asimismo, sus acciones e interacciones permiten entender qué papel tiene cada una de las participantes.

El proceso se inicia cuando Saraí de 4º año come una de sus quesadillas en el recreo con dos de sus compañeras de grado, mientras Evelyn, que estaba en la orilla del grupo que paseaba en el patio, la empuja tirándole así una de sus quesadillas. Ante esta situación Saraí lanza un reclamo a Evelyn: ¡oye, fíjate! (interacción 4). Cinthia ofrece disculpas y aclara que no fue su intención (interacción 5), pero

Saraí no lo entiende como accidente y no acepta las disculpas, lo entiende como agresión, por eso duda de la disculpa “¿discúlpanos? ¡Ya que me aventaron!” (línea 6). El enojo y frustración estaba ya en Saraí, y lo que observamos a continuación muestra la “espiral de agresividad”, como consecuencia de su incapacidad de manejar sus emociones y de aceptar la disculpa.

En las interacciones sucesivas, Evelyn (interacción 7) le hace ver a Saraí que ya le pidieron disculpas. Sin embargo, ésta en tono de burla, contesta: “¡ay, sí!” y mueve las manos, suponemos que poniendo en ridículo las disculpas de Evelyn (línea 8). Asimismo, Cinthia intenta calmar la espiral, reiterando que la acción no fue intencional, (interacción 9) e intentando cambiar la interpretación de Saraí.

En la línea 10, este conjunto de interacciones entre alumnas cesa por el momento cuando se retiran las alumnas de 6º año del lugar, continuando su recorrido por el patio tomadas del brazo escuchando música.

Saraí no queda conforme y al pasar sus compañeras nuevamente cerca de ella, las agrede verbalmente “¡ay, estas nacas otra vez, vendedoras de tianguis!” (interacción 12), abriendo nuevamente una espiral de enfrentamientos al agredirlas por medio de un estigma social, señalándolas como “estas nacas”.

Saraí expresa con esta acción que no pudo manejar o canalizar positivamente su enojo, con lo que demuestran su tendencia agresiva.

Deyanira percibe esta descalificación y reclama llamando la atención a Saraí: “¡oye!, no tienes por qué molestar a mis amigas” (interacción 13). Paola participa haciendo evidente a Saraí que no toma en cuenta las disculpas que le han dado: “Puesto que ya te pidieron disculpas” (interacción 14). Sin embargo, Saraí confirma con sus expresiones y acciones su carácter agresivo y agrede nuevamente reiterando el estigma social que ha tomado como recurso de agresión, al afirmar, “ay sí, pero lo nacas, ni quién se los quite” (interacción 15).

Respuesta que muestra que Saraí no tiene la capacidad de darse cuenta de su actitud agresiva y continúa con la espiral de agresividad.

En la interacción 16, observamos cómo las alumnas agredidas no se quedan en posición de víctimas y recuperan el valor y mérito de su grupo de pertenencia, porque Cinthia afirma: “oye, el que venda en un tianguis no tiene nada de malo (líneas 16, 17). Evelyn confirma esta posición y además responde con una agresión física empujando con su mano a Saraí.

En la interacción 18, Saraí responde ante este empujón con una descalificación verbal al llamar “estúpida” a Evelyn, agregando ahora una descalificación moral: “andas de resbalosa con todos los del tianguis...”. Esta suma de actos y palabras agresivas hacia el estrato social y condición moral, le provocan a Evelyn callar a Saraí y agredirla físicamente “¡ay, ya cállate!, dándole una bofetada (línea 19).

De acuerdo con nuestro análisis, la espiral de agresividad provocada por una de las participantes desencadena una serie de acciones violentas. La agresora se convierte en agredida, como hemos visto, y es hasta el momento en que la golpean cuando reacciona buscando a la autoridad: “Van a ver... Las voy a acusar con su maestra” (renglón 20).

Cinthia responde a Saraí culpándola de los hechos, manifestando que ella también las había molestado. Asimismo, recupera el valor social y mérito de trabajar en un tianguis: “no tiene nada de malo trabajar en un tianguis”. Ello lo hace dando un valor de dignidad a su trabajo, al compararlo con una acción verdaderamente ilegítima “malo que robáramos” (línea 21). Finalmente, Saraí guarda silencio, las volteas a ver y se retira del lugar (línea 22).

PROCESOS Y COMPORTAMIENTOS IDENTIFICADOS

Agresora: en este caso identificamos que las condiciones que favorecen la aparición de comportamientos agresivos está, en principio, en la intención inamovible que la alumna atribuye a un hecho. La

atribución de sentido está relacionada con un perfil de la alumna, en este caso, el perfil de Saraí, muestra las siguientes características: desde el inicio del proceso, no ve la situación como accidente sino como agresión. No tiene la habilidad de aceptar las disculpas que se le dan y su enojo y frustración son la pauta para abrir una espiral de agresión que termina en violencia. Esta espiral sigue las siguientes acciones: ridiculizar la disculpa, descalificación del estrato social al que pertenecen sus compañeras, recurrir al estigma social, agresión verbal, descalificación moral. Esta alumna no puede darse cuenta de sus actos agresivos y hasta el momento en que es golpeada reacciona buscando a la autoridad.

De acuerdo con este análisis, la incapacidad de la alumna de transformar su percepción original de la situación incorporando las disculpas y aclaraciones reiteradas de quienes causaron el accidente la convierte en una agresora potencial, mostrando su tendencia a la violencia y desencadenando espirales de agresividad con quienes interactúa hasta provocar ser golpeada. Esto es, la espiral de agresividad desemboca en la violencia. Parece ser que es el golpe lo único que logró detener a Saraí.

Agredidas: las alumnas agredidas llaman la atención a su agresora acerca de la descalificación social que está expresando (interacción 14). Recuperan con aclaraciones el valor y el mérito de su estrato social, de su grupo de pertenencia (interacciones 16, 17) y del valor y mérito de su trabajo (interacción 21). Ante la insistente descalificación social y moral de su agresora llegan a darle una bofetada (interacción 19).

Mediadoras: las alumnas que muestran comportamientos mediadores, reiteran la intencionalidad del accidente (interacción 9). Hacen evidente que la afectada no toma en cuenta las disculpas que se le han dado (interacción 14).

CASO 5. UN TOQUE EN LA NARIZ, POR UN ZAPE EN LA CABEZA

Beatriz y Cinthia se encuentran vendiendo tacos de canasta a la hora del recreo y junto a ellas se encuentra Ricardo. Ricardo tiene 11 años, es bajo de estatura, delgado, muy moreno, con cabello corto, bien arreglado, el uniforme bien arreglado y el suéter colocado en la cintura.

Beatriz tiene 12 años es alta, medio robusta, tiene el cabello largo, recogido con unas bolitas, frente despejada, sin aretes y uñas largas.

