

La etnografía: un recurso metodológico para el estudio de la violencia escolar¹

Ethnography: a methodological resource for the study of violence in schools

Juan Yhonny Mollericona²

T'inkazos, número 29, 2011, pp. 123-136, ISSN 1990-7451

Fecha de recepción: marzo de 2011

Fecha de aprobación: abril de 2011

Versión final: mayo de 2011

En Bolivia se ha realizado muy pocas investigaciones sobre la violencia entre pares al interior de las escuelas. En este artículo, el autor de uno de los más recientes estudios del tema, comparte información sobre el proceso y las dificultades que conlleva el uso y manejo de técnicas e instrumentos de observación con el propósito de desentrañar y representar las particularidades del fenómeno.

Palabras clave: acoso escolar / violencia escolar / escuela / conflictividad escolar / abuso de menores / maltrato escolar / discriminación

In Bolivia, very little research has been done on inter-peer violence in schools. In this article, the author of one of the most recent studies of this issue shares information about the process and the difficulties involved in the use of observation techniques and tools to unravel and describe the particular characteristics of the phenomenon.

Keywords: harassment in schools / violence in schools / school / conflict in schools / child abuse / abuse in schools / discrimination

-
- 1 El artículo es parte del estudio “Vida social y violencia entre pares en la escuela” realizado por Juan Mollericona (coordinador), Javier Copa y María Luisa Cadena, en el marco de la iniciativa “100 años de educación en Bolivia” propiciada por el PIEB y la Embajada Real de Dinamarca entre 2010 y 2011.
 - 2 Sociólogo, investigador social y docente universitario, La Paz. Correo electrónico: ymollericona@yahoo.es

EL FENÓMENO DE LA VIOLENCIA ESCOLAR

Entre las características complejas con las que uno se encuentra cotidianamente en la escuela³ destaca la violencia que se manifiesta entre pares. La violencia cotidiana no significa necesariamente que esta se viva de manera extrema mediante peleas, agresiones y enfrentamientos entre los propios escolares, pero lo que nos llama la atención es la manifestación de formas sutiles de violencia incorporadas a la vida social de los escolares.

Este tipo de violencia escolar pasa inadvertida en el mundo de los adultos o, en su caso, es minimizada como “cosa de niños y/o jóvenes”. Además, a esta situación se suma el silencio establecido entre los protagonistas (agresores, testigos y víctimas), por lo que los hechos de acoso o violencia no son comunicados a sus profesores ni a sus padres. De esta manera, la problemática se mantiene “silenciosa” e “invisible”.

En ese escenario, para muchos escolares el hecho de ir al colegio se ha convertido en una situación traumática porque se es víctima de abusos por parte de compañeros del aula y/o de la escuela. La escuela como comunidad “segura e igualitaria” no existe, sino por el contrario, es un espacio más de “sobrevivencia”. En esa medida, para algunos estudiantes, el ingreso, el recreo y la salida representan una situación peligrosa, por lo que deben movilizarse estratégicamente para evitar la presencia amenazante de los agresores. Allí, las relaciones entre escolares no son horizontales ni armónicas

dado que, en su dinámica cotidiana, de hecho existen relaciones conflictivas. Esta violencia interpersonal en algunas ocasiones alcanza niveles de gravedad.

La violencia no es un acontecimiento aleatorio o circunstancial: en muchos casos, se expresa abiertamente y adquiere formas visibles (empujar, patear, agredir con objetos, pelear, golpear, escupir y colocar zancadillas) e invisibles (ignorar, aislar, gestos obscenos, marginar de las actividades). En primer lugar, para ejercer violencia, no es necesario que exista un conflicto previo entre las partes; incluso, puede ser una violencia con un objetivo lúdico, con la que únicamente pretenden divertirse los escolares. En segundo lugar, suele ser unidireccional y conllevar una correlación desequilibrada entre las partes: la fuerza entre el agresor y la víctima es desigual (Gómez *et al.*, 2005). En algunas ocasiones, suele ser persistente cuando un escolar o un grupo de escolares agreden sistemáticamente a otro escolar. Esta manifestación de violencia es conocida como el fenómeno de *bullying*⁴ o acoso escolar, y se caracteriza por: i) la existencia de un desequilibrio de poder entre la víctima y el agresor; ii) la frecuencia y duración de una situación de maltrato y iii) la pretensión de causar un daño (Flores, 2009; Valadez, 2008; Gómez *et al.*, 2005).

