

Violencia de género entre niños y niñas dentro de las aulas: un acercamiento desde la antropología

Trilce Rangel Lara

El presente capítulo tiene como objetivos hacer un recuento de estudios sobre habla diferenciada entre niñas y niños, así como sobre la presencia de violencias en contextos educativos institucionales, para en un segundo momento realizar el análisis de tres fragmentos de interacciones que fueron observadas durante el trabajo de campo en instituciones de nivel primaria en una escuela pública y en una privada en la Zona Metropolitana de Guadalajara (ZMG), mismas que fueron recolectadas por medio de la etnografía comunicativa, presentadas y analizadas mediante una adaptación del modelo SPEAKING. En este sentido, es que me interesa hacer un análisis de las interacciones comunicativas dentro del aula que llevan a cabo niños y niñas, pues parto del supuesto de que estas difieren debido al rol de género que juegan y el espacio institucionalizado en el que se desarrollan.

Este texto es parte de una investigación mayor que realicé para obtener el grado de maestría y que tenía como objetivos principales: establecer los patrones de las interacciones de resistencia y negociación dentro del aula para entender a qué es lo que resisten y con qué negocian los niños y niñas, y entender cómo se manifiesta la violencia en las interacciones comunicativas que contienen estrategias de resistencia y negociación. Trabajaba con la hipótesis de que las estrategias de resistencia y de negociación que los niños emplean dentro del aula no se vinculan a las circunstancias particulares de cada alumno sino a los patrones en las dinámicas de interacción establecidas por los estudiantes y el profesor y están en dependencia del grado de horizontalidad o verticalidad de las mismas.

Así mismo, considero que el ambiente creado dentro de las aulas determinará si los alumnos responden a las indicaciones de sus profesores, por mínimas que estas sean, con rechazo, negociación o aceptación y no la orden en sí; mientras que respecto de la violencia, pienso que está normalizada en las relaciones dentro de las aulas tanto por profesores como por alumnos y solo se hace notar aquella que tiene manifestaciones físicas, mientras que la de tipo estructural es obviada sin tener en consideración que puede ser la que más daño causa en el alumnado. También, asumo que la manifestación violenta más recurrente es la verbal y de profesor

a alumnos, y que existe una distinción en cuanto a los temas y tipos de violencia de la que son objeto niños y niñas.

El presente capítulo está integrado por cinco secciones las cuales contienen los elementos teóricos, metodológicos, contextuales y de análisis de los datos. La primera parte: “Estudios sobre el habla y el género” es un recuento de conceptos, teorías e investigaciones previas que existen y que fueron los referentes que me ayudaron a construir el objeto de estudio desde una perspectiva sociolingüística. En el apartado: “Violencia en las aulas” se rescatan algunos reportes e investigaciones sobre el análisis de las violencias en las aulas y los problemas en su conceptualización, principalmente en América latina, y cómo se ha tratado de dar solución a esta problemática desde proyectos gubernamentales. La tercera sección: “Metodología” incluye algunas directrices que ordenaron el trabajo de campo durante seis meses en las dos escuelas primarias y la recolección de los datos para el análisis; ahí mismo narro la inserción de campo donde se explica cuál fue el contexto de los planteles y cómo es que me incorporé en las dinámicas escolares para hacer la observación y el rescate de los datos. De la misma manera, describo la organización de la información y presento la matriz de análisis que me permitió sistematizar y clasificar las interacciones comunicativas que seleccioné para trabajar de manera que me permitiera establecer relaciones y patrones en los diálogos. En: “Análisis” presento las tres interacciones comunicativas que elegí en las matrices y después de cada una se hace un análisis de los elementos discursivos, pragmáticos y no verbales que se rescataron en torno a las manifestaciones de violencia y discriminación de género. Y por último se presenta la sección: “Conclusiones” en la que se hace un recuento de los hallazgos del análisis y las implicaciones de estos para el debate teórico y la comprensión del fenómeno.

Estudios sobre habla y género

El primer concepto que quiero traer a colación para enunciar mi posicionamiento ante este fenómeno es el de competencia comunicativa de Dell Hymes (1964); primero porque mi estrategia metodológica de recogida y análisis de datos general se sustenta en los modelos de Hymes de la etnografía comunicativa¹

¹ La etnografía de la comunicación, o mejor conocida como *ethnography of speaking* (ES), surge en la década de 1970. La ES tiene dos grandes postulados: no se trata de solamente recabar los discursos que se generen en ciertos contextos por ciertos sujetos; se trata de esclarecer el comportamiento lingüístico (quiénes participan, de qué hablan, cuánto y cómo, bajo qué condiciones y con qué intenciones) y ponerlo en contexto con relación en los procesos que se generan en esa interacción pero que no son reflejadas en el discurso como tal. Es decir, no solo se construye el dato con el oído (lo que se escucha) sino con todos los sentidos, y en una segunda vuelta, con las explicaciones que dan los sujetos sobre los mismos. En este entendido es parte fundamental en este método el diálogo constante con los implicados que permita tejer explicaciones de los fenómenos y procesos observados desde los dos puntos, tanto el del observador como el de los sujetos.

y el SPEAKING,² y en un segundo porque considero que los estilos comunicativos que usamos son contruidos socialmente en relación con características ideales que se atribuyen a los sujetos dependiendo de su estatus social, poder adquisitivo, género, sexualidad, grupo étnico, religión o edad. En otras palabras, es de fundamental importancia para este estudio, que utiliza metodológicamente la etnografía de la comunicación, incluir en las descripciones lingüísticas factores de índole social y cultural, así como otros recursos no-verbales que intervienen y dan soporte a las interacciones comunicativas en el aula. Es por lo anterior que este ensayo se escribe desde la perspectiva dinámica definida por Coates (2009) como la que:

Pone énfasis en los aspectos dinámicos de la interacción. Los investigadores que han adoptado este modelo lo han hecho con una perspectiva de *construcción social*. La identidad de género es vista como un constructo social más que como una categoría social establecida. Como dicen West y Zimmerman (1987) muy elocuentemente: debe considerarse que los hablantes “ejercen el género” y que no simplemente pertenecen a él. Este argumento condujo a Crawford (1995: 12) a afirmar que el género debe conceptualizarse como verbo; ¡no como sustantivo! [...] el género no es una característica estática adquirida de los hablantes sino algo que se consigue en la conversación cada vez que hablamos (p. 27, cursivas propias).

Desde la antropología el tema de los niños ha sido pormenorizado por distintos factores, tal vez el que mayor presencia tiene sea el que no considera a los niños sujetos-plenamente-formados pues no han adquirido todas las estructuras simbólicas de su cultura; es decir, se considera a la infancia como un estadio de formación que tiene relevancia solo en función del proceso de devenir sujetos-adultos; sin embargo, desde hace dos décadas empiezan a hacerse investigaciones en el campo que desafían este supuesto y consideran a los niños como sujetos constructores de sentido y agentes activos de su socialización (Oaklander, 2004; Reybet, 2009, 2013; Villanueva, 1997). Aunque este es un caso aislado pues en disciplinas como la pedagogía, la sociología o la lingüística, los niños han sido “objeto” de estudio desde hace mucho tiempo.

Siguiendo esta línea es que a continuación me avocaré a poner los pilares que sustentarán este análisis. ¿Qué caracteriza una interacción dentro de aulas?

Cuando se observa una clase, dice Mehan nos parece organizada: los profesores y los alumnos hablan por turnos en momentos precisos. Los alumnos escriben, trabajan en pequeños grupos o leen. En suma, nos encontramos ante una verdadera organiza-

² Este modelo analiza los intercambios comunicativos desde ocho dimensiones que responden a preguntas fundamentales que permiten sistematizar la información: S (situaciones: ¿dónde?, ¿cuándo?), P (participantes: ¿quiénes?), E (*ends*/finalidades: ¿para qué?), A (actos: ¿qué?), K (*key*/tono: ¿cómo?), I (instrumentos: ¿de qué manera?), N (normas: ¿qué creencias?) y G (género discursivo: ¿qué tipo de discurso?).

ción social. Se trata, claro está, de un orden instituido. Esta es la forma en que nacen y se estructuran estas instituciones que se trata de analizar. [...] los profesores y los alumnos “marcan” las fronteras de las secuencias interaccionales, de los intercambios temáticos, de las fases y las propias clases, por medio de modificaciones de su comportamientos gestuales, paralingüísticos y verbales. Estos cambios de comportamiento sirven para indicar a los interlocutores en qué punto de sus intercambios se encuentran (Coulon, 1988: 103).

La anterior cita –tomada en aislado– expone dos cosas en la constitución de las dinámicas educativas: la primera que hay códigos implícitos dentro del aula que todos comparten y son establecidos por los interactuantes; la segunda, que el desarrollo de la clase pareciera orquestado perfectamente, como si todos tuvieran un guion el cual seguir. Tal vez este sea uno de los mayores problemas en las investigaciones en aula pues, entrar a campo con estas preconcepciones puede traer más de un problema y muchos dolores de cabeza, al menos en el caso mexicano. Hacer investigación de campo en aulas, o pararse frente a un grupo a impartir una clase es una tarea mayúscula que no solo implica códigos compartidos. Estar en aula es una labor que te confronta tanto con el grupo como contigo mismo pues los intereses de ambas partes –maestros y alumnos– no están en consonancia la mayor parte del tiempo como bien se explica en el siguiente extracto:

Centrándose en las interacciones durante la clase, Mehan (1980) muestra que una gran cantidad de las actividades se desarrollan simultáneamente. Los alumnos desarrollan conscientemente sus propias estrategias para llevar a cabo objetivos independientemente de los del profesor y dirigir así sus propios asuntos. Los alumnos muestran en ello su “competencia interaccional”. Un cierto número de reglas generales son dictadas por el profesor, como “no correr en clase”, “ser limpio”, “respetar a los demás”, etc., pero ninguna de ellas dice cuándo y cómo deben ser aplicadas. Los alumnos tienen que descubrir en situación, durante interacciones que hay entre ellos y el profesor, la significación y el funcionamiento de estas reglas. Un alumno competente será, pues, aquel que sepa sintetizar el contenido académico y las formas interaccionales necesarias para la realización de una tarea (pp. 103-104).