1. Ricardo: *(Toca bruscamente la nariz a Beatriz y se ríe.)*
2. Beatriz: “Te voy a dar un golpe por atrás”. *(Simulando que le va a dar un golpe con el pie en los glúteos.)*
3. Ricardo: “¿Ya ves cómo eres? Y tú bien que me diste un zape en la cabeza”.
4. Beatriz: “¿Cuál? Si estaba jugando con Cinthia”.
5. Ricardo: “¡Ay, sí, mira! Pero bien que me diste mi zape en la cabeza”.
6. Beatriz: “¡Ah!, porque tú te atravesaste”.
7. Ricardo: “Bueno, está bien, por ésta, te la perdono”. *(Haciendo con la mano un gesto de conformidad.)*
8. Beatriz: “¡Ay, sí, mira!”. *(Y se ríe.)*

RECONSTRUCCIÓN E INTERPRETACIÓN

En la línea 1, tenemos que Ricardo toca la nariz de Beatriz bruscamente, sin embargo aquí la acción brusca no lleva la intención de agredir porque el gesto paralingüístico de la risa de Ricardo es el que determina el significado de su acción. Por otro lado, la respuesta que da Beatriz muestra que la acción de Ricardo acompañada de la risa, entendida por ella como un juego, que lleva rasgos de agresión porque Beatriz responde simulando un golpe con el pie en los glúteos de Ricardo. En el caso de Beatriz, es la simulación de la acción del golpe lo que mues-

tra que la intención al responder es el juego, afirmamos que es juego porque ella se ríe. Es un jugar simulando agredir.

Este primer incidente del toque en la nariz como pretexto para flirtear entre dos alumnos, continúa con un ligero reclamo: “¿ya ves cómo eres?”, porque le recuerda a Beatriz que ella le había dado un zape en la cabeza anteriormente (línea 3). Ante este reclamo, Beatriz pregunta: “¿cuál?”, aclarando la intención, ya que estaba jugando con Cinthia, no con él (línea 4). Ricardo insiste en mantener la relación con Beatriz a través del incidente del zape en la cabeza (línea 5), pero Beatriz se resiste a la relación y le aclara nuevamente que fue un incidente porque él se atravesó (renglón 6).

En la interacción 7, Ricardo no acepta la explicación de Beatriz y continúa la intención de vincularse con ella a través del incidente, atribuyéndole a la supuesta acción del golpe un significado de perdón, mismo que no es aceptado por Beatriz, porque contesta: “¡ay, sí, mira!”, exclamación que entendemos como que ella no tiene por qué ser perdonada, resistiéndose nuevamente al vínculo deseado por Ricardo.

PROCESOS Y COMPORTAMIENTOS IDENTIFICADOS

Este caso es un ejemplo de algunas relaciones que se dan entre niños y niñas que no tienen como finalidad el agredirse. Observamos que en este tipo de juego hay una especie de “flirteo” entre ellos que se mantiene en el jugar agrediendo y adopta las formas de tocarse bruscamente y reír, simular un golpe, quejarse, aclarar, rechazar, perdonar, resistirse.

¿QUIÉN ES QUIÉN EN LAS SITUACIONES DE AGRESIVIDAD?

Nos propusimos conocer las posibles causas que provocan la agresión en los alumnos protagonistas de cinco casos de estudio, y analizar en contexto cómo participan y generan la sucesión de acontecimientos a partir de sus formas peculiares de entender las situaciones que viven y de la interacción entre ellos, con la finalidad de diferenciar los comportamientos del agredido, del agresor y de otros participantes y así llegar a un conocimiento que sugiriera a los maestros y maestras tratamientos educativos más eficaces.

También nos propusimos identificar las habilidades que algunos alumnos y alumnas muestran en el manejo de la agresión, porque afirmamos que a pesar de que todos los alumnos están expuestos a entornos agresivos como programas de televisión, de radio, videojuegos y problemas en la familia, hay algunos que sí tienen habilidad de evitar y conducirse en situaciones agresivas.

Asimismo, entre nuestros objetivos de indagación estuvo el conocer algunos recursos de regulación del conflicto, así como el trato educativo que las maestras dan a las acciones agresivas de los alumnos.

A estos objetivos de conocimiento nos hemos aproximado por medio del estudio etnográfico de los cinco casos expuestos en el capítulo anterior, de su reconstrucción, interpretación e identificación de las posibles causas de la agresividad, de procesos y comportamientos, por lo que en este capítulo nos proponemos reunir los resultados y entrar en el terreno de las explicaciones, ya que, como

afirman Goetz y Lecompte (1988:28-29), la investigación etnográfica tiene como meta llegar a un conjunto de propuestas explicativas y constructos conceptuales procedentes del estudio realizado.

Así, a continuación exponemos cuatro tipos de percepciones negativas que identificamos en el agresor y que influyen en sus actos.

Proponemos la espiral agresividad-violencia como un medio donde pueden observarse las acciones que siguen los alumnos estudiados. El interés por distinguir en una espiral las acciones agresivas de las violentas en sus fases, está sustentado en lo expuesto en el capítulo 2, donde mencionamos la dificultad que existe en diferenciarlas y las consecuencias que esta confusión provoca en la identificación de propuestas de intervención educativa más precisas. Nosotros entendemos que la diferenciación en fases sucesivas ayuda a identificar en la espiral también los tipos de habilidades necesarias a desarrollar en el alumno, una vez que éste llega a estar consciente de los actos agresivos que lleva a cabo.

Se exponen las teorías emergentes a las que se recurrió para poder dar posibles explicaciones sobre la procedencia de las percepciones negativas en los alumnos y derivar así algunas implicaciones educativas. Exponemos también las características identificadas del comportamiento de los agresores secundarios y del agredido-agresor.

En lo que se refiere a las habilidades que encontramos en algunos alumnos y alumnas para conducirse en situaciones agresivas, exponemos cuáles fueron las acciones y expresiones lingüísticas de autoverbalización que mostraron los agredidos, así como los mediadores, concepto que incluye a los pacificadores, testigos críticos, denunciadores y testigos silenciosos.

Las propuestas explicativas a las que llegamos y los constructos conceptuales de las relaciones observadas, se refieren al estudio de procesos completos de situaciones agresivas de cinco casos, desde su inicio, desarrollo y, finalmente, conclusión.

De acuerdo con lo anterior, a continuación vamos a exponer los resultados.

PERCEPCIONES NEGATIVAS EN LOS ALUMNOS Y LAS ALUMNAS QUE PROVOCAN COMPORTAMIENTOS AGRESIVOS

En el análisis de los procesos de los casos estudiados, encontramos cuatro tipos de percepciones negativas en los alumnos que provocan comportamientos agresivos, así como algunas condiciones que las favorecen.

1. Percepción intolerable y amenazante del aspecto personal del agredido. El agresor percibe un rasgo personal en el agredido que le provoca una respuesta de rechazo y descalificación. La percepción intolerable se basa en un modelo evaluativo que posee el agresor.