En nuestro medio, los trabajos sobre esta temática son muy escasos pero dos investigaciones permiten dimensionar la problemática existente. Los estudios realizados por Flores (2009) y Guaygua y Castillo (2010) plantean la

3 En el presente artículo se utiliza indistintamente la denominación escuela para señalar tanto escuelas (educación primaria) como colegios (educación secundaria). Asimismo, utilizaré el término para referirme al sistema educativo en tanto institución socializadora.

4 El *bullying* literalmente significa “matonear” o “agredir”. El término se utiliza para describir diversos tipos de comportamientos violentos entre pares, que abarcan desde bromas pesadas, ignorar o dejar deliberadamente de hacer caso a alguien, desarrollar ataques personales e incluso abusos serios.

problemática en términos cuantitativos⁵. Desde esa perspectiva “describen” el comportamiento del fenómeno en términos de frecuencias y porcentajes. A partir de las correlaciones numéricas, se realiza una serie de caracterizaciones sobre el fenómeno de la violencia escolar (agresor/es y víctima/s) al interior de la escuela. Son datos que se abstraen de los sentimientos vividos por las víctimas encuestadas sobre el trato del que son objeto (agresión verbal, agresión física y agresión social o simbólica); pero, en el fondo, estos estudios siguen siendo análisis incompletos de la situación. Pese a ello, son importantes en su aporte a la visibilización del fenómeno en nuestro medio.

La violencia estudiantil es un problema porque no sólo ocasiona daños materiales y psicológicos, sino también porque su accionar se vuelve un hecho social que se vive cotidianamente entre los propios escolares. En ese marco, surgen interrogantes dirigidas a describir y caracterizar el fenómeno: ¿Cómo se genera la violencia/agresión entre pares? ¿Cuáles son los momentos y espacios en los que se generan? ¿Qué connotaciones adquiere la violencia en la relación interpersonal de los escolares? Por consiguiente, optamos por realizar un estudio eminentemente cualitativo con técnicas e instrumentos cualitativos (entrevistas semi-estructuradas) para la recolección de información; así mismo, establecimos la aplicación de la observación no participante o etnografía directa con el propósito de desentrañar y representar las particularidades del fenómeno.

Ahora bien, la violencia escolar es un fenómeno que se presenta en todos los escenarios donde confluyen escolares, ya sea en escuelas

privadas o públicas, sean grandes o pequeñas así como urbanas y/o rurales. Por tanto, se trata de un fenómeno complejo en su manifestación y desde luego en su investigación. Por ejemplo, el acoso social (ligado a la exclusión social, étnica, económica y de género) está presente en las escuelas y por ende es una forma de violencia muy sutil y difícil de establecer en una entrevista individual o grupal focal, pero puede ser aprehendida por la etnografía. Otro ejemplo se refiere a algunos ritos de los escolares, marcados por agresiones simbólicas como gestos obscenos, con intenciones discriminatorias o de carácter sexual (acoso).

Por ello, y con el propósito de profundizar el análisis, la investigación se centró en dos escuelas ubicadas en las ciudades de La Paz y El Alto. Los criterios de selección de los centros educativos tomaron en cuenta los ámbitos de centro-periferia y las particularidades que representan cada uno de ellos; además se trata de escuelas pertenecientes al sistema público-estatal.