Aunque sigue habiendo una sospechosa calma en la descripción de las interacciones en aula, el conflicto aparece. El enfoque etnometodológico ha sido uno de los que han puesto a los niños al centro para entender las maneras en que construyen interacciones a partir de sus propios referentes y no desde los de los adultos. Este ha sido un gran aporte a los estudios de la infancia y una crítica al adultocentrismo, pues abre la puerta a investigaciones enfocadas en la agencialidad de los niños a la hora de construir interacciones e interpretar situaciones. Esto es a lo que refiere Dell Hymes (1964) con su concepto de competencia comunicativa; los niños no aprenden solamente las reglas gramaticales de la lengua, también las reglas sociales del habla.

Teniendo esto ya dibujado, quisiera moverme al verdadero propósito de este ensayo, si –como ya planteé– desde la antropología poco se ha dicho sobre las interacciones en niños: ¿qué aportes relevantes para mi investigación hay desde la sociolingüística? En este punto quiero remitirme al trabajo de Jennifer Coates (2009) *Mujeres, hombres y lenguaje* pues hace un recuento de los trabajos más importantes desde la sociolingüística que cruzan las categorías de género y lenguaje, aunque me concretaré en sus apartados que también incluyen las categorías infancia y educación.

Tal vez sea conveniente empezar citando algunas de las conclusiones que da sobre las distinciones en las estrategias comunicativas que emplean tanto niñas como niños al comparar distintas investigaciones que se han realizado en lengua inglesa:

Las niñas prefieren un estilo más mitigado: utilizan formas lingüísticas que minimizan las diferencias entre los participantes y son sensibles a la necesidad de proteger la imagen tanto del hablante como del escucha. Los niños, por su parte prefieren un estilo de mayor confrontación y dan seguimiento a sus propios asuntos sin referirse a los demás participantes. Mientras que en el caso de los varones de esta edad ganar es de fundamental importancia, las niñas parecen estar conscientes de que cuando hay ganadores también hay perdedores y, por lo tanto, prefieren que el desenlace sea negociado conjuntamente. Sin embargo, hay una serie de estudios que indican que cuando interactúan con niños varones o cuando asumen papeles como el de la mamá en juegos de personificación, las niñas son perfectamente capaces de asumir un estilo de confrontación que es más común en los varones. En otras palabras, las niñas pueden cambiar de estilo para adaptarse al contexto lingüístico (pp. 283-284).

En este aspecto se podría decir que existen muchas investigaciones en relación con el análisis de las características de los estilos y estrategias comunicativas empleadas por niños y niñas. Aunque es justo mencionar el debate que hay al respecto, pues se cuestionan abiertamente las descripciones dicotomizadas de los estilos de habla en infantes por atribuirse estos solo al género y no a otras condiciones de los hablantes como la “raza”, el grupo étnico o el nivel socioeconómico. Un ejemplo de esto puede ser leído en una de las autoras a las que Coates (2009) refiere, pues en las consideraciones que hace en uno de sus artículos expone que:

Los primeros estudios de psicología sobre diferencias sexuales, como el de Maccoby y Jacklin (1974), sostuvieron que la agresión era uno de las maneras más claras en la que los sujetos masculinos y femeninos eran diferenciados. Estudios más recientes han sido cuidadosos en especificar formas alternativas en que el comportamiento violento se manifiesta, por lo que tales generalizaciones radicales son ahora menos comunes (Goodwin, 2005: 230, traducción propia).

La crítica es muy valiosa en el entendido que implica que no porque no reaccionen de igual manera unos y otras puede asumirse que sus estrategias estén dicotomizadas

o no pueden ser empleadas en grados menores por aquellos a los que no se les atribuyen generalmente, como por ejemplo el chismorreo que Coates (2009) explica y que según una lingüística popular es asociado con el habla femenina íntima y está cargado peyorativamente. Se descubre en una investigación de Deborah Cameron (1997) que los hombres también chismorrear y usan elementos lingüísticos similares a los que emplean las mujeres; es decir, el chismorreos femenino y masculino no difiere de forma pero sí de contenido. Mientras el primero está asociado a muchos aspectos de la vida cotidiana ajena, el segundo tiene una fuerte carga homofóbica y se sustenta en crear solidaridad entre los interactuantes en detrimento de un-otro no presente al que se le atribuyen características femeninas. Aunque puede llegarse a la conclusión de que hay cierto consenso sobre algunos elementos que se atribuyen a estilos interaccionales considerados como masculinos y femeninos con sus aseguens dependiendo de características específicas culturales de algunos grupos humanos.

Tabla 1. Elementos ampliamente citados de estilos de interacción “femenino” y “masculino”

Femenino	Masculino
Indirecto	Directo
Conciliador	De confrontación
Facilitador	Competitivo
Cooperativo	Autónomo
Intervenciones menores (en público)	Domina el tiempo (público) para hablar
Retroalimentación de apoyo	Interrupciones agresivas
Orientado a procesos/personas	Orientado a tareas/resultados
Afectivamente orientado	Referencialmente orientado

Fuente: Coates (2009: 328).

La Tabla 1 es ilustrativa en el sentido de que expone claramente las características y diferencias entre los dos tipos de estilos interaccionales respecto de su función, pues en lo que existe más controversia para realizar clasificaciones es en las estrategias usadas para cada uno de estos fines; un ejemplo de ello podría ser el trabajo de Deborah Tannen (1996) sobre las hablas de grupos mixtos y cómo no se puede atribuir un sentido unívoco³ a las maniobras empleadas por los hablantes, sino que la interacción misma, su contexto y el resultado darán cuenta del propósito de cada una de las estrategias utilizadas. Aunque si bien la Tabla 1 y la investigación referida de Tannen (1996) no se enfocan en niños, muchos de estos descubrimientos se han tratado de probar en ellos con sus ligeras modificaciones.

³ Los casos particulares que ella analiza son las interrupciones y el silencio generalmente ligados, las primeras al dominio y el segundo a lo subyugado, poniendo sobre la mesa la polivalencia en el uso que dan los sujetos a estas estrategias incluyendo la función solidaria de las mismas.

Si en los paradigmas interpretativos imperantes de algunas disciplinas, como la antropología, los niños en general son considerados pasivos, comparando niños y niñas, estas últimas son todavía más relegadas: pasivas entre los pasivos. Esto puede cambiar con análisis finos de las interacciones que llevan a cabo en diversos espacios de su vida cotidiana. Esto es lo que me propongo hacer en espacios educativos, aunque existen estudios que analizan el habla y las interacciones infantiles en contextos como el juego entre pares o el entorno familiar, me limitaré a referir a los que han tenido por escenario la escuela, pues considero que las aulas, como espacios altamente ritualizados,⁴ generan interacciones muy particulares como también lo hacen las iglesias o los hospitales, y especialmente interacciones transversalizadas por el género:

Niños y niñas también dan respuesta a las pregunta de manera distinta: ellos participan más activamente, gritan inmediatamente sus respuestas, tratan de adivinar varias veces la contestación correcta; ellas, en cambio, escuchan más pasivamente (Stanworth, 1983, 1987; Kelly et al., 1984; Whyte, 1986; Kelly, 1987; Spender, 1990; Swann, 1992; Kimmell, 2000) (Coates, 2009: 316-317).

Como había mencionado, el enfoque dinámico parte de la idea de que el género se ejerce, en lugar de poseerse, aunque, creo que es momento de cuestionarnos si nuestras clasificaciones de pasivo/activo⁵ son suficientes para explicar fenómenos que parecen escapar a dicotomizaciones tan llanas. Sin embargo, con la información que hasta el momento se ha analizado en el campo podría decirse que las estrategias particulares que cada género y cultura emplea son las manifestaciones de las atribuciones que se hacen a unos y otros sujetos y que estos deben de sostener para no ser señalados o marginados:

⁴ Si bien es cierto que la escuela y las dinámicas que acontecen en ella pueden ser analizadas desde múltiples frentes, a mí me interesa seguir la línea de Henry Giroux y Peter McLaren (1998) al concebir a la escuela como un espacio en el que la ritualización es su elemento constitutivo y por lo tanto, las resistencias pueden ser localizables en las pautas de interacción pues estas permiten la negociación entre las partes pues “1) Las escuelas sirven como ricos receptáculos de sistemas rituales; 2) los rituales juegan un rol crucial en la totalidad de la existencia del estudiante; 3) las dimensiones del proceso ritual son intrínsecas a las transacciones de la vida institucional, y al ir y venir de la cultura escolar” (p. 42).

⁵ Dentro de la literatura sobre los tipos diferenciados de habla existe cierto consenso en que los niños utilizan estrategias de dos tipos principalmente, que bien pueden tener subtipos, y que tienen la características de expresar el rechazo o descontento de situaciones haciéndolo de manera evidente-activa-agresiva o evasiva-pasiva; sin embargo, se pretende ir un paso más allá y plantear que las alumnas tienden a usar mayormente las estrategias de tipo evasivo-pasivo no por una cuestión de género *per se* sino porque son sancionadas si emplean las de forma activa.

Una de las formas en las que los niños “ejercen” su masculinidad en el salón de clases es a través de payasadas. Conforme crecen, las risas de relajo empiezan a ser un aspecto crucial de la masculinidad. Los niños tratan de estar en onda y evitar ser calificados de nerds o “cerebritos”. Al mismo tiempo, presumen qué tan competentes son: por ejemplo, después de un examen académico, dicen que fue “fácil”, “sencillo”. Las niñas, por el contrario, tienden a expresar ansiedad sobre su desempeño (sus comentarios, por supuesto, no guardan relación con los resultados) (p. 316).

Aunque esto nos lleva a otra problemática que reside en que si bien existen investigaciones, como las antes mencionadas por poner algunos ejemplos, que nos han demostrado que niños y niñas hablan, escriben y refieren de distintas maneras, el problema es que los estilos de habla de los niños les permiten dominar las interacciones en aula, lo que tiene por consecuencia que las oportunidades de contribuir de las niñas sean limitadas. Los materiales usados tienen más personajes masculinos que femeninos, y los primeros tienen muchas más libertades y agencia que las segundas. Así como que se obvian en los libros las aportaciones de las mujeres a las ciencias, en este sentido puede decirse que los modelos educativos no se construyen desde la igualdad (Swann, 2005).

Y podríamos ir más allá si consideramos que las lecciones comúnmente están diseñadas según los intereses masculinos, algunos dicen que, debido a que los maestros han notado que los niños objetan ruidosamente los temas que consideran afeminados mientras que las niñas aceptan los “temas de niños” –y si no los aceptan, al menos no demuestran tan tajantemente o de la misma manera que los niños, su disgusto– los contenidos de las clases se acoplan a sus intereses (Clarricoates, 1987).