El agresor aumenta su agresividad cuando el agredido marca y aclara los límites de separación con su agresor, asimismo, el agresor culpa al agredido como provocador de sus respuestas.

2. Percepción del otro como rival. El agresor rivaliza con el otro por la diferencia de edad, por el espacio de juego y por la habilidad física, asimismo responsabiliza de sus acciones al agredido.

Ortega Ruiz y Mora-Mechan (2000:162) encuentran también en sus investigaciones que el agresor explica que la víctima es la que provoca la agresión.

3. Percepción estigmatizada del otro. El agresor tiene una percepción estigmatizada del otro a partir de su indumentaria, en donde recurre a la palabra “cholo” como medio de agresión.

4. Percepción equivocada de la intencionalidad de los actos y de los hechos. Una acción o un hecho accidental son percibidos por el agresor como intencional o como una provocación.

Estas percepciones negativas del agresor y/o percepción equivocada de la intencionalidad de actos y hechos, provocan una sucesión de interacciones agresivas que pueden analizarse en su dinámica por medio de la representación de una espiral de agresión-violencia, que a continuación exponemos.

LA ESPIRAL DE AGRESIÓN-VIOLENCIA

En la espiral de agresión-violencia pueden distinguirse y analizarse los comportamientos agresivos respecto de los violentos, porque es posible observar la dinámica de cómo va aumentando de intensidad la agresión, que inicia con una percepción negativa que se verbaliza, a partir de la cual va adquiriendo diferentes matices la agresividad, hasta llegar a la agresión física, punto a partir del cual consideramos que inicia la violencia, que también va en espiral, y cuyas manifestaciones pueden ser golpes, heridas, robo, extorsión, vandalismo, como se ha mencionado en el capítulo 2. Como esquema de análisis, la espiral muestra una tensión entre el principio y el final, en la que se pueden distinguir las fases y actos del agresor.

Tomando como recurso el esquema de espiral, a continuación exponemos las fases que siguen los cuatro casos analizados, que como puede observarse parten del punto *a*, que inicia con una percepción negativa del agresor hacia el agredido, acompañada de la descalificación personal y de un cierto enojo o molestia, hasta desembocar en golpe. Las acciones agresivas que se registran en cada fase dan cuenta del tránsito a la violencia.

Esquema de espiral de agresividad-violencia

	Percepción negativa	Agresión	Violencia
Caso 1	Descalificación personal	Enojo → Apartar	
Caso 2	Descalificación personal	Burla → Enojo → Exhorto a golpear → Golpes	
Caso 3	Descalificación social	Enojo → Golpes → Despojo	
Caso 4	Descalificación social	Estigmatizar → Golpe	

Hasta aquí hemos identificado cuatro tipos de percepciones negativas por parte del agresor que provocan actos agresivos y algunas condiciones que contribuyen a una espiral de agresión-violencia.

Nuestro objetivo ahora es aproximarnos a un conjunto de propuestas explicativas y constructos conceptuales de las percepciones negativas identificadas, que nos den pautas para reflexionar en las implicaciones educativas, por lo que de acuerdo con Goetz y LeCompte (1988:2005), recurriremos a la aplicación de teorías emergentes que puedan integrar los resultados y explicarlos de una manera más amplia.

TEORÍAS EMERGENTES PARA LA EXPLICACIÓN DE PERCEPCIONES NEGATIVAS

La Psicología Social explica la procedencia de las representaciones sociales de las personas por el modo en que un objeto social es apprehendido por un sujeto o un grupo, por la manera en que las personas o cosas son percibidos y adquieren significado particular para el sujeto, en función de sus concepciones y valores, asumidos a lo largo de su proceso de socialización. La percepción de la persona o cosa implica su evaluación, la situación en que se da y una ubicación de

lo percibido dentro de una organización de concepciones y valores ideológico-culturales previos en el sujeto.

La realización de la representación social crea dos efectos: la categorización y las expectativas, que consisten en atribuirles a los demás características propias de categorías socioeconómicas, socioculturales que ya se han internalizado y en función de las cuales se clasifican a esas personas. Esto es, se construye una representación de los otros, ubicándolos en categorías que de antemano ya se tienen, lo cual sirve para estructurar su entorno físico y social. Toda categorización implica una evaluación emocional de los objetos o acontecimientos, en función de la cual se hace una clasificación simplificada, pero cuando éstas se generalizan en una cultura se convierten en estereotipos, es decir, ideas preconcebidas de cómo son o cómo se conduce una persona en función del grupo, raza, nacionalidad y ocupación (Anzaldúa y Ramírez, 1993:28-30).

Por otra parte Gustavino afirma lo siguiente:

En ocasiones nos sucede que juzgamos agresivo un acto cuyo propio autor no lo considera así, pero lo que cuenta es la intención que creemos ver en él, a ella respondemos, independientemente de que la agresión sea o no objetiva, con un acto de contra-agresión que abre la puerta a una espiral de respuestas negativas (Gustavino, 1988:11-12).

Como puede verse, Gustavino coloca la explicación en un supuesto que la persona cree ver en el otro y que orienta su comportamiento agresivo.

EXPLICACIÓN DE LAS PERCEPCIONES NEGATIVAS EN LOS ALUMNOS Y SUS IMPLICACIONES EDUCATIVAS

Consideramos que tanto el concepto teórico de representación psicosocial como algunos aspectos mencionados en la teoría del desarrollo biopsicosocial del adolescente y las dimensiones mencionadas en la teoría del aprendizaje social de la agresividad, así como los supuestos o malos entendidos que se dan en las personas –a los que se refiere Gustavino–, nos ayudan a explicar las percepciones negativas en los alumnos.

La primer percepción negativa que identificamos se refiere al comportamiento intolerable del agresor ante la imagen amenazante del aspecto personal de la agredida. Esta percepción negativa puede ser explicada por las concepciones y valores asimilados por la agresora en su núcleo familiar, a partir de los cuales la apariencia de la agredida es percibida, evaluada y clasificada negativamente con base en sus características personales.

La explicación que damos al hecho en que el agresor atribuye sus respuestas a otro, consiste en que la percepción inversa en el agresor es provocada porque el agredido reitera su presencia no deseada, defendiéndola, luego se convierte en un provocador del agresor, por lo que el agredido es el culpable de las acciones agresivas. El agresor no puede aceptarse como tal porque él tiene el modelo correcto y el que no lo tiene es el agredido.

En el caso de la percepción del otro como rival, donde la rivalidad está fundada en la competencia, en el juego, en las habilidades físicas y en la fuerza, la explicación que damos está sostenida en la perspectiva teórica de la agresividad como un impulso innato y espontáneo en todo ser humano, que tiene funciones de defensa y de reafirmación ante el otro (Serrano, 1996, Zaczyk, 2002). En particular, el adolescente tendría este impulso de defensa y reafirmación, ya que, como señala Gesell, en esta etapa de la vida cobra especial importancia la

impulsividad y el enojo (Muuss, 2005:156-157). Esta condición del adolescente le haría más propenso a comportamientos rivales y acciones agresivas. Sin embargo, es importante considerar la distinción que hace Rosario Ortega (2000:16-21) entre agresividad natural y agresividad injustificada, que se caracteriza por la intención de dominar sojuzgando, atemorizando y maltratando al otro.