EL TRABAJO DE CAMPO Y LA RECOLECCIÓN DE DATOS

El trabajo de campo es un proceso en el que el investigador va accediendo a la información fundamental para el estudio (Rodríguez *et al.*, 1996), supone una consecución de tareas que se inicia desde el primer día en el que el investigador se encuentra en el espacio de estudio. En este caso, el periodo del trabajo de campo se extendió a lo largo de cuatro meses de labor discontinua; durante ese tiempo se presentaron algunas dificultades en la recopilación de la información primaria como problemas de carácter

5 Por ejemplo, el 60% de los escolares a nivel nacional utiliza más la agresión verbal, seguida por la agresión social (44%) y la agresión física (38%) (Flores, 2009). Para Guaygua y Castillo (2010), los insultos (68,9%) son una de las formas más frecuentes de agresión entre estudiantes, seguido de golpes físicos (12,2%) y de rechazo o indiferencia ante un compañero (10%).

institucional⁶. En ese sentido, el acceso al campo se volvió un asunto de “concesión o negociación” del permiso para ingresar a las escuelas. Es una dificultad inherente a la investigación en instituciones educativas, tal como lo resaltan Talavera (1999) y Rodríguez *et al.* (1996).

La adaptación es una de las tareas que el investigador debe sobrellevar de manera invariable; para ello, debe establecer una serie de estrategias formales⁷ e informales, como hacerse pasar por personal temporal⁸. Estos factores permiten reducir la susceptibilidad de los escolares. Efectivamente, es común que ronde la pregunta imperativa de los sujetos de estudio frente al observador, que aparenta ser una figura intrusa: ¿quién es?, ¿qué está haciendo en la escuela? Esta desconfianza o ambiente de sospecha entre los observados y el observador hace que, en ciertos momentos, se cambien los roles al ser observado el observador⁹. Eso llevó a ser muy prudentes en los momentos y espacios de observación o registro.

El enfoque exploratorio y extensivo del estudio suponía la necesidad de visitar las escuelas a diario. La permanencia cotidiana en las escuelas fue un proceso paulatino de acercamiento e interiorización, principalmente para conocer la cotidianidad escolar, sus actores y las actividades

habituales de los escolares, entre otros. Aquello ayudó a difuminar la imagen “extraña” del investigador: inicialmente percibido como una presencia inquietante, poco a poco fue visto como una presencia inofensiva e, incluso, pasó desapercibida en algunas situaciones.

La convivencia periódica del investigador con los sujetos de estudio (con edades comprendidas entre los 11 y 17 años) hizo que se rompiera la barrera generacional. En ese contexto y dentro de la escuela, compartir tiempos y espacios de manera indirecta tuvo resultados: de ser un testigo invisible, el investigador pasó a desarrollar interacciones con algunos escolares quienes, a su vez, se convirtieron en informantes e incluso en “cómplices” de la investigación. En primera instancia, ellos contextualizaban los hechos y sucesos de violencia / agresión / maltrato entre pares; en segunda instancia, ayudaron a identificar a los agresores y a las víctimas. Asimismo, en ese proceso, se construyó una relación próxima con los porteros y, en particular, con los regentes¹⁰, que reconstruyeron situaciones y casos de indisciplina, vandalismo y violencia ocurridos en la escuela. En algunos casos, esas historias fueron narradas como anécdotas entretenidas.

-
- 6 Entre los primeros inconvenientes estuvieron las trabas de carácter institucional. Es sabido que la escuela es un espacio poco accesible para miembros ajenos a la unidad educativa. Por tanto, la tarea de un investigador está condicionada por la aceptación institucional de sus autoridades (director, profesores y la junta escolar). El segundo obstáculo ha sido la prolongada vacación invernal del año 2010 que limitó bastante la recolección de datos, dado que interrumpió la continuidad del trabajo de campo.
 - 7 Por ejemplo, comunicando la realización del estudio a los sujetos de estudio, en este caso, a las autoridades de las escuelas: director, profesores y junta escolar. Todos ellos dieron luz verde a la investigación.
 - 8 En este período de investigación, los egresados del Instituto Normal Simón Bolívar (La Paz), ahora Escuela Superior de Formación de Maestros, se encontraban realizando pasantías en los establecimientos escolares elegidos para este estudio, lo que nos ayudó a insertarnos en la escuela y mimetizarnos entre ellos; el hecho que los escolares nos confundieran con los estudiantes de la Normal, ayudó a realizar el trabajo de campo. Es más, el Director de una de las escuelas nos presentó en esa condición.
 - 9 En anteriores años, en los centros escolares de estudio habían sucedido casos de romance, o en su caso, intento de violación, entre el pasante de la Normal y alumnas del último grado. Por tanto, la desconfianza y la observación hacia el observador era fundamentada, a partir de la experiencia anterior.
 - 10 El regente es el personal más próximo a los escolares en la escuela ya que está a cargo de mantener la disciplina mediante castigos. Por ende, es la autoridad escolar más cercana a casos de indisciplina y violencia e interviene, sea por las quejas de los escolares o simplemente por el hecho de recorrer todos los espacios de la escuela. Se trata de un testigo fundamental de casos de violencia entre pares.