Esto es relevante para entender uno de los ejes tan analizados en el entorno educativo: la competencia o rendimiento académico. ¿Cómo pueden evaluarse equitativamente a los estudiantes cuando los contenidos han sido elaborados para generar relevancia en unos y en otros no? Esto también es notorio en planes de estudio que no consideran las particularidades culturales de los individuos.

Aun así, hay investigaciones de los más esclarecedoras como la de Amy Sheldon (1996) que tiene por objetivo un análisis distinto de los estilos comunicativos infantiles en donde el modo adjudicado a las niñas no es visto como pasivizado sino que se describe en función de otras características que le permiten conseguir cosas sin dañar los referentes culturales de lo femenino:

Las chicas posen habilidades verbales de negociación que las habilitan a confrontar sin ser muy confrontativas; a clarificar sin dar marcha atrás; y a usar mitigadores, directrices indirectas, e incluso evaden para suavizar el golpe mientras promueven sus propios deseos (p. 61, traducción propia).

Lo importante de este fragmento es que construye las habilidades verbales de las niñas como distintas a las de los niños pero no inadecuadas en cuanto al de-

sarrollo de la interacción. En una investigación de West de la que hace referencia Coates (2009) se llega a la conclusión de que el uso de directrices mitigadas⁶ o indirectas obtiene menos respuestas de queja o rechazo que las directrices formuladas de forma agravada, lo que nos llevaría a deducir que las solicitudes que hacen generalmente las niñas, se topan con menos negativas que las que realizan los niños de forma agravada.

Violencias en las aulas

En esta sección se hará un recorrido por distintas teorías que abonan a la comprensión y explicación del fenómeno que analizo en este trabajo y, de manera conjunta, profundizar en algunos trabajos ya elaborados que retratan fenómenos parecidos en otras latitudes que permitieron contextualizar el desarrollo de un objeto de estudio complejo que se nutre desde distintos campos de conocimiento.

El primer punto a tratar es el término de “violencia”. En el texto “Los sentidos de las violencias en la escuela: un debate necesario previo a la definición de políticas y acciones” (Kaplan, Spiegel, Durán, Januszewsky y Pipito, 2005) los autores exponen que existe un problema de raíz al analizar violencia pues se usa el adjetivo “violento” para describir comportamientos y acciones “fuera de lo esperado” por no tener una palabra mejor para definirlos y que a la larga esto crea una confusión; de ahí la crítica que establecen en el uso ambiguo que se le da, y con esto ya no funciona como una noción analítica que permita elaborar investigaciones específicas cuando se denomina “violencia” a múltiples fenómenos. También considerar que esta proliferación de conductas “violentas” se debe al surgimiento de sociedades

⁶ Las directrices mitigadas son sentencias que incluyen elementos discursivos que suavizan o atenúan el contenido de la oración. Los más empleados son los siguientes:

- Vocativos: son palabras que sirven para llamar o nombrar algo o alguien cuando nos referimos a ella. Por lo general se colocan entre comas para separarlas de la oración. En las interacciones los más notorios son: niños, mi amor, el nombre del niño, señoritas, maestra y profesora.
- Marcadores conversacionales: tienen la función de informar y de interactuar; encontramos de modalidad epistémica (enunciativos y orientativos) y de modalidad deóntica. Los primeros hacen referencia a relaciones de causa y efecto y vinculación y fueron encontrados particularmente en las condicionantes/amenazas establecidos por los profesores, mientras que la segunda modalidad está vinculada a la voluntad, lo afectivo y en mantener la atención con el interlocutor. Este último tipo fue más usado por profesores y alumnos: bueno, bien, ya, a ver, creo, vamos, siento, quiero, ¿verdad?, está bien, etcétera.
- Primera persona del plural: el uso de verbos conjugados de esta manera fue común cuando los profesores daban órdenes: vamos a hacer, empezaremos, saquemos, debemos, trabajaremos, leeremos, cantaremos, copiaremos, etcétera. Aunque el empleo alternaba con verbos conjugados en la segunda persona del plural.
- Preguntas: tanto maestros como alumnos emplearon preguntas como mitigadores; los primeros para confirmar las indicaciones de actividades y los segundos para empezar negociaciones.

profundamente desiguales y polarizadas (2005) y que se relacionan con el proceso de des-civilización de Norbert Elias (1990) en *La sociedad de los individuos*.

Siguiendo esta línea que problematiza sobre las implicaciones de nominar “violencia” a acciones de diferentes índoles es que Moreno Olmedilla (1998) propone usar el término “conductas antisociales” que permite elaborar una tipología que va de menor gravedad a mayor (violencia):

A: Disrupción en las aulas: engloba las situaciones en las que tres o más alumnos impiden el desarrollo normal de la clase con ciertas estrategias de distracción y de confrontación. Los profesores ponen especial atención en este tipo más que en otros pues son las conductas que afectan su labor cotidiana y el aprendizaje del grupo.

B: Problemas de disciplina (conflictos entre profesorado y alumnado): este tipo es una escalada en las disrupciones en las aulas. Es aquí en donde se localizan las resistencias tanto pasivas como activas y también las ofensas que pudieran proferir los profesores contra los alumnos.

C: Maltrato entre compañeros (*bullying*): en esto se consideran los procesos de victimización y de intimidación entre pares ya sean verbales/psicológicos o físicos.

D: Vandalismo, daños materiales y violencia física (agresiones y extorsión): en este grupo el autor ya considera que se tratan de fenómenos plenamente violentos y aunque se considera que no son comunes en las dinámicas escolares, sí son los que captan la atención de los medios.

F: Acoso sexual: al igual que el *bullying* es considerada por el autor como una conducta antisocial “oculta” pero que afecta a una cantidad considerable del alumnado femenino.

Sin embargo, esto no sesga la problemática del término pues en las discusiones que se establecen en distintos países en Latinoamérica sigue presente la preocupación de las implicaciones de nombrar violencia a toda práctica considerada “no esperada” (o adecuada) por parte del alumnado. De igual manera hay una discrepancia entre los investigadores pues algunos no reflexionan el término mismo con el que están nominando las interacciones violentas que ocurren dentro de las aulas y hay otros que comienzan sus reportes puntualizando las diferencias entre la violencia escolar y la violencia en las escuelas, tal es el caso de Osorio (2006) quien dedica un primer capítulo de su libro *Violencia en las escuelas: un análisis desde la subjetividad* a visibilizar la polisemia que existe en la conceptualización de “violencia en las escuelas” y por qué es diferente a “violencia escolar” alegando que en el primero se trata de nominar a las distintas manifestaciones violentas que tienen lugar dentro de las instituciones educativas, mientras que el segundo hace referencia exclusivamente a las prácticas violentas que genera el sistema escolar. Aunque en este punto podríamos alegar que estos dos orígenes de violencia no son excluyentes y por lo tanto no es suficiente con esta caracterización.

En este entendido es que las investigaciones que se han hecho desde y en Latinoamérica respecto de las violencias en las escuelas son tanto clarificadoras como alarmantes. Si bien es cierto que en la gran parte de las culturas actuales existen instituciones para el cuidado y la enseñanza de los niños y jóvenes, también es cierto que se establecen dinámicas distintas pues estas surgen en contextos socioculturales e históricos específicos que determinan sus pautas. Tal es el caso de América latina, en 1990 empezó un interés creciente por la vida cotidiana en las escuelas y particularmente por la violencia que empezaba a visibilizarse –que no es lo mismo que surgir– en medios masivos de comunicación como la televisión, la prensa y la radio; con esto se inauguran una serie de investigaciones, de tipo cualitativas y cuantitativas, y políticas de acción con el objetivo de conocer y erradicar esta problemática en distintos países y desde distintas instituciones. Sin embargo, no tardaron mucho tiempo en percatarse que el problema iba más allá de problemas aislados (como se solía presentar en los medios de comunicación):

En la escuela primaria, la violencia ha dejado de ser una serie de incidentes espectaculares, más bien, es una realidad multiforme, con varias aristas, diversa, cambiante, silenciosa, pero presente en muchas de las interacciones que se dan entre sus actores. Su doble dimensión de fenómeno colectivo y experiencia privada, posibilita analizarla como un proceso que está integrado a las relaciones cotidianas y a las condiciones sociales (Gómez, 2005: 697).

Gómez da una posibilidad para analizar y combatir la violencia dentro de las escuelas, pues contrariamente a los abordajes institucionales de la violencia que aun hoy en día perduran –el origen como parámetro social y los condicionantes psicológicos de los involucrados como variable subjetiva– propone analizar las consecuencias más allá de la victimización y tratar las funciones que está cumpliendo la violencia en las aulas para, de esta manera, sustituirla con otras prácticas que se desempeñen de igual manera, lo cual podría dar cuerpo a un plan de aplicación que disminuya los índices de violencia en las escuelas.

Sin embargo, para establecer lo anterior hace falta mucho trabajo e incluso realizándose deben de considerarse otras aristas pues:

La violencia escolar es parte integrante de la cultura institucional de las escuelas, porque es generada por maestros y autoridades, y reproducida por los mismos padres de familia, quienes delegan al docente [...] Esto facilita que docentes y rectores sean los “padres buenos” que persiguen, según esta racionalidad, el bien de los hijos, aunque para ello sea necesario el castigo y la humillación. Diversas formas de maltrato constituyen dispositivos “pedagógicos” a los que recurren los docentes ecuatorianos, sobre todo con niños y adolescentes de familias pobres, indígenas y mestizas. En este sentido, el maltrato está estrechamente relacionado con la discriminación étnico-cultural (Maluf, Cevallos y Córdoba, 2003: 307).

La cita anterior es parte del reporte ecuatoriano elaborado para la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en 2003 sobre la violencia en las aulas en Latinoamérica y el Caribe. Los autores del mismo tienen el atino de incluir variables más allá de la social y la subjetiva para explicar la complejidad del fenómeno de la violencia en aulas como la condición étnica, el ambiente de discriminación ligado al estrato socioeconómico y al nivel educativo, el poco acceso que tienen algunas comunidades a la educación superior y la subsecuente vinculación de esto con la ignorancia. A la par que denota la complejidad de las relaciones que se establecen al interior de las aulas y el rol paternalista que los profesores toman con los alumnos lo que les confiere libertades sobre los niños que involucran castigos y humillaciones que responden a dinámicas de discriminación, pues aunque en Ecuador desde la década de 1990 se desarrollaron planes de acción para intervenir las escuelas y así disminuir la violencia tanto dentro como fuera de las aulas, los profesores no destierran los dispositivos pedagógicos⁷ con los que violentan a sus estudiantes.