En lo que se refiere a la percepción negativa fundada en la estigmatización social del otro, expresada por afirmaciones como “cholo” o “nacas”, “vendedoras de tianguis”, “resbalosas”, consideramos que puede ser explicada por los efectos que producen las representaciones sociales en la categorización de las personas, internalizadas social y culturalmente y en función de las cuales se clasifica. En este caso, la percepción negativa del agredido reúne un conjunto de rasgos personales en los que el agresor fundamenta la aplicación del estigma. El estigma social daña porque desacredita a la persona creándole mala fama o señalándola socialmente.

Las categorías sociales y culturales que de antemano existen respecto a cómo son o cómo se conducen las personas, pueden ser también explicadas por la teoría del aprendizaje social de la agresividad, porque afirma que no se nace con la habilidad para llevar a cabo comportamientos agresivos, sino que éstos son aprendidos a través de la observación y la imitación, en donde el contexto social predestina al sujeto a imitar ciertos tipos de comportamientos que selecciona como modelos y no otros. De acuerdo con esto, los alumnos han escuchado y observado en el medio social el uso de estos estigmas para descalificar y los asumen e imitan, aplicándolos como recursos de agresión, ya que saben que sí ofenden. Al respecto queremos destacar que estas categorías sociales estigmatizantes con las que se clasifica a las personas están en el ambiente, en donde los niños las observan y asimilan para después evaluar a las personas, objetos y acontecimientos en función de una clasificación social y cultural

simplificada que se generaliza, porque lo que son estas simplificaciones y generalizaciones sociales las que tendrían que analizarse socialmente con el alumno para desestructurarlas.

COMPORTAMIENTOS DE AGRESORES SECUNDARIOS

Hemos identificado en los casos 2 y 3 a alumnos agresores secundarios, quienes responden al llamado de agredir convocado por el agresor principal; luego, denominamos agresor secundario o potencial, a aquel que tiene tendencia a comportamientos agresivos, mostrando sensibilidad a la instigación del agresor principal para involucrarse en el acto.

COMPORTAMIENTOS DEL AGREDIDO-AGRESOR

En los casos 2 y 4, respectivamente, identificamos alumnos agredidos-agresores, que desencadenan una espiral de agresividad. Caen fácilmente en la provocación, no aprovechan las oportunidades que se presentan para salirse del pleito. No tienen la habilidad de manejar su agresividad, no escuchan a los mediadores, ni recurren a la autoridad. Observamos en los dos casos que lo único que detiene a los agredidos-agresores es un golpe por parte de los agredidos. Estos comportamientos pueden explicarse por la teoría del aprendizaje de la agresividad, ya que estas tendencias pueden deberse a la exposición de modelos agresivos en su medio, en los que han captado ciertas respuestas, pero también su disposición personal a identificarse con los agresores.

HABILIDADES SOCIALES Y LINGÜÍSTICAS DE LOS AGREDIDOS EN EL MANEJO DE LA AGRESIVIDAD Y DE SUS IMPLICACIONES EDUCATIVAS

En la revisión documental de estudios que se refieren a la agresividad en los adolescentes, no encontramos investigaciones que identificaran y reconocieran las habilidades sociales que sí poseen algunos alumnos y alumnas en el manejo de la agresividad y que muestran en sus acciones y expresiones, por lo que consideramos que nuestro trabajo abre este camino de indagación. De acuerdo con esto, uno de los objetivos que nos propusimos en la investigación consiste en identificar, a los alumnos y alumnas que mostraran habilidad para manejarse en situaciones agresivas y conocer cuáles son éstas; particularmente porque queríamos debatir con dos afirmaciones teóricas generales: *a)* todos los alumnos y alumnas están expuestos a un medio ambiente agresivo en general y, por lo tanto, aprenden comportamientos agresivos; *b)* los alumnos y alumnas en edad adolescente muestran en general comportamientos impulsivos.

Para esto, recurriremos a algunas de las dimensiones que explican el aprendizaje social de la agresividad identificadas por Serrano Pintado (1996) y Zaczyk (2002), porque consideramos que la observación, el modelado y el aprendizaje instrumental también pueden tomarse en cuenta para explicar el aprendizaje de comportamientos asertivos en el manejo de la agresividad. Como afirma Zaczyk (2002), la intervención de la atención depende en gran medida del grupo social en que se forma el individuo, de donde aprende la relación con el otro. También depende de factores personales como son las capacidades intelectuales y el nivel de vigilancia.

Desde nuestra perspectiva, las dimensiones mencionadas pueden ayudarnos a analizar aprendizajes de modelos no agresivos, porque

estos modelos pueden ser observados y aprendidos poniendo atención selectiva en formas y comportamientos eficaces, desechando las formas agresivas y desarrollando aprendizajes instrumentales aplicados en el manejo de la agresividad.

A continuación vamos a exponer las acciones y expresiones lingüísticas que mostraron los agredidos en el manejo de la agresividad, para posteriormente apoyar las posibles explicaciones en las dimensiones del aprendizaje social, señaladas anteriormente.

ACCIONES

- a) Pedir no ser molestado o molestada (casos 1, 3 y 4).*
- b) Cuestionar la acción del agresor o agresora (casos 1, 3 y 4).*
- c) Ratificar el lugar propio.*
- d) No responder a la agresión con agresión.*
- e) Intentar calmar o disminuir la pelea.*
- f) Buscar apoyo en la autoridad (casos 1 y 3).*
- g) No hacer justicia por cuenta propia (casos 1 y 3).*

EXPRESIONES LINGÜÍSTICAS DE AUTOVERBALIZACIÓN

- a) "¡Déjame en paz!".*
- b) "Este es mi lugar".*
- c) "Ya no me estés molestando, yo no me meto contigo".*
- d) "No me llames así".*
- e) "¿Pues qué te traes?"*
- f) "Yo no me estaba llevando contigo"*

En los casos analizados ninguno de los agredidos se comportó como víctima, y las habilidades sociales de los alumnos en el manejo de la agresión se muestran cuando en el conflicto marcan límites en su relación con el otro, esto implica la actitud vigilante que les ayuda a tomar una distancia del otro, que inferimos lleva implícita la

reflexión y el control de sí mismos en el momento de la agresión. La vigilancia implica también un intento de manejar la situación tratando de calmarla y pidiendo que el otro reconozca sus acciones provocadoras. Estas habilidades se muestran en las siguientes acciones que logran los alumnos expresar en ese momento: piden no ser molestados, cuestionan la acción del agresor o agresora, no responden a la agresión con agresión, ratifican el lugar propio, intentan calmar o disminuir la pelea. Es importante señalar que la actitud vigilante en estos alumnos no implica negar su lugar.

