

VIOLENCIA QUE HABLA: NARRATIVAS DE MALOS TRATOS ENTRE ALUMNOS

Ma Teresa Prieto Quezada
Candido Alberto Gomes *
Diogo Acioli **

Resumen: Este trabajo presenta, fundamentalmente, narrativas que recuperan la voz de dos alumnos que sufrieron maltrato psicológico, verbal, físico y moral por sus compañeros de escuela, debido a sus preferencias sexuales, inteligencia, enfermedad, etc. Este proceso permitió reinterpretar las respuestas de los estudiantes, considerados víctimas de maltrato, no sólo desde el contexto de la escuela, sino como síntomas de una sociedad que legitima y reproduce este tipo de fenómenos, que inciden negativamente en la opción de tener mejores escuelas y relaciones al interior, donde no queda fuera la experiencia y la acción humana. La narración no es posterior a esta experiencia acumulada, sino parte integral de ella; como parte central de la vida de los alumnos, incluye la totalidad de su vivencia, donde se trazan tajantemente distancias entre lo visible e invisible, jugando un papel fundamental la subjetividad.

133

Antecedentes

Tratar el tema del maltrato entre iguales o como se le ha llamado en inglés *bullying* es complejo, ya que tiene serias implicaciones en el contexto social en el que se encuentran los sujetos. Se distingue en él, un juego de roles entre los actores que trasciende el comportamiento individual, dado que se necesita una suerte de mantenimiento implícito o explícito de papeles y actuaciones sociales.

ji Doctora en Educación por la *Universidad de Guadalajara*. México. Actualmente es Profesora en el *Departamento de Fundamentos del Conocimiento del Centro Universitario del Norte* Coordinadora de *Investigación y Posgrado* de la misma. Contacto: teresa.prieto@cunorte.udg.mx.

* Miembro de la *Cátedra UNESCO de la Juventud, Educación y Sociedad* por la *Universidad Católica de Brasilia*. Contacto: clgomes@terra.com.br.

** Maestro en educación por la *Universidad Católica de Brasilia*, Doctor en Educación por la misma Universidad. Contacto: acioliديو@gmail.com.

Se trata de un fenómeno más cultural que natural, de tal suerte que el comportamiento agresivo en sí mismo, implícito o explícito, ha perdido gran parte de su justificación biológica, porque la actuación de los actores, en este caso, no busca un beneficio de mantenimiento de la vida o lucha por la supervivencia.

Existe un elemento subjetivo muy poderoso, que no permite establecer claramente, por ejemplo, hasta qué punto la violencia que siente la víctima es intencionalmente causada por su agresor, o no. Igualmente, no todo agresor o grupo de agresores tiene plena conciencia de su intencionalidad de dañar al otro.

La cotidiana búsqueda de explicaciones y de posibles soluciones a la violencia en la escuela, basada en la convivencia democrática con responsabilidad personal y grupal, tiene su origen en distintos aspectos que señala Osorio (2006):

- Imposibilidad de cambiar esquemas de acción; cuando se habla de convivencia y se actúa como vigilantes.
- Falta de consensos, los adultos (padres de familia, maestros y autoridades escolares) no conocen el problema, y si lo saben no se ponen de acuerdo.
- Permanencia de prácticas autoritarias en la familia y el aula.
- Impunidad instaurada en las instituciones escolares.

Las contradicciones que se encontraron entre lo escrito y la acción, entre lo que se dice y lo que se hace, si bien se relacionan con la violencia escolar, también son un reflejo de las contradicciones sociales. El mundo posmoderno es rápido, complejo e inseguro. Cuestiona las antiguas certezas y plantea enormes retos a los sistemas educativos, y a los alumnos que en ellos estudian, dando nuevas responsabilidades, sin ofrecer herramientas para enfrentar las nuevas demandas que la sociedad impone a estos jóvenes. Es por ello que aquí se considera que la violencia reclama una correspondencia narrativa que de cuenta de los sentidos que los participantes le dan a este fenómeno con el fin de reconocer la necesidad de nuevas miradas que permitan a las instituciones, preparar a los niños, niñas y jóvenes para el ejercicio de la ciudadanía, la convivencia, el fortalecimiento de valores de solidaridad y respeto por los derechos humanos. De esta manera se propone una mayor y mejor contención de la agresividad y de las diversas manifestaciones implicadas, que de no regularse aparecerá indefectiblemente en la escuela.