Uno de los grandes problemas de los planes de acción elaborados y llevados a cabo por muchos países en América Latina es que estos se realizaron sin el adecuado –si no es que nulo– trabajo de campo que permitiera conocer a fondo la problemática que se intentaba combatir y en la mayoría de los casos solo se abordaba una posible arista del problema que estaba relacionada con temas de salud y de ilegalidad: el consumo de drogas. En todos los países que participaron del reporte de la UNESCO (Abramovay y Das Gracias Rua, 2003) se habían establecido programas anti-drogas en las instituciones educativas y eran los que contaban con más fondos, mayor aplicación (la gran mayoría de los programas con enfoque educativo eran de aplicación local y no nacional) y seguían vigentes. Es por esto que los programas no tienen los resultados esperados y la violencia dentro de las instituciones educativas no da señales de disminuir.

Por lo anterior es que los investigadores ecuatorianos concluyen que mientras no cambien los parámetros socioculturales no se podrá paliar la violencia que preocupa al gobierno pues:

El sistema educativo ecuatoriano tiende a reproducir las desigualdades existentes en la sociedad, por sus prácticas discriminatorias que se expresan a través de rituales racistas, consistentes en humillaciones, burlas y hasta castigos físicos a los niños y jóvenes indígenas, y que se desplazan hacia los alumnos mestizos y blancos de escuelas y colegios de los barrios marginales. Reproduce también las jerarquías sociales en la figura de los profesores con autoridad plena, y en la de padres y madres

⁷ Usar este término permite evidenciar la complejidad de elementos que intervienen en la vida en las aulas, así como las relaciones de poder y saber que se configuran durante las lecciones y que responden a normas sociales que exceden las dinámicas escolares pero que permiten situarlas en una escala temporo-espacial.

que consideran a la escuela como el único dispositivo de ascenso, movilidad social e integración cultural, y que por lo mismo se ven obligados a una aceptación pasiva del maltrato escolar, a fin de evitar la expulsión de sus hijos de la escuela (Maluf, Cevallos y Córdoba, 2003: 269).

Es decir, la violencia que se vive no solo dentro de las aulas sino la que envuelve al sistema educativo de este país no desaparecerá hasta que se haga conciencia y se trabaje para combatir las violencias simbólicas que permean la vida social pues en el contexto ecuatoriano:

Las prácticas cotidianas de maltrato, y la falta de una acción institucional que lo sancione y prevenga, conllevan a la transformación de la violencia en una parte constitutiva de los procesos de socialización y de integración grupal entre jóvenes estudiantes. Los malos tratos y las prácticas violentas forman parte de los códigos a partir de los cuales niños y jóvenes se incluyen o son excluidos de los grupos (p. 308).

Sin embargo, esto podría estar ocurriendo no solo en este país sino que la vulneración de ciertos sectores infantiles y juveniles puede conllevar a la identificación entre pares y a la consolidación de identidades que, según el apuro institucional, se relacionan con el crimen organizado, la guerrilla y los negocios ilegales, y que es lo que se busca intervenir con los programas desarrollados desde las secretarías de salud y de seguridad.

Es importante resaltar que no todos los estudios sobre violencia van –o deben ir– ligados a conflictos armados o a cómo la violencia afecta programas de salud. Existe una corriente que desde un enfoque propositivo trata de hacer aprehensible las características de la violencia para poder intervenirla. Para ejemplificar esto retomo una tabla que fue desarrollada por la psiquiatra De la Barra y es rescatada por Navarro Navarro (2003) para clarificar sus descubrimientos sobre los factores psicosociales que están asociados con conductas agresivas en entornos educativos (véase Tabla 2).

Según la Tabla 2 y la investigación en la que se basa, es posible disminuir las conductas agresivas de los sujetos si se les interviene a temprana edad, es por lo anterior que la psiquiatra De la Barra (2002) ha desarrollado la tabla para diagnosticar a los niños y así poder incorporarlos a programas que les permitan controlarse. Aunque pensar que con el diagnóstico y la aplicación de un programa desde lo individual puede frenarse la violencia en aulas contradice la mayoría de las investigaciones que consideran que la violencia en las escuelas es de origen estructural, por lo tanto atender a uno u otro sujeto no serviría para solucionar el problema central:

Otra de las estrategias de la violencia es que con tal de legitimar su accionar se suele atribuir a la víctima la responsabilidad de lo que sucede. La que ocurre en la escuela se tiende a explicar como algo ligado al orden estructural que deben seguir los participantes que integran una institución (Gómez, 2005: 704).

Tabla 2. Factores psicosociales asociados a conductas agresivas

Factores relacionados con el niño	Factores relacionados con el núcleo familiar	Factores relacionados con el grupo de pares y el clima escolar
<ul style="list-style-type: none">• Temperamento difícil• Agresividad persistente• Bajo coeficiente intelectual• Alta hiperactividad o déficit atencional• Dificultades en lenguaje y escritura• Mal desempeño escolar• Desarrollo afectivo pobre	<ul style="list-style-type: none">• Familia disgregada• Presencia de patología psicológica en los padres• Falta de normas o límites, o en caso contrario, disciplina severa• Violencia física o verbal• Maltrato o abandono físico o psicológico por parte de los padres• Ausencia de un referente afectivo fuerte e incondicional	<ul style="list-style-type: none">• Rechazo o aislamiento respecto de sus compañeros o amigos• Pertenencia a grupos con conductas antisociales o agresivas• Ambiente escolar competitivo o con sobrevaloración de lo académico• Alto nivel de conflicto y manejo disciplinario autoritario• Población escolar de bajo desempeño académico, alta repetición y con sanciones disciplinarias

Fuente: Navarro Navarro (2003: 226).

Es decir, el enfoque bajo el que se estableció la Tabla 2 es erróneo; no se trata de localizar de manera individual los problemas sino que la institución educativa esta promoviendo esas dinámicas. Se deben focalizar los esfuerzos en analizar las interacciones en las escuelas para descubrir las que son propias del contexto escolar y que son promovidas desde sus reglas de convivencia para así trabajar sobre ellas y reformular a las escuelas como espacios proclives a la negociación y las relaciones horizontales y no a la imposición y verticalidad:

La participación de los actores en los sistemas de negociación, mediación y arbitraje es una herramienta fundamental para evitar y/o atenuar el desarrollo de actitudes violentas producto de las dinámicas institucionales [...] Esto convierte a la institución en un espacio que desde los distintos niveles (explícito-implícito) naturaliza lo social, presentándose la escuela y lo que tiene lugar en ella como la única verdad posible y verdadera legitimando así un orden escolar y social de sufrimiento, exclusión y sometimiento (Filmus, 2003: 39-40).

Esto es de lo más interesante porque relaciona muchos aspectos que fueron visibles en mi trabajo de campo y que en apartados siguientes se harán evidentes. La alta ritualización del espacio escolar conlleva una negativa a considerar la nego-

ciación y el conflicto como algo positivo; por el contrario, se ven como algo a evitar a toda costa, por ello la implementación de “pedagogías educativas” violentas para controlar a los estudiantes, pues se asocian a la indisciplina, la falta de respeto y al fracaso de la autoridad y del sistema educativo cuando debería ligarse a la construcción de espacios de diálogo donde los niños son actores en su proceso educativo y aprenden más que a acatar a pensar desde relaciones sanas y no violentas. Por lo tanto, si se quiere erradicar la violencia en las escuelas, es necesario hacer un ejercicio de reflexividad que nos permita analizar a las instituciones educativas como espacios donde la violencia germina pues aunque:

Uno de los criterios reconocibles de la violencia es el daño inmediato que causa, sin embargo, en instituciones como las educativas, en varias situaciones no se deja una constancia de sus efectos –a menos que se trate de castigo físico– pero queda una cauda de “cicatrices mentales”, daños psicológicos o efectos psicosomáticos. En nuestros registros de observación pudimos ver que algunos alumnos se pellizcaban hasta sangrar, se mordían las uñas de manera ansiosa, sentían asfixia cuando la maestra los regañaba e, incluso, otros se orinaban cuando se les gritaba (Gómez, 2005: 698).

Si bien es cierto que se han suspendido los castigos físicos en las escuelas, también lo es, como señala Gómez Nashiki (2005), que la violencia en las escuelas tiene otros canales para ejercerse más allá que los que dejan marcas visibles cuando se da entre profesores y alumnos, también es verdad que las consecuencias de los maltratos psicológicos sufridos por los estudiantes en ciertos contextos pueden ser más alarmantes que un simple coscorrón, como se hizo visible durante el trabajo de campo.

Otro aspecto que fue evidente durante la recolección de datos y que excede el ámbito particular de un profesor o una escuela fue la desigualdad en el trato y las justificaciones que se elaboraban al respecto. Aunque en investigaciones en otros países como Ecuador o Uruguay la condición étnica determinaba el trato que recibirían los niños en el entorno educativo, en las escuelas en las que hice trabajo de campo noté que el nivel socioeconómico y el género eran los que afectaban la relación que se establecería con el profesor, si el alumno no se comportaba según los parámetros y estereotipos que tenía el profesor como “correctos” o “apropiados”, el niño o la niña en cuestión eran sancionados y en muchas ocasiones se justificaba la sanción con otra bandera que tiene por finalidad encubrir los (pre)juicios del docente.

Metodología

Para observar esto realicé trabajo de campo en dos instituciones educativas (una pública y otra privada) que consistió en permanecer en cada escuela entre 4 y 5 horas y media por visita para que los niños se acostumbraran a mi presencia. La

selección fue de 8 grupos en total: 4 con un predominio de niñas y 4 con un predominio de niños (la relación fue de 2 a 1 hasta 4 a 1) y realicé tres visitas por salón buscando los días en que pudiera observarlos con distintos profesores para probar la hipótesis de que no dependía solo de los niños sino de la relación que establecían con el profesor en turno. Tuve en consideración el género del maestro/administrativo que interactuó dentro del aula con los niños, así como las dinámicas que los niños emplearon, sus discursos y su género.