Otra habilidad social que poseen algunos de los alumnos agredidos en el manejo de situaciones agresivas, es su perspectiva social de la autoridad para resolver el conflicto, en lugar de pelear. Esto se manifiesta cuando el alumno propone acudir a la dirección de la escuela o con el maestro y no hacer justicia por cuenta propia. Consideramos que aquí el alumno muestra un principio de civilidad. Esta habilidad social se expresa lingüísticamente, como ya hemos expuesto.

HABILIDADES SOCIALES Y LINGÜÍSTICAS DE LOS MEDIADORES EN EL MANEJO DE LA AGRESIVIDAD Y SUS IMPLICACIONES EDUCATIVAS

Distinguimos en nuestros análisis a un grupo de alumnos y alumnas a quienes denominamos mediadores, que muestran un comportamiento social activo y habilidades de verbalización en situaciones de agresividad. A continuación los distinguimos en tipos de mediadores:

PACIFICADORES

Las habilidades sociales que encontramos en alumnos y alumnas son: frenar las agresiones, calmar, separar al agresor-agredido, consignar el problema a la dirección, pedir disculpas.

Verbalizaciones: “¡Ya cálmense!”, “¡...ya mejor déjalo!”, “¡...llevarlo a la dirección!”, “¡Discúlpanos, fue sin querer!”.

Respecto a los alumnos pacificadores nosotros afirmamos que recurren a aprendizajes instrumentales aprendidos en su grupo social, que expresan en sus afirmaciones y acciones en el momento del conflicto, al calmar, separar y reconocer a la autoridad como mediadora del mismo.

TESTIGOS CRÍTICOS

Se refiere al comportamiento social activo de alumnos y alumnas en los casos 3 y 4, respectivamente, que consiste en descalificar en la situación agresiva a los agresores, aclarar ante el agresor el valor y mérito de su grupo de pertenencia social.

Verbalización: “¡Montoneros!”, “Se pasan”, “Oye, el que venda en un tianguis no tiene nada de malo”.

Los testigos críticos son alumnos que han asimilado representaciones sociales, sustentadas en un valor de justicia, adquiridas a lo largo de su proceso de socialización y que expresan al descalificar y desaprobar el abuso de unos hacia otros. Lo manifiestan en sus verbalizaciones.

DENUNCIANTES

Se refiere al comportamiento social activo de alumnas (en el caso 3), que consiste en observar y denuncian ante la autoridad la agresión y a los agresores.

Verbalización: “Maestra, Héctor está llorando”, “Es que le pegaron”, “Ah, cómo no, si yo te vi y hasta le quitaste su dinero”.

Los alumnos denunciantes han adquirido concepciones y valores en su grupo de referencia, relacionados con la representación social de lo injusto y lo inaceptable del abuso, concepciones con las que

categorizan situaciones agresivas, que los impulsan a manifestarse instrumentalmente denunciando el abuso ante la autoridad.

TESTIGOS SILENCIOSOS

Los testigos silenciosos son aquellos alumnos y alumnas que hacen su trabajo y no se involucran en la denuncia. Al respecto, Ortega y Mora-Merchan (2000), identifican por medio de cuestionarios que hay alumnos que piensan que deberían actuar aunque finalmente no lo hacen).

Los alumnos silenciosos, a diferencia de los denunciantes, muestran vigilancia y control de sí mismos para no involucrarse con los otros en situaciones conflictivas, inferimos que estas habilidades son resultado también de aprendizajes instrumentales adquiridos en su grupo social, que les han resultado eficaces en estas situaciones.

EL FLIRTEO COMO JUEGO-AGRESIÓN

En lo que respecta al caso 5, se trata de dos adolescentes, alumno y alumna, que se distinguen de los otros casos porque muestran la particularidad del juego-agresión, en el que se acercan e interactúan jugando y agrediendo en una especie de “flirteo”, donde establecen límites con respecto al otro, por medio de la vigilancia en relación con el que interactúa, para que no se convierta en agresión y quede en el terreno del juego. Las características de este comportamiento son: tocarse bruscamente, reír, simular golpes, reclamar ligeramente, aclarar, perdonar, aceptar y tolerar.

Finalmente, afirmamos que las habilidades que muestran los alumnos en el manejo de la agresividad en situaciones conflictivas, en los primeros cuatro casos analizados, confirman nuestros supuestos de que las dimensiones para analizar el aprendizaje social de com-

portamientos agresivos también nos ayudan a analizar aprendizajes sociales. Los conceptos que ayudaron a explicar los aprendizajes sociales asertivos son los aprendizajes instrumentales, las representaciones sociales del valor de lo justo, así como la vigilancia y el control de sí mismo. Cada una de estas dimensiones jugó un papel en el manejo de la agresividad por parte de los alumnos, por lo que a pesar de que las alumnas y alumnos están expuestos a un medio agresivo, no todos ellos son necesariamente agresivos, como tampoco no todos los adolescentes se caracterizan por manifestar comportamientos impulsivos y hay alumnos que sí han logrado desarrollar habilidades sociales para el manejo de situaciones agresivas.

FORMAS EDUCATIVAS Y DE REGULACIÓN CON QUE LAS DOCENTES CONDUCEN LOS COMPORTAMIENTOS AGRESIVOS DE LOS ALUMNOS

Entendemos la escuela como una pequeña parte de la sociedad, como un núcleo social en donde los maestros y maestras ponen en juego reglas escolares instituidas, explicaciones educativas, valores, para socializar los comportamientos de los alumnos, ayudándoles a entender sus diferencias y a convivir no obstante éstas. Sin embargo, estas funciones las realizan los maestros de diferente manera, que sólo llegaremos a conocer mediante la investigación. En el caso de la escuela donde se realizó la presente investigación, se registraron algunas interacciones de las maestras con los alumnos en situaciones de conflicto, en el salón y en el recreo, con el fin de conocer sus formas cotidianas de regulación y control de las situaciones, las explicaciones y el trato educativo. A continuación vamos a exponer los resultados.

Una primera afirmación que se desprende y que nos parece muy importante, es que las docentes son reconocidas por los alumnos como la autoridad que debe de intervenir en el manejo de situaciones agresivas, lo cual les permite realizar su labor educativa de socialización y además ser reconocidas como mediadoras y administradoras de justicia.

Otros resultados respecto a la regulación y control, así como al trato educativo son: 1) regulación y control de la situación de agresión. En el salón de clase la docente recurre al silencio y al trabajo, así como a la vigilancia por el grupo de los actos de la agresora; 2) trato

educativo de la agresividad. En el salón de clases, la maestra provoca la sensibilidad de la alumna evidenciando sus acciones agresivas presentes y pasadas, mostrándole que el entorno social la observa y sanciona, aclarándole que se afecta al otro con lo que se dice y hace. Asimismo, en las explicaciones de la maestra sobre el comportamiento deseable, van implícitos valores de lo justo, lo recíproco, la tolerancia y solidaridad con el otro y, finalmente, está su intento de promover la reconciliación entre los alumnos para reconstruir la convivencia perdida.