“La investigación biográfica y narrativa en educación “se asienta dentro del giro hermenéutico producido en los años setenta en las ciencias sociales. De la instancia positivista se pasa a una perspectiva interpretativa, en la cual el significado de los actores se convierte en el foco central de la investigación. Se entenderán los fenómenos sociales (y dentro de ellos la educación) como textos cuyo valor y significado, primariamente, viene dado por la auto interpretación que los sujetos relatan en primera persona, donde la dimensión temporal y biográfica ocupa una posición central.” Bolívar (2001).

Todo individuo es una entidad alrededor de la cual es posible estructurar una historia, convirtiéndose en objeto de una biografía. Todo lo que el individuo ha hecho y puede hacer, se incluye dentro de su biografía y narración, que siempre es una, los hechos verdaderos de su actividad no pueden ser contradictorios ni inconexos entre sí. Esta unicidad totalizadora de la línea vital está en claro contraste con la multiplicidad, que se descubren en el individuo cuando se le observa desde la perspectiva del rol social, donde puede sustentarse con bastante habilidad.

Señala Bolívar (2001) que los resultados de un análisis de narrativas es a la vez una narrativa particular sin aspirar a la generalización; por ejemplo, un informe histórico, un estudio de caso, una historia de vida, un episodio narrativo de la vida de una persona, en esta línea de análisis requiere que el investigador desarrolle una trama, donde no viole ni cambie las voces de los sujetos investigados.

Objetivo

- Inferir, reconstruir y comprender los significados que tienen para los sujetos las formas de maltrato o *bullying* por medio de testimonios sobre sus experiencias vividas.
- Analizar la subjetividad de las estructuras de los alumnos víctimas, con atención en los efectos de esta experiencia en ellos.

Método

El análisis de este problema desde un enfoque metodológico–narrativo requiere una mirada en dos niveles: uno del escenario exterior (de lo social y la acción), y otro del escenario interior (del pensamiento, las emociones e interacciones). El relato narrativo permite al actor la sensación de estar en la escena; en el contexto, la historia personal empieza a develar lo que se esconde detrás de cada uno/a. Lo narrado presupone una forma de organizar la realidad dentro de un espacio temporal, de hacer inteligible la experiencia humana que puede ser narrable, ya que ha dejado huella. Hablamos de la estructura de narrativa, de la existencia humana, dado que el sujeto da sentido a su vida en forma de relatos que la tornan comprensible.

El hombre es el único ser viviente que busca interpretarse a sí mismo. A medida en que la narrativa autobiográfica estructura la realidad de uno o varios sujetos, cada acción social adquiere significado; la narrativa refleja “*el tiempo en que se vive*”, desde las acciones cotidianas hasta las formas de consumo e incluso lo que se sueña. Todo ello es lo que continuamente se narra, ya que con ello se representa al mundo.

135

Población

La decisión de trabajar el fenómeno de maltrato entre iguales no surgió únicamente de la reflexión y la revisión teórica, sino también de la convivencia cotidiana que se ha desarrollado durante 20 años en el nivel medio superior (preparatoria), trabajando con jóvenes alumnos en una institución educativa perteneciente a la *Universidad de Guadalajara* (México): la *Escuela Vocacional*, con más de 400 alumnos, inmersa en esta problemática. Esta condición permitió estar en el contexto de investigación y crear vínculos con los actores, en particular a través de procesos de intervención en la temática general de violencia escolar. Para este trabajo se entrevistaron a 17 alumnos, de los cuales se toma la narrativa de dos de ellos, elegidos por ser representativos de problemáticas de violencia entre pares o *bullying*.

Instrumento

Se utilizó la entrevista a profundidad, la cual fue útil para recuperar parte de las construcciones, significados, creencias, sentimientos, emociones y experiencias

que deja el maltrato escolar, como huella imborrable, principalmente en los alumnos que lo viven. El diseño de la entrevista se basó en las preguntas de investigación, en la revisión de algunas indagaciones sobre el tema y en la orientación de la experiencia con la comunidad escolar donde se realizó el trabajo de campo. En las diferentes etapas del trabajo de campo, los enunciados de la investigación fueron afinándose paulatinamente.

El dolor, sentimiento concreto y no una representación en abstracto, irrumpe en los testimonios como un dato de la enunciación de los jóvenes. Con relación a ese punto, se dieron diferencias muy significativas en las habilidades lingüísticas y capacidades narrativas de los alumnos. Sin embargo, el grado de aceptación y confianza que se desarrolló entre los alumnos y los investigadores fue muy importante, ya que los alumnos se sintieron más cómodos al armar su historia en conjunto, ya sea apoyándose en las preguntas que se les hicieron o produciendo de manera libre el diálogo.