En estos entornos observé las interacciones que se realizan en el aula y cómo los niños manejan las órdenes que les dan los adultos a cargo de su cuidado e instrucción. Es decir, qué hacen cuando se les ordena cumplir con una actividad con la que no están (completamente) de acuerdo; qué dicen, qué hacen, con quién lo hacen, a quién le dicen, cómo lo dicen y por qué. Los fundamentos metodológicos para la comparación de esta investigación son los patrones de interacción comunicativa que resultan o implican un proceso de negociación y/o resistencia por parte de los alumnos, así como el rol que juegan niños y niñas en estas. La manera en que se podrá hacer observable y comparable esto será a partir de marcadores discursivos, intenciones pragmáticas y prácticas que acompañan a los discursos o se desarrollan a la par por otros integrantes y que los refuerzan.

La inserción en el trabajo de campo fue distinta en cada una de las instituciones educativas; en la escuela primaria particular desde el primer momento me presenté con el proyecto de investigación ante las autoridades administrativas y académicas de la institución y tras una entrevista se me concedió la posibilidad de hacer observaciones en aula y áreas comunes en los horarios que a mí me fueran convenientes, mientras que la situación en la escuela pública fue distinta; como madre se me motivó a asistir a las clases para apoyar al profesor, pues mi hijo, decía él, no le hacía caso y era “difícil de controlar” cuando los demás niños lo molestaban.⁸ En este primer acercamiento noté una serie de problemáticas de comunicación, empatía y atención entre el profesorado y los alumnos. También maestros con doble o triple plaza que no preparaban clases, alumnos que ejercían

⁸ Quiero ahondar un poco en esto porque es de suma importancia respecto del tema de la violencia en aulas. Para el profesor lo que estaba mal en esa dinámica entre niños que se molestan es que “no podía controlar” al que molestaban y ese “no controlarlo” implicaba que les contestara o se comportara hosco cuando se le ordenaba trabajar en conjunto. El problema no son los niños abusivos, son los niños que intentan confrontar esa agresividad. Esto será evidente con las niñas y el uso de groserías en contestaciones con compañeros durante actividades y en conflictos físicos. Y debo aclarar que cuando cuestioné al profesor por qué castigaba y aislaba a estos niños que se “defendían” en lugar de quienes que empezaban a molestar la respuesta era que esos niños no les “decían groserías” y por eso debían ignorarlos; para mi decepción me di cuenta que esta idea no era exclusiva de este profesor sino que dentro de las capacitaciones que se dan en las escuelas se esparce la falacia de que si no hay groserías, no hay violencia verbal. Esto conlleva a una comprensión errada de los fenómenos violentos dentro del aula y, por lo tanto, de su manejo y erradicación.

violencia dentro de las aulas a sus pares (y con el profesor presente) y humillaciones alarmantes entre alumnos y profesor-alumnos; sin embargo, cuando me ofrecí a hacer una investigación en el plantel que pudiera tener por resultado un taller para los profesores y que ayudara a planear dinámicas en el aula que limaran las asperezas en el trato cotidiano, los profesores se negaron rotundamente a que observara sus clases, solo una maestra que me conocía accedió sí, y solo sí, yo daba clases de inglés a los niños para que ella pudiera “ponerse al corriente” en esos periodos con el trabajo extra que les solicitaba la Secretaría de Educación Pública (SEP);⁹ es decir, el acceso a su aula no fue gratuito o porque en realidad le interesara la retroalimentación que pudiera ofrecerle sino porque tenía que solventar una problemática y yo podía ayudarle/servirle.

Por otro lado, la incursión en la institución privada fue más tranquila pues desde el primer momento se me concedió acceso a todos los grupos de la escuela, ya fueran de primaria, preescolar o maternal (contaban con dos salones por cada grado desde primero de preescolar hasta sexto de primaria y otras cuatro salas de maternal) y a todas las asignaturas que ofertaban, de hecho les interesaba que observara a los profesores (hombres) de las asignaturas de educación física, música e inglés pues tenían reportada “mucha indisciplina” durante esas clases y querían combatirla. Después de revisar listas de los grupos de primaria seleccioné los siete que tenían mayor desproporción en la relación niños y niñas para poder crear un contraste, pues el grupo que pude observar en la escuela pública tenía la mayor parte conformada por varones y, de esta manera, podía trabajar con 8 grupos (4 donde había más niñas y 4 donde había más niños) ayudándome esto a observar las maneras de organización e interacción que establecían unos y otros.

En lo concerniente a la organización de la información lo que me propuse en este punto fue elaborar una adaptación del modelo SPEAKING mencionado en apartados anteriores que me permitió, de manera más resumida y sin detenerme mucho en la cuestión lingüística pero sí en la interacción comunicativa, organizar los datos recabados con la etnografía comunicativa durante el trabajo de campo de seis meses y analizarlos según los propósitos de esta investigación. Es por lo anterior que desarrollé una tabla que me permitió desmenuzar los elementos de las estrategias comunicativas para analizar situaciones con violencia y establecer un análisis somero de corte sociolingüístico que permita discutir y aportar al debate actual sobre los estilos interaccionales y discursivos según género en espacios escolarizados.

En la Tabla 3 presento un modelo para organizar y analizar la información de las estrategias comunicativas dentro del aula según dos elementos principales: verbales y no-verbales.

⁹ Debo de aclarar que no creo que en todas las escuelas públicas del país se viva la misma situación, sin embargo, es común.

Tabla 3. Matriz de análisis

Situación: condiciones del acto comunicativo	Participantes	Finalidades-Competencia-Pragmática	Tono-Tema	Lo no verbal

Fuente: Elaboración propia.

Análisis

Un elemento recurrente en el entorno escolar fue la agresión, la cual “no persigue el daño propiamente sino afectar, como método disuasorio en la mayoría de las ocasiones; en cambio la violencia persigue el daño, físico o psíquico, y tiene en el poder y la desigualdad sus aliados” (Fuentes Rodríguez y Alcaide Lara, 2008: 17), y la violencia física se limitó a pocos contactos y mayormente entre estudiantes varones, los cuales que fueron sancionados. Por el contrario de la agresión que solo fue señalada cuando esta ocurría de una niña hacia un niño y no de niña a niña, de niño a niño o niño a niña a menos que involucrara groserías como “puta”, “zorra”, “perra” o “puerca”.

Las distinciones entre agresividad y violencia radican principalmente en su motivación: mientras que la primera busca contestar a algo, la violencia quiere ocasionar un daño social.

La agresividad: se trata de intimidar bien para defenderse de algo (contra-agresividad) o para mantener una postura fuerte frente al grupo. [...] La violencia, en cambio, da lugar a la ejecución de un acto ilocutivo que va a dañar socialmente al interlocutor: por ejemplo, el insulto, la ridiculización, el empequeñecimiento, la usurpación de la palabra, es decir, todos aquellos actos que atentan contra la dignidad de la persona (p. 18).

En este sentido, podemos complejizar el análisis de las interacciones en el aula al esquematizar que la violencia produce agresividad pero se genera un bucle y la dificultad está en descubrir cuál es cuál. Para ejemplificar lo anterior presentaré la siguiente interacción que ocurrió en un grupo de cuarto en la escuela pública. Yo no me encontraba al interior del aula porque no era el grupo que tenía permitido observar pero sí estaba en el pasillo frente a la puerta (llevaba ahí unos 5 minutos cuando el incidente se dio) por lo que pude mirar y escuchar lo que pasaba dentro, ya que la puerta y ventanas estaban abiertas y los ventanales eran bajos por lo que me permitían ver todo el salón. Los niños se encontraban haciendo una actividad en equipos mientras la maestra llenaba unos papeles en su escritorio cuando gritó: “¿quién dijo esa palabrota?!” , el cuchicheo del grupo desapareció inmediatamente y unos niños atrás dijeron: “fueron ellas”. La maestra se dirigió al fondo del aula y les ordenó que se levantaran y se dirigieran al frente del salón. Continuó como se muestra en la Tabla 4.

Tabla 4. Interacción 1

Situación: condiciones del acto comunicativo	Participantes	Finalidades-Competencia-Pragmática	Tono-Tema	Lo no verbal
1. ¿Cómo creen que se ven diciendo esas palabrotas? Si en los hombres se ve mal, ahora piensen como se ve en unas niñas. ¿Qué creen que pensarían sus padres si las oyeran hablar así? Como unas cualquiera. ¿Creen que para eso las mandan sus padres con tantos sacrificios a la escuela? Mejor díganles que eso es lo que quieren ser y ya, que para eso no se necesita ni la primaria	Profesora -> Alumnas	Regañar Exhibir Inculpar	El uso de groserías por parte de las niñas	Al frente del grupo con las dos niñas paradas a su lado (las tres viendo al grupo) y hablando tanto a ellas como a los demás niños
2. Pero maestra, no fue nuestra culpa, ellos nos estaban molestando	Alumna -> Profesora	Justificar		Mirando a la profesora y con las manos primero agarradas atrás y después señalando a los niños en cuestión cuando hacían referencia a ellos
3. Solo nos defendimos. Ellos nos dijeron cosas primero	Alumna -> Profesora	Justificar		
4. <i>No me importa</i> quién empezó. Yo las escuché a ustedes decir esas palabrotas	Profesora -> Alumnas	Descalificar Acusar Inculpar		Acercándose más a ellas y gritando. Su expresión facial mostraba irritación (músculos tensos, ojos muy abiertos)
5. Pero maestra, no es justo; ellos también fueron [interrupción]	Alumna -> Profesora	Argumentar	Trato desigual	Separando las manos de atrás y señalándolos. Su tono de voz era ya de súplica-desesperación