Durante el recreo, el procedimiento de regulación y control que siguen las docentes antes de impartir justicia, consiste en solicitar a los alumnos el relato de los hechos, escuchar al agredido e identificar a los agresores, así como recomendar a los alumnos que acudan a la autoridad y no se hagan justicia por su propia mano. Cuando están involucrados alumnos de menor edad con alumnos mayores, las maestras acuden a la directora, buscando respaldo y solución al problema, y ésta, dependiendo del grado de agresión, recurre a controlar la conducta agresora mediante la amenaza de la posible pérdida del certificado de estudios o la suspensión.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Los motivos que dieron lugar al desarrollo de esta tesis en una escuela primaria matutina, fue la preocupación por la constante agresividad entre los alumnos, a la que los maestros tratan de responder mediante la vigilancia, las sanciones, el recordarles continuamente los comportamientos deseables, así como la ponderación de valores, mencionados en el capítulo anterior. Ahora, después de haber realizado la investigación en donde revisamos las teorías de la agresividad, queda claro que la agresividad es un impulso innato en el ser humano. Este poder reconocer tal impulso en los alumnos, aclara que es un comportamiento que siempre vamos a tratar educativamente.

A continuación vamos a exponer las conclusiones que consideramos importantes de destacar de la investigación realizada, anticipando que éstas corresponden a los casos del estudio y tendrán que seguirse realizando otros estudios en otras escuelas para contrastar, ampliar y constatar nuestros resultados.

En cuatro de los casos analizados identificamos que las causas que provocan comportamientos agresivos están relacionadas con percepciones negativas. En la primera percepción está presente la intolerancia del aspecto personal de la agredida, intolerancia que explicamos por conceptos y valores sociales asimilados en el núcleo familiar, que constituyen un modelo rígido de evaluación de los otros.

Al lado de este modelo rígido de evaluación adquirido en la familia, identificamos otro modelo ubicado en el medio social, que se

refiere a estigmas sociales que se generan entre los sectores sociales como categorías de clasificación que los oponen y confrontan.

El desafío educativo presente en ambos modelos rígidos de evaluación social asimilados por los niños, consiste en la desestructuración de estas percepciones negativas, generalizantes y simplificantes, a través del análisis entre maestro y alumnos de la diversidad social y cultural que integran la sociedad, así como la identificación de valores como es el respeto a las diferencias personales. El trabajo educativo consistirá en ayudar al alumno, mediante la reflexión, a hacerse consciente de que su modelo rígido le provoca comportamientos agresivos y de intolerancia hacia sus compañeros.

Estos resultados son muy importantes porque ayudan a entender que la agresividad dañina no se va a solucionar sólo con la aplicación de reglas y sanciones a los alumnos, sino con un trabajo de análisis, reflexión y sensibilización entre maestro y alumnos.

Otra de las causas identificadas que provoca la agresividad entre los alumnos es la percepción equivocada de la intencionalidad de los actos y de los hechos, donde una acción o un hecho accidental es percibido por el agresor como una provocación intencional.

La importancia de haber identificado el comportamiento agresivo basado en la intención que se supone en la acción del otro, nos abre un importante lugar de trabajo educativo, de reflexión e indagación porque, ¿cuántos comportamientos agresivos se dan entre los niños, derivados de supuestos equivocados?, ¿por qué se da esta tendencia? Estas preguntas invitan a seguir investigando.

Aquí lo que podemos comentar es la importancia de enseñar a los niños a buscar explicaciones o aclaraciones a la acción o palabras de sus compañeros, como nos recomienda Rosenberg (2000), quien explica los recursos de la comunicación no violenta basados en la reestructuración de la forma de expresión y de escucha a los demás, en la que, en lugar de obedecer a reacciones habituales y automáticas, las

palabras se conviertan en respuestas conscientes de lo que percibimos, sentimos y deseamos. Estamos de acuerdo con que el despertar la sensibilidad y la consciencia en las alumnas y alumnos, de estos malos entendidos, puede ayudarles a desarrollar la habilidad de aclarar en el momento la intencionalidad que suponen en la acción del otro y en lo que escuchan.

La cuarta percepción negativa se refiere a identificar al otro como rival, ya sea por la diferencia de edad, el espacio o habilidad física.

Retomando las afirmaciones hechas en el apartado “Problemas de definición del comportamiento agresivo” (ver p. 17), en donde decíamos que es necesario avanzar en las explicaciones de las causas de la agresividad en situaciones particulares, consideramos que las cuatro percepciones negativas identificadas: percepción intolerable y amenazante del aspecto personal de la agredida, percepción del otro como rival, percepción estigmatizada del otro y la percepción equivocada de la intencionalidad de los actos y de los hechos, como causantes de la agresividad-violencia de las alumnas y alumnos, ayuda a precisar tratamientos educativos.

Otro de los objetivos de la investigación consistió en diferenciar comportamientos de los alumnos participantes en la agresión. Al respecto, a través del análisis identificamos, comportamientos de agresores secundarios y comportamientos del agredido-agresor. El agresor secundario tiene tendencia a comportamientos agresivos y responde a los llamados del agresor principal, mientras que el agredido-agresor cae fácilmente en la provocación y desencadena una espiral de agresividad. Educativamente consideramos que es importante que los agresores secundarios se reconozcan como agresores potenciales y adquieran la habilidad de definir límites emocionales y verbales en su relación con los otros para no involucrarse.

Sustituir, como recomienda Rosenberg, las reacciones de resistencia, defensa y violencia por la clarificación de lo que se observa, sien-

te y necesita (Rosenberg, 2000:15, 16), antes de sentirse agredidos y responder con una agresión.

Los resultados de nuestros análisis respecto a las habilidades sociales y verbales que mostraron algunos alumnos y alumnas en el manejo de situaciones agresivas, a los que nombramos: pacificadores, testigos críticos, denunciantes y testigos silenciosos, resultan de gran interés para la educación, porque demuestran que algunos adolescentes, a pesar de que transitan por cambios fisiológicos que afectan su equilibrio emocional, sí han iniciado el desarrollo de habilidades en el manejo de la agresividad, por lo que los modelos aprendidos en la célula familiar y los comportamientos que seleccionan en su contexto social inmediato son determinantes en los aprendizajes instrumentales. Sus habilidades se mostraron cuando en el conflicto marcaron límites, tuvieron una actitud vigilante que les ayudó a tomar distancia del otro, que inferimos llevan implícita la reflexión y el control de sí mismos. También mostraron haber adquirido una perspectiva social de la autoridad para resolver el conflicto en lugar de hacer justicia por propia cuenta.

Dichas actitudes y habilidades de mediación verbal y social en el manejo de la agresión que tienen algunos alumnos, deberán ser reconocidas y seguirse desarrollando en la escuela como maneras adecuadas para evitar enfrentamientos.