Una vez iniciado el trabajo de campo al interior de las escuelas, los hechos de violencia entre pares no se visibilizan abiertamente o directamente a los ojos del investigador, por el hecho de que éste se guía a partir de la referencia teórica (categorías, conceptos) para divisar y aprehender los conceptos operativos. De esto deriva que el investigador se enfoca en categorías abstractas y no así en los conceptos operativos. Como dice Spedding (2006), los marcos teóricos muy elaborados no siempre definen precisamente los conceptos a aplicar en el trabajo de campo, por lo que no queda claro cómo empezar y qué recoger en el trabajo de campo.

El estudio comenzó definiendo el concepto de ‘acoso escolar’ o violencia entre pares, que abarca formas de intimidar, atemorizar, excluir, fastidiar, incomodar, provocar, desafiar, golpear o insultar. Esta definición ha orientado el camino que se siguió para develar la violencia escolar a través de las técnicas e instrumentos cualitativos. Se comenzó con algunas entrevistas semi-estructuradas dirigidas al personal de la escuela (directores, profesores y posteriormente a regentes), técnica fundamental para discernir la comprensión sobre la noción de acoso o violencia escolar. En algunos casos, las entrevistas fueron improductivas. El investigador trató de comprender a los sujetos de estudio dentro del marco teórico. Sin embargo, el bagaje teórico nos distanció de la realidad y su aplicación metodológica. Para Guber (2004), la teoría distancia al investigador del objeto empírico. Por tanto, las teorías y las investigaciones disponibles son un arma de doble filo: pueden orientar acertadamente o pueden llevar a la confusión de

lo que investigamos con aquello que ya se investigó, pero en una realidad diferente.

Las conversaciones casuales con los escolares han permitido abordar el tema desde narraciones de sus propias historias¹¹. Para Velásquez (2005), la escuela es un ámbito de interacciones, por tanto en ese escenario, se presentan relaciones de *complementariedad* (amistades y noviazgo), *concurrentes* (competencia, rivalidad y envidia) y *antagónicas* (intimidación y/o hostigamiento). A partir de estos ámbitos, sobresalían distintas narraciones de experiencias sobre situaciones de violencia entre pares. Las narrativas sintetizaban los sentimientos así como las acciones que tomaban frente a la agresión por lo que los relatos se convirtieron en una experiencia profunda sobre el fenómeno de violencia en las escuelas.

En la aplicación de estas técnicas, encontramos dos tipos de limitaciones: en primer lugar, la dificultad de entender básicamente el problema del *bullying* por el personal de la escuela donde la violencia resalta siempre como algo exógeno a la cultura escolar, desde la perspectiva institucional. En ese sentido, ha sido silenciada por los educadores y autoridades para evitar críticas a la funcionalidad de la escuela como un ámbito fundamental de educación. En segundo lugar, el poco tiempo disponible de los profesores para ser entrevistados: esto solo podía hacerse en sus tiempos libres o en el recreo, es decir en momentos demasiado breves¹². Además, las entrevistas informales a los escolares eran más complicadas, ya que las conversaciones o cualquier tipo de interacción entre escolares (niños/adolescentes) y el investigador dependían de la autorización de los adultos (Director de la escuela, Junta Escolar

11 Los escolares poseen un cúmulo de experiencias en sus relaciones cotidianas al interior de la escuela o fuera de ella; en algunas de las narraciones sobresalieron situaciones de violencia (maltrato y agresión), y en otras fueron testigos de agresiones, o víctimas, victimarios, etc.

12 Cabe mencionar que una de las condiciones estipuladas por las autoridades de los centros escolares era no ingresar a las aulas en los periodos de clases.