Situación: condiciones del acto comunicativo	Participantes	Finalidades-Competencia-Pragmática	Tono-Tema	Lo no verbal
6. [Interrumpiendo] ¡Ya les dije que <i>no me im-por-ta!</i>	Profesora -> Alumnas			Dando un manotazo en el aire
7. Ve por la directora, dile que tenemos un problema en el aula [interrupción]	Profesora -> Alumno	Ordenar Inculpar		Acercándose a un niño
8. [Interrumpiendo] Pero maestra, ¿por qué nomás nos regaña a nosotras?	Alumna -> Profesora	Reclamar	Trato desigual	Llevando las manos al frente y haciendo una seña de súplica
9. ¿No entienden o qué? Ya les dije que <i>no me importa</i> . Yo las escuché a ustedes y en las mujeres se ve peor que en los hombres	Profesora -> Alumnas	Exhibir Desacreditar		Dirigiéndose al escritorio y dándole la espalda a las niñas
10. En lo que llega la directora continuaremos con lo que estábamos haciendo antes de esta desagradable interrupción	Profesora -> Alumnos	Inculpar		Volviéndose al pintarrón. Y las alumnas yendo a sus lugares
11. ¿Quién les dijo que podían sentarse? Se me quedan aquí a esperar a la directora. Creen que es un chiste, pues no	Profesora -> Alumnas	Castigar Inculpar	Castigo	Apuntándolas y caminando hacia ellas
12				La clase prosigue hasta que la directora llega. Las niñas permanecen al frente del salón mientras sus compañeros trabajan
13. Maestra, me dijeron que tenía un problema en un salón, ¿qué pasó?	Directora -> Profesora			Hablando desde la puerta
14. Así es directora, me da mucha pena pero esto no puede ser así. Mientras estaba dando la clase escuché por encima del ruido del grupo a estas dos niñas decir unas palabrotas	Profesora -> Directora	Exhibir Reportar Inculpar frente a autoridad		Dirigiéndose a ella pero sin bajar la voz

Situación: condiciones del acto comunicativo	Participantes	Finalidades-Competencia-Pragmática	Tono-Tema	Lo no verbal
a otros compañeros. Les dije que esa no es manera de hablar de unas niñas y que solo un tipo de mujeres hablan así. Que ellas son niñas y no pueden llevarse así con sus compañeros				
15. Esto no puede ser. No es posible que se dirijan así. Esto es una escuela, no una verdulería. ¿Por qué no se dan a respetar? Miren, si las palabrotas se escuchan mal en hombres ni qué decir en niñas. ¿Ustedes creen que se ven bien hablando así? ¿Creen que es correcto estarse refiriendo así a sus compañeros? A ver, ¿cómo me vería yo si le hablo así al maestro Paco? Verdad que no me vería bien porque no me doy a respetar. Esto no puede quedarse así. No es la primera vez que pasa esto con ustedes. El año pasado hubo muchas quejas por andar de llevaditas con los niños. Esta vez ya tendremos que hablar con sus padres porque están creciendo y siguen comportándose como si no fueran ya unas señoritas	Directora -> Alumnas	Regañar Coaccionar Inculpar Sentenciar Ejemplificar Amenazar	Respeto Feminidad Prohibición	Hablando ya dentro del salón junto a las niñas (las cuatro: la profesora, las dos niñas y la directora de cara al grupo)
16. Es lo que yo les decía, que si se ve mal en hombres, mucho peor en niñas	Profesora -> Directora	Reafirmar Advertir		Acompañando a la directora afuera del salón

Situación: condiciones del acto comunicativo	Participantes	Finalidades-Competencia-Pragmática	Tono-Tema	Lo no verbal
Y pues yo ya tenía ganas de mandar llamar a sus papás por otras cosas pero se las estaba juntando. Ahora ya es justo				
17. Salgan del salón	Profesora -> Alumnas	Ordenar		Salen del salón dando unos pasos cortos con los hombros encogidos. Una ha empezado a lagrimear
18. ¿De qué lloras? Hubieras pensado mejor tu comportamiento en lugar de agarrarte chillando ahorita	Profesora -> Alumnas	Humillar		Poniendo los brazos en jarra. La otra niña comienza a llorar. La maestra regresa al salón y las deja en el pasillo llorando

Fuente: Elaboración propia.

En el extracto anterior hay distintos elementos para analizar pero quiero empezar por los referentes culturales de la feminidad que se expresan. En algunas filas (1, 9, 14, 15 y 16) podemos leer cómo es que hay una asociación incuestionable del ser mujer con no-usar “palabrotas”. En el texto de Coates (2009) antes referido, se expone que en la lingüística folclórica está la idea de que las mujeres usan menos groserías que los hombres, ligándolas a un estilo de habla “moderado” y “dulce”; sin embargo, podemos ver cómo esto opera en el cotidiano y particularmente en las aulas. Las niñas son sancionadas por no cumplir con ese estándar de habla “moderado” no-altisonante mientras que sus compañeros –los que ellas alegan provocaron que usaran groserías– no son amonestados y cuando lo son no hay comparación (escuché en múltiples ocasiones a niños de ese grupo decir groserías y no recibir amonestación por los maestros cercanos). En este sentido, no solo se cuestiona su feminidad apelando a lo “mal” o “feas” (1, 15) que se ven diciendo “palabrotas”, sino que va un paso más allá y se liga el uso de esas palabras a un “tipo” de mujer (14), a unas “cualquieras” (1) término generalizado para referir a las prostitutas. Otro aspecto de llamar la atención es el constante mandar silenciar a las niñas, interrumpirlas o decirles explícitamente que no interesa lo que digan (2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10); esto es un ejemplo de violencia.

Ya abordando elementos discursivos precisos tenemos un fenómeno interesante: en ningún momento la maestra trata de mitigar su discurso con las alumnas pero no así con la directora. Con ella usa un eufemismo de un eufemismo; con las niñas

dice que solo las “cualquieras” hablan con groserías refiriéndose a las prostitutas, pero con la directora dice: “un tipo de mujeres”. También fue recurrente con ambas profesoras que al estar amonestando a las niñas lo hicieran desde la inculpación con el uso de preguntas que emplean el verbo creer y con esto tornan los cuestionamientos como “¿*Ustedes creen que se ven bien hablando así?*”, “¿*creen que es correcto estarse refiriendo así a sus compañeros?*” (15), “¿cómo creen que se ven diciendo esas palabrotas?”, “¿qué creen que pensarían sus padres si las oyeran hablar así?” y “¿creen que para eso las mandan sus padres con tantos sacrificios a la escuela?”¹⁰ (1); maneras de inculpar a las niñas repetidamente y con ello se asegura el asentamiento en la conciencia del sentimiento de culpa lo que lo operacionaliza. La interacción anterior es un ejemplo de cómo la violencia se manifiesta en aulas y que las groserías no son lo que la distingue; por el contrario, no es necesario el uso de palabras altisonantes para ofender, inculpar, humillar, exhibir, agredir, descalificar y amenazar como bien demuestran la directora y la maestra que reprenden al par de niñas.

Por otro lado, es curioso que tanto la directora como la maestra lo que estén censurando no sea tanto la “palabrota” usada, sino que la emplea para referirse a hombres pues el regaño se concentra en ello y en que son ellas las que la usan, no es una llamada de atención general que trata de amonestar el uso de groserías en general. Es una humillación por usar “palabrotas” para referirse a sus compañeros que las insultaron primero; es una sanción por defenderse-contratacar, pues ambas mencionan que “no deben llevarse así con sus compañeros” (14) y que eso es “no darse a respetar” (15).

Con la pasada interacción podríamos ejemplificar por qué es tan urgente analizar las teorías y debates en torno al curriculum oculto para que el personal docente que labora en las instituciones educativas tome conciencia del papel que juega en la socialización de los niños respecto de cuestiones ajenas a los contenidos escolares:

Los debates acerca del currículum han sido importantes no sólo porque señalan aspectos de la vida escolar que vinculan a las escuelas con la sociedad, sino también porque han expresado la necesidad de generar un nuevo conjunto de categorías en las cuales se analice la función y los mecanismos de la escolarización (Giroux, 2004: 67).

En este sentido, podemos entender las interacciones en aula como la anterior más allá de las particularidades de una profesora o de un caso aislado; es decir, el curriculum oculto nos permite cambiar el enfoque y concebir a los profesores más que como canales para el aprendizaje de conocimientos avalados por organismos encargados de la educación, sino como miembros de grupos socioculturales que no se deslindan de sus construcciones culturales al entrar a un salón y que cargan con

¹⁰ Las oraciones que tienen esta finalidad se han puesto en cursivas.

todo eso mientras cumplen su labor de profesores y que en ese papel embestido de poder, se sienten con la libertad (y a veces con la obligación) de “educar” en otros aspectos a sus estudiantes; en este caso particular en temas referentes al apropiado comportamiento femenino. Algo a resaltar es que las sanciones hacia los integrantes varones sean mínimas respecto de su comportamiento no-masculino más allá de “los niños no lloran” o “los hombres no le pegan a las mujeres”.¹¹

La siguiente interacción comunicativa tuvo lugar también en la escuela pública en el grupo de cuarto: los niños tenían poco de haber regresado de su clase de educación física y retomaron la actividad que suspendieron para salir, algunos ya estaban por terminarla (véase Tabla 5).

Tabla 5. Interacción 2

Situación: condiciones del acto comunicativo	Participantes	Finalidades-Competencia-Pragmática	Tono-Tema	Lo no verbal
1. A ver, ¿qué les he dicho? No las quiero platicando mientras trabajan	Profesora -> Alumnas	Regañar	Comportamiento durante actividad	Las niñas platican en voz alta alrededor de una mesa frente al escritorio. Y cuando la maestra habla se van a sentar a sus lugares
2. Pero maestra, ya terminamos	Alumna -> Profesora	Justificar		Las niñas replican desde sus lugares
3. <i>No me importa</i> . Las quiero sentadas en sus lugares	Profesora -> Alumnas			La maestra les habla mientras revisa unos papeles en su escritorio
4. Pero porque nomás nos dice a nosotras. Los de atrás no han terminado y también estaban platicando y no les dijo nada	Alumna -> Profesora			Una niña insiste
5. Porque a ustedes aquí las tengo adelante. Si los de atrás no quieren aprender es su problema. Ustedes son	Profesora -> Alumnas	Argumentar Coaccionar Conjeturar	Matrimonio Futuro Expectativas	La maestra se levanta del escritorio y le da la vuelta para ponerse frente a las niñas y les

¹¹ Con esto quisiera señalar que si bien existe un discurso generalizado de “un hombre no le debe pegar a una mujer” justificado en que ellos son más fuertes, que no es una pelea justa, etcétera. En la praxis no existe una conexión; los niños avientan a las niñas, las insultan, las violenta y las humillan cuando tienen la oportunidad como en siguientes interacciones se verá.