Poco se ha avanzado en la explicación de las causas de la agresividad en situaciones particulares, por lo que consideramos necesario realizar investigaciones etnográficas en las escuelas, en contextos socioculturales particulares y lograr ahondar sobre su caracterización, de tal manera que se pueda identificar también tratamientos más adecuados.

Los resultados del presente estudio dejan abiertas líneas de indagación, a la vez que sugieren los lineamientos para un programa educativo en la escuela, que parta de una puesta en común entre las maestras y los maestros, así como del reconocimiento de las ha-

bilidades sociales y lingüísticas que muestran algunos de nuestros alumnos, para que sean compartidas y desarrolladas en el grupo. Asimismo, la espiral agresión-violencia puede ser un instrumento objetivo, una ayuda para distinguir y analizar las fases y tipos de comportamientos agresivos respecto de los violentos, identificar posibles causas y explorar tratamientos preventivos y/o especializados.

APÉNDICE

CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS SOBRE EL TRABAJO DE CAMPO

El trabajo de investigación se realizó en una escuela primaria diurna que se localiza en la delegación Coyoacán. La Escuela tiene las siguientes áreas: Dirección, salón de educación física, sala de usos múltiples y bodega. El alumnado de 1º, 2º y 3er año es distribuido en la planta baja, y en la planta alta se ubican los grupos de 3o, 4º, 5º y 6º años. El equipo de USAER (Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular), también se ubica en este nivel. Existe únicamente un patio de recreo con árboles rodeados de banquetas de cemento. En la pared del lado izquierdo están pintados dibujos alusivos a “no corro, no empujo, no grito”. En medio del patio hay dos canastas de basquetbol y cerca de la dirección una malla para jugar volleyball. Los sanitarios se localizan en la planta baja, junto al 3er. año y la casa del conserje a un lado de los baños.

Se cuenta con dos grupos de 6º año y la escuela funciona únicamente en el turno matutino. Los alumnos eran atendidos por ocho maestras y cinco maestros. Algunas de las maestras son egresadas de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros y otras de Normales Particulares. Los cinco maestros también son de Escuelas Normales Particulares y de la Escuela Nacional de Maestros. Su experiencia docente va desde 11 a 25 años de servicio. La directora es egresada de la Escuela

Nacional de Maestros, con una experiencia docente de 28 años y desempeña su cargo por dictamen.

La escuela cuenta con una secretaria, egresada de una Normal Particular, con 18 años de servicio.

El grupo del turno matutino estaba constituido por 18 niños y 22 niñas que cursaban el 6° grado de educación primaria. Las edades de las alumnas eran las siguientes: 10 niñas de 11 años, nueve niñas de 12 años y tres de 13 años; las edades de los alumnos fueron: 11 niños de 11 años, cinco niños de 12 años y dos de 13 años. Las actividades que realizaban los padres eran ingeniero industrial, obrero, empleados, ejecutivo de ventas, comerciantes, estudiante, albañil. Las madres, en su mayoría, eran amas de casa y algunas realizaban trabajos de contadora, laboratorista, empleadas y en servicio público.

Las edades de los alumnos fueron las siguientes: 11 niños de 11 años, cinco niños de 12 años y dos de 13 años. Los padres laboraban como auxiliar de taller mecánico, empleado, comerciante, contador público, jefe de salchichonería, Lic. en Derecho. Las madres en su mayoría eran amas de casa, pero otras madres realizaban los siguientes trabajos: comerciante, trabajadora manual, empleada, empleada doméstica, nutrióloga, secretaria.

Los criterios para elegir estas situaciones consistieron en que suryeran espontáneamente en el recreo y en el salón de clases, porque la mayor parte de los problemas se dan en estos lugares. De las situaciones registradas elegimos posteriormente los casos que ofrecieran un proceso completo, esto es, que se observara el inicio, su desarrollo y el desenlace del conflicto, para que permitieran el examen detallado de los comportamientos de los participantes. Estos criterios son la base de los estudios de caso, porque se centran en la descripción de situaciones, en los sucesos de un fenómeno concreto, que ayudan al análisis de problemas o acontecimientos que surgen en la cotidiani-

dad. El estudio de caso ofrece una descripción detallada del objeto de estudio, que permite un análisis detenido de los acontecimientos para arribar a explicaciones inductivas (Rodríguez, 1999:92).

Se eligieron dos casos tomando en cuenta que la agresión se diera sólo entre niñas y sólo entre niños del mismo grupo de 6° año. En la elección de estos dos casos se tomó en cuenta también que la agresión de alumnos de 6° año fuera en contra de un alumno de primer año, ya que en la escuela la agresión se da más frecuentemente entre grandes y chicos. En el caso de las niñas también se tomó en cuenta que la agresión fuera de alumnas de 6° año con una alumna de 4° año.

Un caso más acotó en el salón de clase con la presencia de la maestra y otro en el recreo, sin la presencia de la maestra.

Por último, elegimos un caso entre niño y niña, que tenía la particularidad de mostrar el “flirteo” como juego-agresión.

Las observaciones y registros fueron realizados durante un año escolar y en diferentes contextos como: el patio escolar y el salón de clases, en donde se anotaron las condiciones en que se daba la agresión, las situaciones que se iban suscitando y las interacciones verbales y acciones sucesivas.

De acuerdo con Goetz y LeCompte (1988), la observación no participante consiste exclusivamente en contemplar lo que está aconteciendo y registrar los hechos sobre el terreno. En estos casos, se centra el observador en el flujo de los acontecimientos de manera no intrusiva (Goetz y LeCompte, 1988:153). A esta observación se recurrió cuando se registró a distancia las situaciones observadas de agresión, las acciones, las palabras, los movimientos y gestos expresados en interacción, así como las acciones entre maestros y alumnos, en el recreo y en el salón de clases, observaciones que después fueron analizadas para entender su significado social.

Las notas de campo se registraban al momento mismo de ocurrir las interacciones. También el registro de situaciones agresivas, se ba-

saron en las explicaciones que daban los protagonistas y denunciantes de los hechos.