Procedimiento

Dentro del proceso de análisis de las narraciones de los alumnos, aparecen ventanas para la subjetividad. El pasado aparece como un tiempo de anclaje en torno a sus experiencias de maltrato por parte de sus pares, donde está en juego el lenguaje, la memoria y las narraciones en el relato de su experiencia ante un problema. El diálogo generado durante cada entrevista se centró en la descripción y narración hecha por los alumnos que participaron en situaciones de maltrato por parte de sus compañeros quienes se mostraron muy abiertos a hablar sin límite sobre su experiencia.

En lo que respecta a la temporalidad, la tarea de recopilación y análisis de los datos, contó con las siguientes fases:

- *Primer acercamiento*: esta fase tiene como referente conceptual el modelo de Olweus (1973) en las situaciones de violencia, que comprende el agresor, la víctima y el observador (AVO).
- *Selección de informantes*: luego de entrevistas iniciales, se acordaba con los alumnos dejar abierta la posibilidad de una nueva sesión, dependiendo del grado de interés de cada uno.
- *Reconstrucción de narrativas*: con los informantes seleccionados, el diálogo generado durante cada entrevista se centró en la descripción y narración del maltrato que éstos sufrieron por parte de sus pares.

Hallazgos

El modelo clásico de abuso entre iguales –*bullying*– muestra el perfil de agresiones por parte de un grupo a una víctima, aunque recientes sondeos de Ortega (2003) aclaran que se identifican gran cantidad de agresiones de individuo a individuo con estas características. En este caso, para efectos del análisis, es importante puntualizar los roles establecidos por Olweus (1973) en las situaciones de violencia: el agresor, la víctima y el observador (AVO).

Siguiendo el esquema de Olweus (1973), toca el turno a la consideración de los agresores. Éstos, de acuerdo con Trianes (1996), tienen una personalidad agresiva no solo con sus compañeros, sino además con otras figuras, como los padres o profesores. Tienen una actitud más dispuesta a molestar a otros alumnos no agresivos.

“En la escuela secundaria donde estuve fui un alumno más o menos en calificaciones, se puede decir que satisfactorio porque pasaba (aprobaba). Era la escuela de puros hombres, eso no quiere decir que fuera joto o gay, sino que era acá bien machín (macho), puro insultar y golpear, lo que hace un hombre bien puesto, entre machos acá. Uno llevaba guantes de box y nos dábamos unos tiros “órale tu y yo” (se golpeaban); los que andábamos juntos éramos puros machines, yo me juntaba con los más fuertes del salón, los mas todo. Entonces pues golpeaba siempre yo y los demás me festejaban. Siempre tuve suerte cuando golpeaba a mis compañeros, porque nomas me cacharon (se percataron) como tres o cuatro veces que fui a la dirección por el hecho de insulto o hasta intoxicar a todo el salón”... ni se dieron cuenta, pues un amigo me hizo el paro (me ayudo) y él se echo la culpa. Yo pos eché un spray, y entonces intoxicqué al grupo; el spray tenía ajo y quien sabe que tantos químicos que hacen toser, llorar y sientes que te ahogas. Ya casi era la salida, de hecho se extendieron las clases una hora más para atender a los afectados”. Jaime 17 años (Agresor).

Comprender el sentido y significado que tiene el daño causado por los alumnos agresores y el dolor que tienen algunos niños, niñas y jóvenes víctimas de maltrato en ambientes escolares es clave en la solución y respuestas de estos problemas. El maltrato crea un clima social incómodo, agresivo, perturbador, en el que no es posible tener las condiciones para el ejercicio y desarrollo normal de los procesos de enseñanza aprendizaje en el aula.

137

En el caso de los alumnos que hablan de su maltrato en la escuela no hay una objetividad del dolor, sino una subjetividad que concierne a la entera existencia del ser humano, sobre todo en su relación con los otros, y que se ha constituido en el transcurso de la historia personal, las raíces sociales y culturales. Una subjetividad también vinculada con la naturaleza de las relaciones entre el que ha vivido el maltrato y quienes lo rodean; estas narrativas son dos miradas, la de Marco y Leo, que dan cuenta del infierno de la violencia en la escuela en su modalidad de maltrato entre pares.