Situación: condiciones del acto comunicativo	Participantes	Finalidades-Competencia-Pragmática	Tono-Tema	Lo no verbal
niñas y deben comportarse mejor. Piénsenlo a futuro, si les va bien en la primaria, van a entrar a la secundaria y si le siguen echando ganas hasta a la prepa, quién quite y entren a la universidad. Ahí podrían conseguir un buen marido. Si no me creen, pregúntenle a la señora si en la universidad no pueden conseguir algún novio guapo, educado y con un trabajo que les permita vivir mejor que ahora				empieza a hablar. Ellas ocupan las primeras dos mesas frente al escritorio (4) y la primera que se encuentra en la columna siguiente
6. Ay maestra, ¿cómo anda pensando en esas cosas?	Alumna -> Profesora			Las niñas se ríen mientras la maestra habla
7. Pues, ¿cómo no? Ustedes ya van a ser unas señoritas y deben de preocuparse de esas cosas. No quieren terminar en la esquina vendiendo dulces, panes o tamales. ¿Qué creen que sea mejor, preocuparse todos los días porque no tienen que darle de comer a sus hijos ni un lugar para vivir o nada más en tener la casa limpia? Les aseguro que la vida de muchas de sus mamás sería diferente si hubieran continuado sus estudios. La escuela no nada más sirve para que aprender las tablas, les permitirá un día rodearse de hombres que podrán ofrecerles una	Profesora -> Alumnas	Argumentar Coaccionar Conjeturar		La maestra no hace caso de sus risas y continúa explicando. Pasea la mirada entre las distintas niñas

Situación: condiciones del acto comunicativo	Participantes	Finalidades-Competencia-Pragmática	Tono-Tema	Lo no verbal
mejor vida, pero si las ven todas animaladas, sin comportarse y hablando como verduleras pues así nunca los atraerán. Ese tipo de hombres buscan muchas, guapas, refinadas, inteligentes y hacendosas. Así que ya saben qué deben de hacer si quieren triunfar en la vida				

Fuente: Elaboración propia.

Aunque existe una diferencia abismal entre el tipo de coerción que sufren las niñas en las dos interacciones anteriores hay un elemento recurrente: parece correcto decir “no me importa” cuando una niña trata de dialogar con la autoridad y exponer sus motivos, o incluso cuando hace un llamado a la “justicia” porque no se reprende a todos los involucrados y solo a ellas. Dejando esto de lado, que no significa que no merezca la pena una investigación más a profundidad, quiero hacer notar que lo más relevante de la interacción es el contenido del argumento de la maestra. Es decir, la educación no como una herramienta en sí misma que les permita acceder a un futuro prometedor con un trabajo bien remunerado, que se da por entendido que sus padres no lograron por falta de esta, sino como una plataforma que les permitirá acceder a un mejor marido. Este tipo de argumento parece tener sentido solamente porque está enmarcado bajo una dinámica de género desigual en el que, la maestra da por sentado que una mujer necesita a un hombre para acceder a una situación económica adecuada y no lo puede hacer por cuenta propia. Esto resulta digno de análisis pues la incentivación que se da para que estas niñas continúen sus estudios está operando bajo una lógica de la dependencia y la vulnerabilidad de las niñas. Esto no contribuye en nada a crear espacios y relaciones de igualdad.

Por otro lado, aunque la maestra dijo haber hecho los comentarios con buenas intenciones, estos están cargados de connotaciones sexistas en los que las mujeres no valen por sí solas y que si lo que quieren es triunfar en la vida, deben conseguir un marido que les pueda dar todo lo que necesiten. Sin embargo, para poder atraer a un hombre así, deben de cumplir cabalmente con el estereotipo de género vigente que imputa a las mujeres un cierto comportamiento pasivizado, una forma de hablar sin usar vulgaridades, ser guapas, inteligentes, refinadas y hacendosas (7). A los niños del salón en ningún momento se les hicieron recomendaciones similares

o que siquiera se enfocaran en qué comportamiento debían adoptar para conseguir buenos trabajos. Solamente con las niñas se hicieron insinuaciones de este tipo, así como un continuo llamado a ser femeninas y a comportarse como señoritas,¹² lo que implicaba dejar atrás los juegos no aptos y las interacciones bruscas. Estas recomendaciones cuando no fueron acatadas las hicieron acreedoras de castigos tanto por parte del profesorado como de sus pares.

La tercera interacción comunicativa sucedió cuando los niños de cuarto de la escuela pública regresaron al salón después del receso sin la maestra pero con la orden de “terminar lo que estaban haciendo” (esto era muy común; los maestros se quedaban minutos afuera conversando o resolviendo pendientes con la directora), yo entré junto con ellos y me senté al fondo del aula para observar cómo se acomodaban. La actividad que realizaban antes del toque del recreo era un dibujo que acompañara una copia (véase Tabla 6).

Tabla 6. Interacción 3

Situación: condiciones del acto comunicativo	Participantes	Finalidades-Competencia-Pragmática	Lo no verbal
1. Ya, Pedro. Dame mis cosas	Alumna -> Alumno	Exigir	La niña va hacia la parte de atrás del aula y extiende la mano mientras pide sus cosas
2. Préstamelas poquito. Ya casi acabo mi dibujo	Alumno -> Alumna	Justificar	El niño contesta sin mirarla, está coloreando una actividad con los materiales de ella
3. No, Pedro. Yo no te las presté. Me estás gastando mis colores	Alumna -> Alumno	Negar Reclamar	La niña da un paso más y sigue con la mano extendida pidiendo sus cosas
4. ¿Te vas a amargar por eso?	Alumno -> Alumna	Coaccionar	El niño levanta la mirada, deja de colorear y le contesta
5. Sí. Si no me los das ahorita, voy a salir a buscar a la maestra	Alumna -> Alumno	Amenazar	La niña habla firme y con la mano aún extendida
6. Pinche vieja. Ni que se te fueran a acabar tus pinches colores. Además, son de los corrientes	Alumno -> Alumna	Insultar	

¹² En este caso, la carga simbólica que contiene este término excede a la simple nominación de si las alumnas han tenido relaciones sexuales; en mayor medida hace referencia a una serie de características asociadas a el comportamiento esperado (y exigido) por una niña/mujer y que va desde elementos discursivos y competencias comunicativas, hasta el uso y presentación corporal.

Situación: condiciones del acto comunicativo	Participantes	Finalidades-Competencia-Pragmática	Lo no verbal
7. No es cierto. Mis tíos me los regalaron en mi cumpleaños	Alumna -> Alumno	Argumentar	
8. Y, ¿eso qué? Han de ser robados. Todos saben que tus tíos son unos rateros	Alumno -> Alumna	Humillar Insultar	
9. No es cierto. Ya dame mis cosas. No te las presté. Tú eres el ratero por agarrar mis cosas sin permiso	Alumna -> Alumno	Contraatacar (agresividad)	
10. ¿Qué me dijiste? A ver, repítelo en mi cara a ver si muy chingona	Alumno -> Alumna	Intimidar	El niño se levanta y se para frente a ella, a escasos 10 centímetros, sacando el pecho y levantando el mentón
11. Pues es cierto, tomaste mis cosas sin permiso y así se les llama a las gentes que hacen eso	Alumna -> Alumno	Argumentar	La niña da un paso hacia atrás y contesta
12. No me andes levantando falsos, pinche vieja puta. Ahí están tus pinches colores para que dejes de chillar. Y di que no te doy unos putazos por andar diciendo mentiras porque eres vieja. Pinche mentirosa	Alumno -> Alumna	Insultar Intimidar Violentar	El niño da otro paso hacia adelante cuando empieza a hablar y lanza sobre la mesa el color que tenía en la mano junto al resto del estuche de la niña y se va. La niña agarra sus cosas y se va a su lugar

Fuente: Elaboración propia.

En la anterior interacción es de llamar la atención la manera en que el niño se dirige a su compañera cuando no hay una figura de autoridad alrededor. La interacción, y en particular la postura del niño, parten de la lógica de que él puede hacer uso de lo que le plazca de su compañera sin que eso implique un hurto, pues no es considerada un par. Este tipo de interacciones en las que se degradaba a las compañeras o se hacía uso de sus materiales porque “eran de ella y no importaba” fue de lo más común tanto en la escuela pública como privada. Niños tomando sin pedir las tijeras de sus compañeras mientras porque “no las estaban usando”, así como plumas, colores y hasta cuadernos o libros. Cuestión que no era común entre niños ni entre niñas; ellas por lo regular se pedían/ofrecían o intercambiaban las cajas de colores, situación que las maestras sancionaban porque, decían, se distraían más de lo habitual, y entre niños se las pedían antes de tomarlas. En estos contextos no se cree que las niñas tengan motivo o capacidad de resistir el uso sin permiso de sus

cosas o que copien sus tareas. Existe una falta de consideración, por parte de alumnado y profesorado, hacia la integridad de las niñas en detrimento de su confianza y autoestima, y si alguna llegara a defenderse, como en el caso de la interacción anterior, es intimidada verbal y físicamente por el agresor y, en ocasiones, son ellas las reprendidas por contraatacar (como en el caso de las dos alumnas de cuarto que son humilladas frente a su grupo).

En este entendido sirve traer a colación la caracterización que hizo Giroux (2004) sobre la constitución de las escuelas:

1. Las escuelas no pueden ser analizadas como instituciones separadas del contexto socioeconómico en el que está situadas.
2. Las escuelas son sitios políticos involucrados en la construcción y control de discursos, significados y subjetividades.
3. Los valores del sentido común y las creencias que guían y estructuran las prácticas en el salón de clase, no son universales a priori, sino que son construcciones sociales basadas en supuestos normativos y políticos específicos (p. 72).

Con esto podemos entender que si por un lado los niños (en general) están en desventaja dentro de las aulas por vivir en una cultura que considera a la edad adulta como la más favorable y valorada, y que incluso en los niveles académicos no los consideran sujetos terminados, teniendo relevancia en las investigaciones solo por su condición de sujetos en potencia o su devenir adultos. Aunemos esto a que las niñas son más vulnerabilizadas en las dinámicas pues las construcciones sociales machistas no se quedan fuera de las escuelas sino que hacen suyas las aulas. Las escuelas son campos de batalla en donde no solo se libran la lucha entre profesores y alumnos, existen contiendas simultáneas porque existen diferentes variables que afectan la detentación y ejercicio del poder dentro de sus aulas y de acuerdo con los tiempos.