Además del registro de interacciones de los alumnos, se registraron detalladamente los escenarios, porque de acuerdo con Taylor “las notas de campo deben incluir tanto las descripciones de las personas, como los acontecimientos, [...] así como la estructura del escenario” (Taylor, 1984:75); “las palabras y acciones de las personas sólo pueden ser comprendidas si se les examina en el contexto en que fueron pronunciadas o realizadas” (Taylor, 1984:88).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álava, C., *Psicología de las emociones y actitudes. Lenguaje no verbal: gestos y actitudes*, México, Alfaomega, 2003.
- Arce, T. et al., "Propuestas de atención: intervenciones y experiencias", en *Acciones, actores y prácticas educativas. La Investigación educativa en México 1992-2002*, México, COMIE-SEP-CESU, 2003, pp. 362-406.
- Anzaldúa, R. y Beatriz Ramírez Grajeda, "Entre docentes, vínculo maestro-alumno", en: *Dirección General de Educación Tecnológica Industrial. Dirección Técnica, Subdirección Académica*, México, SEP-SEIT, 1993, p. 51.
- Blaya, C. y Alan Baudrit, "¿Entre necesidad y factibilidad?", en: *Revista Mexicana de Investigación Educativa. Problemas de indisciplina y violencia en la escuela*, jul-sept., 2005, vol. 10, núm. 26, COMIE-SEP, México, pp. 765-786.
- Buss, A., *Psicología de la Agresión*, Buenos Aires, Argentina, Troquel, 1969.
- Candela, A., *Ciencia en el aula. Los alumnos entre la argumentación y el consenso*, México, Paidós (Colección Educador), 1999.
- Cárdenas, I. et al., *Contra la violencia eduquemos para la paz por ti, por mi y por todo el mundo*, núm. 24, México, SEP, 2006.
- CREFAL, *La violencia en la escuela en Los libros de mamá y papá*, México, Michoacán, CREFAL-SEP, 2000.
- Chagas, R., "Los maestros frente a la violencia entre alumnos", en: *Revista Mexicana de Investigación Educativa. Problemas de indisciplina*

- plina y violencia en la escuela*, oct-dic. 2005, vol. 10, núm. 27, México, COMIE-SEP, México, pp. 1071-1082.
- Day, C., "Los docentes como investigadores", en *Cuando la investigación acción entra en el aula*, Madrid, España, Nancea, 2005.
- Deutsch, M. y R. M. Krauss, *Teorías en Psicología Social*, 2ª. ed., México, Paidós, 1985.
- Edwards, D., "A Commentary on Discursive and Cultural Psychology", en *Culture & Psychology*, núm. I, vol. I, Londres, SAGE Publications 1995, pp. 55-65.
- Edwards, D., *Discourse and Cognition*, Londres, Sage Publications, 1997.
- Fernández, A., "Investigación sobre medios y violencia", en *Acciones, actores y prácticas educativas. La investigación educativa en México*, COMIE, 2003, pp. 345-351.
- Filsecker, M. y Miriam López Schwerter, "Estudio sobre la violencia en la escuela entre niños(as) de Enseñanza Básica", en *Boletín de investigación educativa*, vol. 18, Santiago de Chile, 2003, pp. 255-272.
- Fundación Vamos México, A. C. y SNTE, *Guía de Padres No. II 6-12 años México*, Infantil y Educación, 2004.
- Furlan, A., "Problemas de indisciplina y violencia en la escuela", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa. Problemas de Indisciplina y violencia en la escuela*, jul-sep. 2005, vol. 10, México, COMIE-SEP, pp. 631-639.
- García, R., *Diccionario básico de la Lengua Española*, México, Larousse, 1994.
- Gesell, A., *El niño de 11 y 12 años*, México, Paidós, 1992.
- Gimeno, J., *El alumno como invención*, España, Morata, 2003.
- Goetz y Lecompte, *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, Madrid, España, Ed. Morata, 1988.

- González, E. y Ma. Guerrero Dávila, "Investigación sobre violencia en el ámbito escolar", en *Acciones, actores y prácticas educativas. La investigación educativa en México 1992-2002*, México, COMIE-SEP-CESU, 2002, pp. 289-297.
- Gustavino, M., *Agresividad y violencia en el niño y el adolescente*, México, Grijalbo, 1998.
- Hernández, R. et.al., *Metodología de la Investigación*, México, Mc Graw Hill, 2004.
- Johnson, R., *La agresión en el hombre y en los animales* México, El Manual Moderno, 1976.
- Lara, M. y Alejandro Silva Torres, *Estandarización de la escala de asertividad de Michelson y Wood en niños y adolescentes II*. Tesis (Licenciatura en Psicología), México, Universidad Nacional Autónoma de México, 2002, pp. 95.
- Munguía, Z. y José Manuel Salcedo Aquino, *Manual de Técnicas de Investigación Documental*, vol. 4, México, UPN-SEP, 1988.
- Muuss, R., *Teorías de la adolescencia*, Argentina, Paidós, 2005.
- Ramírez, B. y Raúl E. Anzaldúa Arce, *Subjetividad y relación educativa. Psicoanálisis y formación docente*, México, Azcapotzalco, Universidad Autónoma de Metropolitana, 2005.
- Ortega, R. y Joaquín A. Mora-Merchán, *Violencia escolar. Mito o realidad*, Sevilla, Mergablum, 2000.
- Prieto, M., "Propuesta pedagógica para la eliminación de la violencia con alumnos del bachillerato", en *Acciones, actores y prácticas educativas. La investigación educativa en México 1992-2002*, México, COMIE-SEP-CESU, 2000, pp. 366-367.
- Ramos A. y Ricardo Vázquez Valls, "El programa para la eliminación de la violencia: una experiencia para el desarrollo de habilidades humanas en las escuelas del nivel medio superior de la Universidad de Guadalajara", en *Acciones, actores y prácticas educativa. La*

- investigación educativa en México 1992-2002*, México, COMIE-SEP-CESU, 2001, pp. 364-366.
- Rodríguez, G. *et al.*, *Metodología de la investigación cualitativa*, 2ª ed., Málaga, Aljibe, 1999.
- Rosenberg, M., *Comunicación no violenta*, Barcelona, España, Urano, 2000.
- Sánchez Cerezo, Sergio, (dirección), *Diccionario de las Ciencias de la Educación*, 3a ed., México, Santillana.
- Saucedo, R., *Expresiones genéricas de los adolescentes en el contexto sociocultural de Conalep*, México, Conalep, 1998.
- Secretaría de Educación Pública, *Educación básica primaria plan y programas de estudio*, México, SEP, 1993.
- Serrano, P., *Agresividad infantil*, 3ª ed., Madrid, Pirámide, 1996.
- Taylor, S. J. y R. Bogdan, *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, México, Paidós (Básica), 1984.
- Valenzuela, M. *et al.*, *Contra la violencia, eduquemos para la paz*, Carpeta didáctica para la resolución creativa de los conflictos, México, Grupo Educación Popular con Mujeres AC, SEP y UNICEF, 2003.
- Velázquez, G., *La comprensión del deber ser. Valores que expresan los adolescentes en la escuela*, México, Pomares-UPN, 2006.
- Waker, M., *Cómo escribir trabajos de investigación*, México, Gedisa, 2002.
- Zaczyk, C., *La agresividad, comprenderla y evitarla*, España, Saberes Cotidianos, 2002, p. 263.

Esta primera edición de *Agresores, agredidos y mediadores*, estuvo a cargo de la Subdirección de Fomento Editorial de la Dirección de Difusión y Extensión Universitaria de la Universidad Pedagógica Nacional, y se terminó de imprimir en octubre de 2008, en los talleres de XXXXXX. El tiraje fue de ejemplares.