Mario Conde Cruz. *Sin título*. Acuarela, 2010.

y padres de familia) pues al tratarse de “grupos protegidos”¹³, no se podía realizar entrevistas de manera abierta, porque la escuela es un ámbito cerrado. Esto limitó la recolección de los datos.

En ese escenario, se optó por el uso de la observación no participante, particularmente en torno a las acciones cotidianas de los escolares: dentro de la escuela, se genera un sinfín de acciones, comportamientos y comunicaciones que deben ser sistematizados como información para luego estructurarse en datos. Para ello, se elaboró una guía de observación a través de la cual se exploró una serie de indicadores (características de las relaciones interpersonales, finalidad del ejercicio de la violencia, actores de la violencia, momentos y espacios de la violencia, contenidos de discurso, entre otros) y se efectuó un mapeo de los espacios de violencia al interior de la escuela, es decir un seguimiento visual de las situaciones de acoso y violencia escolar.

Por ende, los registros etnográficos se realizaron por espacios cortos; a su vez, fueron permanentes, estableciéndose secuencias y frecuencias particularmente en los periodos de descanso estudiantil que se han constituido en el “laboratorio” de la investigación. En ese escenario, la observación no participante se realizó en tres momentos diferentes: el ingreso al establecimiento escolar, el recreo y la salida. De esta manera, se pudo llevar a cabo un trabajo de campo con una presencia sistemática y una prolongada permanencia con el grupo social estudiado, con un modo de observación más preciso y restringido, dedicado al registro de información y datos.

Los recreos y los juegos han sido un terreno fundamental para desarrollar la observación; han

sido momentos en los que el observador accedió a las estructuras del significado de la violencia mediante descripciones densas de los hechos. En la escuela se desencadenan conflictos sin aparente motivación o finalidad; las estructuras formales de intervención poco o nada pueden hacer, pues las formas de transgresión no solo avasallan las posibilidades del control de los profesores por su cantidad y recurrencia; además, se dan en los espacios como los baños y lugares que están fuera de control¹⁴.

La observación es un modo original de conocimiento que permite descubrir las particulares de una sociedad o cultura. Para la sociología, la observación es parte inherente a las metodologías propias de la investigación cualitativa. Es cierto que su uso ha sido ampliamente difundido por la antropología, pero la sociología la emplea también para realizar estudios específicos. En antropología, se recurre a la observación para ver diferencias entre culturas antiguas y modernas o entre diferentes pueblos y principalmente sus pautas culturales; para la sociología, en cambio, contribuye a estudiar las pautas de interacción entre miembros de un grupo (los símbolos y signos que construyen grupalmente) y que les dan un sentido de pertenencia (conductas, gestos, lenguajes, etc.).

En sociología, las técnicas e instrumentos de recolección tradicionales son las encuestas, entrevistas y las historias de vida, por lo tanto, son más aceptadas y son reconocidas como válidas y objetivas. En cambio, la observación no participante o etnografía directa es una opción de reciente uso en el ámbito de estudio sociológico. No obstante, muchas temáticas no solo pueden ser investigadas o apprehendidas desde

13 Es una población en riesgo, por tanto proclive a ser víctima de un desconocido, en ese sentido, el investigador al interior de la escuela se convierte en un agente intruso y ‘peligroso’, en virtud a la diferencia de edad entre el investigador y los ‘informantes’.

14 La autoridad del profesor no es en sí una autoridad panóptica: no tiene brazos y ojos suficientes para establecer un control completo, y por tanto tiene límites. Estos lugares singulares de la escuela empiezan y/o terminan donde el profesor (normas y la autoridad) no llega.

las técnicas tradicionales. Por ejemplo, la enseñanza-aprendizaje en la escuela, el manejo y ocupación del espacio por estudiantes/jóvenes, la construcción de la masculinidad de los adolescentes son tópicos eminentemente cualitativos, por tanto, deben ser estudiados desde la etnografía ya que implican una diversidad de ritualidades en su desenlace que pueden ser captadas mediante la observación.