Por el contrario, de las interacciones anteriores en las que la violencia se ha dado entre profesoras-alumnas, aquí se genera entre compañeros y sin mediar sanción. En este contexto cobran sentido los informes preparados para la UNESCO en los que existe distinción entre las violencias y los comportamientos antisociales que nos permiten clasificar y atender este tipo de interacciones. Según la escala planteada por Moreno Olmedilla (1998) lo reportado en la Tabla 6 correspondería a la tipología 3 de 6: “Maltrato entre compañeros” que engloba *bullying*, ofensas, violencia verbal y victimización por parte de los demás niños. La agresión que se relata en el diálogo es preocupante por muchos aspectos:

1. Hace evidente el comportamiento machista desde temprana edad en cierto contexto socioeconómico (esto no implica que no existan comportamientos similares que operan con los mismos supuestos que consideran a las mujeres/niñas como sujetos inferiores que no valen por sí solas y que deben estar bajo la tutela masculina).

2. La violencia a las que se ven expuestas las niñas por parte de sus pares y profesores.
3. La naturalización de esta violencia a temprana edad.

Hace falta un trabajo reflexivo que sensibilice a la población en general y en particular a las personas encargadas del cuidado de la infancia, pues es evidente la falta de conciencia en las maneras diferenciadas en las que se trata a niños y niñas en detrimento del bienestar anímico y mental de estas.

Conclusiones

En resumen, es viable hacer un análisis de este tipo con información no solo oral, sino contextual de las interacciones que se llevan a cabo en aula. En este sentido, pude encontrar algunos de los elementos relacionados con distintos géneros y estilos conversacionales particulares. En efecto, los niños tienen un uso más evidente de directrices agravadas y las niñas de directrices mitigadas; sin embargo, son necesarios análisis más profundos para descubrir si es cierto que esto las pone *per se* en desventaja, o es que incluso usando estilos conversacionales más directos siguen siendo relegadas; es decir, su desventaja en aula sería no atribuible a su estilo conversacional sino a su género por una preponderancia del machismo en nuestra cultura.

En lo concerniente a la variable de género en las estrategias usadas por niños y niñas en aula me di cuenta que tal vez había un error de apreciación en la literatura revisada. En esta hay una recurrencia a decir que las niñas “prefieren” o que hay un estilo propio de las niñas al hablar; sin embargo, en vista de la información obtenida durante el trabajo de campo me inclino a pensar que no hay un estilo propio de las niñas (o hasta de las mujeres), o bien que estas “prefieran” emplear ciertos recursos discursivos y no otros. Considero que es más apropiado dar un giro a esto y no considerar que es una elección que se hace o que sus genes influyen en ello; es decir, no es que posean las habilidades verbales de negociación innatas, es que desarrollan esas habilidades verbales porque se les niega el uso de otras. Entonces, ¿es en realidad la niña pasiva o es que nuestros modelos explicativos nos hacen verla como pasiva y negar la complejidad de las acciones que emplea para conseguir un resultado? Los datos recabados durante el trabajo de campo en confrontación con la bibliografía revisada me invitan a pensar que desde la academia no se ha tenido la suficiente sensibilidad para “leer” las interacciones de las niñas con sus propios registros y como únicos referentes validados están los masculinizados, y toda usurpación de elementos discursivos asociados a los varones es penada.

Para poner en contexto, no será que, ¿el estilo mitigado es también un estilo por adaptación? Las niñas que usaban estilos con mayor confrontación fueron sancionadas por sus profesores y pares. Cuando un niño se mofa/agrede/calla a una niña es raro que el profesor haga algún llamado de atención inmediato; sin embargo, cuando una niña contestaba a una agresión, los profesores inmediatamente llamaban al “silencio” o reprendían simplemente porque “esa no era manera de tratarse” o

“llevarse”. Cuando una niña no hace uso de estilos mitigados y de comportamientos asociados con lo femenino es amonestada verbalmente con burlas y mofas o sancionada con aislamiento; esto fue muy claro en el caso de las dos alumnas de cuarto que fueron humilladas y agredidas por profesora y directora por usar groserías para referirse a compañeros que también las insultaron. Las únicas amonestadas fueron ellas y la base de ese regaño fue “las niñas/señoritas no hablan así porque se ven feas y no es propio de ellas”. Esto corrobora nuestra hipótesis de que las niñas usan más mitigadores y estilos de habla conciliadores porque se les orilla a esto si no, son acreedoras de amonestaciones como el aislamiento por su grupo social.

Las niñas son ignoradas o reprendidas si no hablan como se espera hablen, si reproducen un estereotipo que ocasiona la confusión de causas y efectos; es decir, concluyamos que ciertos sujetos hablan de tal modo por ser niño/o niña y no que al ser niño o niña se orilla a esos sujetos a hablar (o comportarse) de una manera en específico para ser escuchados.

Para cerrar con este capítulo me gustaría comentar que si algo me mostró el trabajo de campo en aulas y la construcción de datos es la necesidad de concebir políticas educativas que consideren al niño como agente activo en su proceso de aprendizaje lo cual conllevaría a generar espacios acordes con esto que permitan el desenvolvimiento de personalidades y de métodos de enseñanza menos impositivos en los cuales la figura del maestro no se vea “amenazada” por personalidades voluntariosas. Es urgente pensar en instituciones educativas en las que la confrontación no sea la norma sino la negociación y la cooperación entre los involucrados.

Bibliografía

- Abramovay, M. y Das Gracias Rua, M. (Coords.). (2003). *Violencias nas escolas: América Latina e Caribe*. Brasil: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Cameron, D. (1997). Performing gender identity: Young men's talk and the construction of heterosexual masculinity. En S. Johnson y U. Meinhof (Eds.), *Language and masculinity* (pp. 328-335). Oxford, Inglaterra: Blackwell.
- Castañeda Bernal, E. (2003). Enfrentando la violencia en las escuelas: un informe de Colombia. En M. Abramovay y M. Das Gracias Rua (Coords.), *Violencias nas escolas: América Latina e Caribe* (pp. 390-435). Brasil: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Clarricoates, K. (1987). Dinosaurs in the classroom: The “hidden” curriculum in primary schools. En M. Arnot y G. Weiner (Eds.), *Gender and the politics of schooling* (pp. 155-165). Londres, Inglaterra: Hutchinson.
- Coates, J. (2009). *Mujeres, hombres y lenguaje. Un acercamiento sociolingüístico a las diferencias de género*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Coulon, A. (1988). *La etnometodología*. Madrid, España: Cátedra-Colección Teorema.
- Coulon, A. (1995). *Etnometodología y educación*. España: Paidós.
- De la Barra, F. (2002). Estudios epidemiológicos y programas para la prevención de

- los problemas conductuales en la escuela. *Seminario Violencia Escolar: respuestas y alternativas de solución*. Montevideo, Uruguay: Universidad del Desarrollo.
- Elias, N. (1990). *La sociedad de los individuos*. Barcelona: Ediciones Península.
- Filmus, D. (2003). Enfrentando la violencia en las escuelas: Un informe de Argentina. En M. Abramovay y M. Das Gracias Rua (Coords.), *Violencias nas escolas: América Latina e Caribe* (pp. 12-85). Brasil: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Fuentes Rodríguez, C. y Alcaide Lara, E. (2008). *(Des)cortesía, agresividad y violencia verbal en la sociedad actual*. España: Universidad Internacional de Andalucía.
- Giroux, H. (2004). *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. México: Siglo XXI/Universidad Nacional Autónoma de México.
- Giroux, H. y McLaren, P. (1998). *Sociedad, cultura y educación*. Madrid, España: Pedro Miño.
- Gómez Nashiki, A. (2005). Violencia e institución educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10 (26), 693-718.
- Goodwin, M. (2005). The relevance of ethnicity, class, and gender in children's peer negotiations. En J. Holmes y M. Meyerhoff (Eds.), *The handbook of language and gender* (pp. 229-251). Oxford, Inglaterra: Blackwell Publishing.
- Hymes, D. H. (1964). Introduction: Toward ethnographies of communication. *American Anthropologist*, 66 (6), 1-34.
- Kaplan, C., Spiegel, A., Durán, M., Januszewsky, S. y Pipito, L. (2005). Los sentidos de las violencias en la escuela: un debate necesario previo a la definición de políticas y acciones. En H. Korienfeld (Dir.), *Violencia, medios y miedos. Los sentidos de las violencias. Peligro, niños en la escuela* (pp. 36-45). Buenos Aires, Argentina: Noveduc-Colección Ensayos y Experiencias.
- Maluf, N., Cevallos, C. y Córdoba, R. (2003). Enfrentando la violencia en las escuelas: un informe de Ecuador. En M. Abramovay y M. Das Gracias Rua (Coords.), *Violencias nas escolas: América Latina e Caribe* (pp. 250-325). Brasil: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Moreno Olmedilla, M. (1998). Comportamiento antisocial en los centros escolares: una visión desde Europa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 18. Recuperado el 23 de agosto de 2016 de <http://rieoei.org/oeivirt/rie18a09.htm>
- Navarro Navarro, L. (2003). Enfrentando la violencia en las escuelas: un informe de Chile. En M. Abramovay y M. Das Gracias Rua (Coords.), *Violencias nas escolas: América Latina e Caribe* (pp. 208-247). Brasil: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Oaklander, V. (2004). *Ventanas a nuestros niños. Terapia gestáltica para niños y adolescentes*. Santiago, Chile: Cuatro Vientos.
- Osorio, F. (2006). *Violencia en las escuelas: un análisis desde la subjetividad*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc/Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Reybet, C. (2009). Construyendo un objeto de investigación desde la antropología que articule: género, escuela y primera infancia. *La Aljaba*, XIII (13). Recuperado el 10 de junio de 2016 de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1669-57042009000100008
- Reybet, C. (2013). La escuela bajo la lupa. Avances de un estudio etnográfico con

- enfoque de género. *La Aljaba*, XVII, 95-112. Recuperado el 30 de mayo de 2016 de <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pdf/aljaba/v17a06reybet.pdf>
- Sheldon, A. (1996). You can be the baby brother, but you aren't born yet: Preschool girls' negotiation for power and access in pretend play. *Research on Language and Social Interaction*, 29 (1), 57-80.
- Swann, J. (2005). Schooled language: Language and gender in educational settings. En J. Holmes y M. Meyerhoff (Eds.), *The handbook of language and gender* (pp. 624-644). Oxford, Inglaterra: Blackwell Publishing.
- Tannen, D. (1996). *Discurso y género*. Barcelona, España: Paidós.
- Villanueva, N. (1997). Socialización y comportamiento infantil. *Mitológicas*, 12, 33-43.