Marco:¹ la vulnerabilidad del alumno ante la enfermedad

La mirada del enfermo y descripción de su padecimiento es un tema emergente que cobra mayor importancia y atención en un campo que anteriormente estaba dominado por la perspectiva médica y en el que actualmente se le ha dado otro énfasis. Ya lo describe Robles (2000) *“Las enfermedades crónicas en general y las experiencias de los padecimientos en particular han sido objeto de atención de académicos adscritos a diversas perspectivas teóricas”*.

A continuación se presenta parte de la experiencia de Marco. Quien sufrió de violencia escolar asociado a un padecimiento grave: cáncer. Marco señala que desde la primaria, era muy delgado y hasta la fecha lo sigue siendo, lo cual ha sido señalado por él como un defecto:

¹ Alumno de la Escuela.

“Los flacos somos el centro de las burlas en la escuela, si estás flaco o estás gordo, te van a decir ñango, panzón o te van a poner un apodo... ese tipo de maltrato que yo viví, eso es lo que me provocaba que yo a la primaria nunca iba con manga corta, me costaba trabajo quitarme la camisa en lugares públicos. En la secundaria me ponía doble pantalón que me hiciera ver más llenito”.

En la secundaria se dio un poco el intercambio de papeles, ya que de ser un sujeto maltratado pasó a ser un “carrilla”,² bueno para poner apodos, como una manera de controlar al grupo. Desde ese momento su pensamiento fue dejar de ser víctima para tener más control de su entorno, lo cual, desde su percepción, hizo que su grupo, girara alrededor de él, sin embargo, durante el bachillerato su experiencia volvió a ser la de la figura de la víctima.

“Cuando llegué a la preparatoria en primer semestre me enferme del linfoma de Hodgkin y tuve que llevar un tratamiento con quimioterapia por más de un año y la enfermedad me volvió a hacer víctima. Bajé muchísimo de peso llegue a pesar 45 kilos, se me cayó el pelo y todos los entusiasmos de un joven adolescente, aparte de otras cosas. La depresión fue algo común en esa época. La época donde uno comienza a descubrirse en lo sexual fuertemente y trata de buscar una compañera y gustarle a las muchachas. Bajo mis circunstancias me parecía muy difícil acercarme a las personas y mucho más a las mujeres”.

En el texto, *Internados: Ensayos sobre la situación social de los enfermos* Goffman (1992) sostiene que los enfermos forman una vida propia, que mirada de cerca se hace significativa, razonable y acercarse a ellos es un buen modo de aprender algo sobre cualquiera de esos mundos y de lo que ellos mismos experimentan subjetivamente.

138

“Me gritaban <pelón>. Si estuviera pelón por gusto o porque perdí una apuesta no me dañaría, pero cuando uno esta pelón porque se está muriendo eso no es nada agradable. Inclusive tuve un maestro de Química, que en el laboratorio me pidió que me saliera del salón porque traía gorra para cubrir mi cabeza. Yo usaba gorra no para faltarles al respeto a las autoridades ni a la escuela, sino que era una necesidad y yo lo veía de esa manera”.

Pasar en la preparatoria como un alumno con la salud deteriorada viviendo una enfermedad que culturalmente está estigmatizada como sinónimo de muerte y miedo, caracterizó e hizo parte de la narración que Marco hacía cotidianamente.

“Fue muy duro, porque en sí te empiezas a deprimir, empiezas a irte hacia abajo, a sentirte más aislado y más rechazado, sientes que tú no deberías estar ahí. Inclusive uno de mis médicos me prohibió que fuera a la escuela, para evitar la burla, el desprecio y el rechazo de mis compañeros”.

En el orden individual el padecer físico y emocional se expresan en términos culturales según las vivencias y las formas del pensamiento de cada individuo en particular. Esta singularidad, numéricamente podría extenderse mas allá del padecer de Marco y hacer eco en otros semejantes.

² Atosigar, burlarse o hacer bromas molestas de los otros.

*“Me sentía diferente. En primer lugar, mientras que mis compañeros estaban gozando el periodo de adolescencia de manera plena, yo pensaba en que debería seguir vivo y enfren-
tar a la muerte. En esta etapa me sentí muy tentado al suicidio e inclusive yo escondía el
medicamento para que no me lo pusieran, eso repercutió en una caída muy fuerte”.*

La pulsión tiene su origen en una excitación corporal o estado de tensión que reina en la fuente pulsional. La pulsión de muerte y de vida se encuentran amalgamadas, nunca se dan aisladas. Parte de la pulsión de muerte “*se orienta contra el mundo exterior; manifestándose entonces como pulsión de agresión y destrucción*” (Freud; 2006).

“Yo pensaba: Si no tengo nada que hacer en esta vida ¿Qué hago en ella? Paso mi niñez y adolescencia tomando decisiones y responsabilidades de una persona adulta, porque estaba de por medio mi vida”.

El miedo de Marco era muy subjetivo, pero real. El temor a perder la vida, no fue el único fantasma existencial que le acechaba y esto lo recreaba con una frase de Cioran (1998) del texto “*El inconveniente de haber nacido*”. Cuando Cioran se hacía la pregunta ¿Por qué no me suicido?, la respuesta era “*porque la muerte me repugna tanto como la vida*”, la vida al igual que la muerte le parecía terrible. Porque si no moría le esperaba una condición de vida muy complicada, de recuperación física y emocional, donde se encontraba su miedo al rechazo por parte de sus compañeros.

“Yo no le tenía miedo a la fuerza física de mis compañeros, le tenía miedo al rechazo y al desprecio que ellos ejercían sobre mi persona. En esta etapa todo me afectaba, recuerdo que un día estaba hospitalizado, con un tratamiento en el Centro Medico de Occidente y mis compañeros fueron y una compañera dijo algo que me molestó como pocas veces algo me irrita. Dijo <pobrecito>. Eso me dio tanto coraje porque creo que la lastima es parecida al desprecio y eso era precisamente lo que me hacía diferente a los demás en la escuela y en la sociedad”.

139

En la escuela se reproducen, en gran medida, el modelo normativo y valorativo general de la sociedad: la competitividad, el abuso, el odio, el desprecio, la mala intención y la crueldad que no son ajenos a los sistemas sociales ni a los sujetos que cohabitan la escuela como institución. Marco representa el padecer que no se ajusta con el universo vivencial de quienes no se han planteado, o no han experimentado la necesidad de indagar crítica y angustiosamente sobre problemas profundos de su existencia, como es luchar por seguir vivo.

Un escenario característico del maltrato que vivió Marco por parte de sus compañeros se manifestó de manera particular, con sentimientos de rechazo social, antipatía y desprecio que lo determinaron psicológica y moralmente, dejándole una huella significativa y profunda, como lo señala en la siguiente parte:

“Yo no le tenía miedo a la fuerza física de mis compañeros, le tenía miedo al rechazo y al desprecio y que me dijeran pobrecito. El maltrato que yo sufrí por parte de mis compañeros fue velado, ya que me veían con lástima y eso se siente no es necesario que te lo digan, es obvio y se percibe en el dolor, se siente aquí adentro... muy adentro”.

Buscando y encontrando un significado al padecer, se llega a la consideración de que el dolor es una experiencia del ser, intransferible, como la alegría o la tristeza que

sólo se comunica parcialmente. Cuando llega el momento de sufrir, se sufre por uno y por los demás, en un amplio espectro en el que se subordinan las interpretaciones.

Leo: ser homogénero, un estigma social

Goffman (1986) es uno de los representantes de la *microsociología*. En su libro, *“Estigma; la identidad deteriorada”*, señala que la sociedad establece los medios para categorizar a las personas y el complementamiento de atributos que se perciben como corrientes naturales en los miembros de cada una de esas categorías. Al encontrarnos frente a un extraño las primeras apariencias nos permiten prever en qué categoría se halla y cuáles son sus atributos, en dónde se incluyen tanto los atributos personales (honestidad) como los atributos estructurados (ocupación).

Un individuo está desacreditado cuando su calidad de estigmatizado ya es conocida o resulta evidente en el acto, es desacreditable, cuando su calidad de estigmatizado no es conocida por quienes lo rodean ni es inmediatamente reconocida por ellos, Goffman (1986) señala que existen tipos de estigma (desacreditadores) entre los que se manifiestan: a) *Las deformaciones físicas*; b) *Los defectos del carácter del individuo*, que se perciben como la falta de voluntad, pasiones tiránicas o antinaturales, creencias rígidas y falsas, deshonestidad. Éstas se infieren de informes sobre reclusiones, adicciones (drogas, alcoholismo, etc.), homosexualidad, desempleo, intentos de suicidio y conductas políticas extremistas; c) *Estigmas tribales de la raza, la nación y la religión*, susceptibles de ser transmitidos por herencia y contaminar por igual a todos los miembros de la familia. En el caso de Leo un joven homogénero sus atributos resultaron desacreditadores en la escuela y en especial en su familia cuando se le preguntó ¿cómo vivió el maltrato en la preparatoria?, comentó:

140

“Sí viví dolor, pero no podía quedarme en él, creo que lo más difícil fue asumir ante los demás una preferencia sexual que haría que en un momento determinado me quedara solo pero lo hice y aquí estoy. Ahora lo puedo describir con una sola palabra, la rabia. La rabia que me permitió en ese entonces salir adelante y avanzar. Creo que esa misma ira, esa rabia es la que me permitió no salir tan destruido por los demás”.

¿Cómo eras maltratado?

“Bueno cuando no eran chiflidos en el patio, era mm el gordito, era el rechazo de algunos machos, y la burla porque según ellos, no hacia nada y era el que se junta con las niñas porque no es capaz de agredir, es difícil, pues además, el tener una preferencia sexual distinta, ser objeto de burlas, cuando se asume ser homogénero ante los demás”.

El rasgo que caracteriza la situación vital de Leo, un individuo estigmatizado por ser homosexual, refiere a lo que se denomina “aceptación”. Las personas que tienen trato con él, no logran brindarle el respeto y la consideración que los aspectos no contaminados de su identidad social habían hecho prever y que él había previsto recibir, se hace eco del rechazo cuando se descubre que alguno de sus atributos lo justifica. También es probable que el maltrato que sufrió lo utilizara para superar situaciones escolares y sociales, volviéndose un sujeto necesario e indispensable en su grupo. Buscó obtener “beneficios secundarios” por su inteligencia y capacidad de negociación, como una compensación a la falta de aceptación por su estigma.

“Me incomodaba en un principio el rechazo de una parte del grupo. Conforme se fue acumulando rabia, llegó un momento en que dije: si puedo, puedo hacer lo que ellos hacen mil veces mejor. Sabía que tonto no era y que ellos necesitaban esa parte de mí en el grupo, necesitaban quién les pasara tareas y yo sabía cómo podía usar esa situación a mi favor. De hecho, si algo siempre me ha mantenido con cierto poder dentro de un grupo es la condición de saber moverme en él o al menos de los elementos que dispongo”.

Leo fue una víctima que respondió a las agresiones de sus compañeros de una forma peculiar:

“Por ejemplo en la secundaria yo tenía cierto prestigio con los maestros, un respaldo que me permitía responder a las agresiones igual de violentamente sin ser yo involucrado en un castigo o una reprimenda por parte de los maestros, y hacer ver a quien me agredía como el que ocasionó todo y el absoluto responsable de la situación. En la preparatoria era similar, la situación es que empecé a romper patrones establecidos por los demás, normas que todo mundo trata de buscar. No coincidía con ellos... Yo trataba de ser en la escuela igual a todos los demás y de reprimir por ese rato mi homosexualidad”.

Goffman (1986) refiere que cuando el individuo elimina su estigma, pierde, la protección emocional más o menos aceptable que se le ofrecía y no tarda en descubrir, con sorpresa y desaliento, que la vida no es sólo un suave navegar. No está preparado para enfrentar esta situación sin la ayuda de una “desventaja”, de ahí que recurra a la protección de pautas de conducta menos sencillas como la histeria, la hipocondría o la agresividad. En este caso Leo señala:

“Un compañero del grupo consiguió una jeringa con mercurio y empezó a jugar con ella. Se acercó y el tipo me amenazó con la jeringa llena de mercurio, en ese momento me sentí aterrado. Pero se estaba despertando en mí un instinto, el de matar; intenté hacer un ataque manifiesto, incluso en ocasiones llegué a planear como hacerlo. En ocasiones he llegado a pensar que puedo ser capaz de matar a una persona sin remordimiento. En la ocasión de la jeringa me puse tenso, aterrado pero dispuesto a atacar. Sin embargo el no querer perder lo que ya había ganado me hizo no atacar, el miedo a perder muchas de las cosas que me habían costado esfuerzo”.

En el ámbito familiar y social, era inseguro, la incertidumbre del estigmatizado surge no sólo porque ignora en qué categoría será ubicado, sino también, si la ubicación lo favorece, porque sabe que en su fuero interno los demás pueden definirlo en función a su estigma, en este sentido Leo lo manifestó con tendencias suicidas.

“Me sentía devaluado por mi familia, me sentía acorralado y confuso. En ocasiones tenía miedo de lo que podría esperarme en un futuro. El saber que era posible que me rechazaran en trabajos o en otras áreas de la vida que son importantes; el miedo a tener que vivir en un juego de gato y ratón sin sentirme listo para ello, la presión de mi familia era lo que me hacía sentir mal. Pues para ellos ser homosexual es un defecto. Sobre todo para mi papá, con quien llegue a tener enfrentamientos en ocasiones, hasta llegar a una ocasión en que nos agredimos físicamente”.

A este respecto, Ortega (1998) señala que las relaciones de dominio y sumisión pueden ser frecuentes y normales entre alumnos, así como entre maestros, padres

y en la institución, ya que son parte de los procesos psicológicos a través de los cuales los individuos experimentan poder, control y seguridad sobre los demás y sobre sí mismos. Cuando fijamos nuestra atención en el defecto de una persona estigmatizada es posible que ésta sienta que el estar presente entre los “normales” la expone a ver invadida su intimidad y a ser rechazada: se le escudriña con una curiosidad morbosa o se le ofrece una ayuda que no necesita ni desea.

El estigmatizado puede responder anticipadamente con un retraimiento defensivo como lo manifiesta la siguiente viñeta.

“La carrilla a mi homosexualidad digamos, era al principio algo molesto en ocasiones lo único que yo hacía era barrer a la persona con la mirada y en otras no hacía nada, los ignoraba... Llegó un momento en que llegué a ver en ello una forma de hacerme notar era como un alimento para mi ego, usaba esa carrilla en su contra, en ocasiones se las volteaba. Las personas que intentaban lastimarme me daban las armas para lastimarse ellos mismos”.

En los estigmatizados como Leo, las apariencias engañaban y como un actor en la vida cotidiana se ponía máscaras ante la mayoría para ocultar el verdadero dolor de ser diferente.

“No me fue difícil mantenerme al margen, porque en ese entonces trabajaba, tenía la escuela, los problemas familiares; otra cosa que me mantuvo aislado o me permitió crear una barrera con el grupo fueron los problemas familiares, que en ese momento comenzaron a aumentar. Pasando este tiempo tuve más apertura con mi círculo social que eran cinco personas, con las que yo pude ser tal cual soy sin necesidad de usar máscaras”.

142

Leo describió su proceso de separación y distancia de la escuela. En cuanto a la interacción con sus compañeros de clase, aunque él siempre señala que fue una víctima, se defendió de situaciones complicadas de maltrato entre sus compañeros y dignamente defendiendo su postura de manera crítica ante la vida y la sociedad con la siguiente frase que le permitió valorarse:

“Creo que hoy en día las personas homogenéricas ya no somos tan frágiles y empezamos a romper esquemas de víctimas donde se nos trata de encasillar. Aun cuando se siguen dando casos de maltrato y discriminación considero que esta situación se da hasta que el otro lo permite... Considero que las estructuras sociales han cambiado de forma acelerada pero las instituciones y quienes ejercen el poder, no lo quieren ver así, eso por que ven su poder en riesgo...logré al darme cuenta que el ser diferente no es malo, sino el qué se hace con esa diferencia, el conocerme a mí mismo y darme un lugar. El admitir que no puedo controlar las cosas, pero que no tengo que ser tapete de nadie”.

Claro que la mayoría de las acciones de Leo pueden verse como una alternativa de vida, si atendemos a lo que Foucault (1984) menciona en la entrevista titulada “Sexo, gobierno y poder la identidad”; donde el estigma de Leo parece volverse llevadero al no sólo reafirmar su homosexualidad sino, adoptarla como un estilo de vida; el contexto social y familiar donde Leo se desenvuelve, es un ambiente machista y/o sexista donde difícilmente se les da un lugar bien aceptado en la estructura social a quienes presentan diferencias en su preferencia sexual. Aquí no sólo se pone en juego la identidad de Leo, su forma de vida y lo que sufrió como víctima;

sino también su lugar en el medio que le rodea. Una víctima de agresión suele tener problemas de identidad, se vuelve un sujeto desconfiado y roto; pero Leo no se quedó en esa categoría, sino que se reconstruyó a partir de su propio estigma y se dio un lugar digno que le fue negado por el contexto. Leo y Marco son sólo una muestra de lo que la discriminación, intolerancia y exclusión puede dañar y lastimar a los sujetos en los planteles educativos.

Conclusiones

Las conclusiones de este trabajo, más que afirmaciones definitivas, pretenden servir como puntos de partida para el interés de éste y otros campos de investigación. A lo largo de esta indagación se presentaron diferentes planos de análisis que recorren desde la generalidad de una sociedad inmersa en la violencia hasta la singularidad de las narrativas de los sujetos que viven maltrato en la escuela.

En el proceso surgieron nuevas preguntas, sobre todo porque en la actualidad se han desenmascarado nuevas y muy sutiles formas de violencia psicológica y emocional, que tiene un impacto muchas veces más fuerte y permanente, en los sujetos que sufren el golpe o el maltrato físico. A lo largo de esta exploración se encontraron hallazgos que sugieren que los dispositivos existentes de autoridad y control en la escuela no están dando respuesta a las nuevas formas de malestar, en tanto son acciones que siguen operando desde perspectivas teóricas que funcionan como si nada hubiera cambiado. En contraste, se debe explicar e interpretar los conflictos derivados de las fracturas, de la transmisión cultural, en las generaciones, tomando a la escuela como uno de los ámbitos privilegiados para observar los efectos de ésta en el campo de construcción de conocimientos y de valores.

143

Al recuperar la narrativa de los alumnos, vivimos en carne propia sus frustraciones, tristezas, angustias y desesperación, junto con la experiencia de soledad y sufrimiento que enfrenta toda víctima de maltrato. En estos momentos y ante evidencias claras, en todos los países del orbe de los efectos que ha tenido la violencia en las escuelas, especialmente el maltrato entre pares, no podemos eludir la responsabilidad que nuestra labor docente y de investigación implica, ante este fenómeno debemos estar alertas y no mantenernos ajenos, al compromiso y función que tenemos como educadores. Esperamos que este tema no sólo sea un espacio de reflexión y debate, sino un lugar donde se aporten las herramientas necesarias, para dar atención, prevención, recuperación y rehabilitación a la víctima de maltrato en la escuela, desde un enfoque de salud psicológica y una ética humanista y solidaria.

Habitar la piel del otro es una característica esencial del ser humano y social. Roles que kya en el teatro griego requerían máscaras, aunque por bajo de cada máscara existía una persona con un solo rostro. Por esto, el teatro y el cine, así como las dramatizaciones como recursos educativos y terapéuticos pueden ser medios para la superación de la violencia. Por esto, en búsqueda de soluciones alternativas para niños y adolescentes, la justicia restaurativa también promueve la dinámica entre víctimas e infractores, por la cual los últimos son inducidos a habitar la piel de las primeras, pactando reparaciones simbólicas y materiales. 

REFERENCIAS

BOLIVAR, Antonio; Domingo Jesús y Fernández Manuel (2001). La investigación biográfica narrativa en educación. Enfoques y metodología. Madrid. La muralla.

CIORAN, Emile (1998). Del inconveniente de haber nacido, Madrid. Taurus.

DÍAZ Aguado, María José (2004). *Prevención de violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia*, Madrid: Instituto de la Juventud.

FOUCAULT, Michel (1984). (Entrevista). *Sexo, gobierno y poder de la identidad*, México. Siglo XXI.

FREUD, Sigmund (2006). El malestar de la cultura, Madrid. Alianza.

GOFFMAN, Erving (1986). Estigma. La identidad deteriorada, Buenos Aires. Amorrortu.

—(1992). Internados. Ensayo sobre la situación social de los enfermos mentales, Buenos Aires. Amorrortu.

OLWEUS, Dan (1973). Conductas de acoso y amenaza entre escolares, Madrid. Morata.

ORTEGA, (2003). *El proyecto Bullying de la escuela de Sevilla. Un modelo Educativo*. Sevilla. Confederación Europea.

OSORIO, Fernando (2006). Violencia en las Escuelas. Un análisis desde la subjetividad, Buenos Aires. Novedades Educativas.

PRIETO Quezada, María Teresa. (2011). *Violencia Escolar: Narrativas de maltrato en bachillerato*. Guadalajara: Prometeo.

ROBLES, Leticia (2000). *La subjetividad del investigador en su análisis científico*, Compilador; Francisco Javier Mercado Martínez y Leticia Robles Silva, Análisis Cualitativo en salud. Guadalajara. Plaza y Valdés.

TRIANES, María Victoria (1996). Educación y competencial social, Madrid. Aljibe.



**Niñas
y Niños
HACEMOS
CINE**

Talleres de Apreciación Cinematográfica,
Animación en Plastilina Cuadro por Cuadro
y Ficción en Corto.

Consulta las fechas de nuestros talleres
IMPARTIMOS TALLERES PARA ESCUELAS
EN NUESTRAS INSTALACIONES



La matatena

Asociación de Cine para Niñas y Niños, A.C.
www.lamatatena.org tels. 5033 4681 y 5033 4682