ETAPAS DE LA INVESTIGACIÓN ETNOGRÁFICA

La observación no participante como recurso metodológico requiere por supuesto de mayor tiempo debido a la complejidad de los acontecimientos, más aún en la escuela, pues se trata de un escenario eminentemente dinámico. Por tanto, la observación es una de las técnicas utilizadas, sea de manera espontánea o de manera deliberada, con el propósito de conocer una realidad específica.

En primera instancia, el estudio utilizó la observación espontánea a partir de una “observación naturalista” (observación sin control de variables o indicadores). En segunda instancia, se realizaron “observaciones estructuradas”, es decir observaciones delimitadas primordialmente por los “campos de observación” (relaciones interpersonales, grupales y en particular los inter-juegos entre escolares). En consecuencia su utilidad ha sido fundamental para caracterizar los escenarios de violencia entre pares dentro y fuera de la escuela. En ese marco, el objeto de la observación es hallar un significado sociológico en los datos recogidos (Peretz, 2000).

Veamos ahora algunas limitaciones. Primero, observar los acontecimientos con naturalidad se torna muy difícil por la “intromisión” o brecha generacional que produce el observador en los sujetos de estudio. En algunos casos, solo se entorpece el desenlace natural de los hechos.

El reto de la observación en contextos escolares consiste precisamente en socavar la estructura relacional de poder y autoridad que se establece en base a la edad desde una perspectiva adulto-céntrica; pero, es muy difícil establecer una dinámica relacional lo más cercana posible a la amistad entre iguales.

Segundo, enfocarse en una situación específica de observación también se vuelve complicado, ya que en la escuela se generan múltiples interacciones entre la multitud escolar, en las que están presentes las agresiones, disputas y rivalidades, todas estas enmarcadas en niveles de violencia. En esa medida es dificultoso poder enfocar una situación específica y, desde luego, existe el riesgo de perder el “dato” en su aprehensión. Por ende, la observación no es simplemente un sistema cuantitativo que se limita a los “datos” visibles, es capaz de captar los propósitos de los individuos en el curso de sus actos sociales (Peretz, 2000).

Así mismo, la observación en las escuelas se desarrolló por periodos cortos, pero continuos. En ese escenario, el observador no participante se convierte en una unidad actuante, dado que la escuela es un ámbito cerrado, en el que es difícil escapar a las miradas de los sujetos de estudio. Ante esta situación se optó por instalar espacios estratégicos de observación. Según Woods (1986), el investigador es teóricamente ajeno a estos procesos; por lo tanto, tiene que adoptar las técnicas de la “mosca de la pared” (observar sin intervenir) para observar las cosas tal como suceden, evitando en lo posible interferir con su presencia. Además, según el mismo autor, los requisitos para la observación son poseer un ojo avizor, un oído fino y una buena memoria.

Generalmente se eligió espacios que no llamaban la atención: por ejemplo, era común sentarse en las graderías de la cancha, comiendo algo o simplemente fingiendo escuchar música, o bien

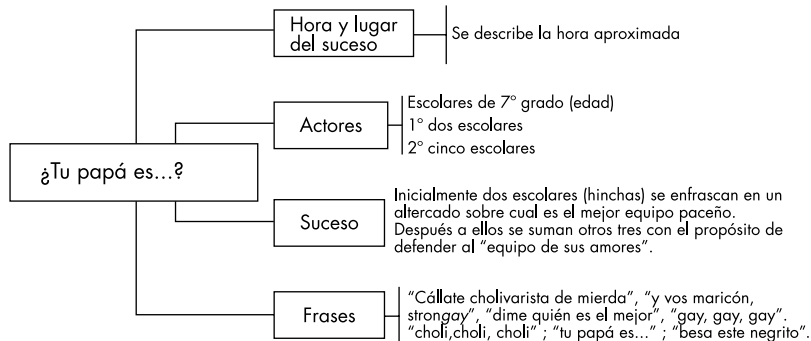
ubicándose en el primer piso del colegio¹⁵. Esa postura generaba dos situaciones: por un lado, pasar por una figura pasiva y, por otro lado, lograr estar lo más cerca posible de los sujetos de estudio. Así era posible ver y oír directamente las interacciones de los escolares. En esa medida, se buscaba minimizar el nivel de interferencia con las actividades lúdicas de los escolares. Otros lugares neutrales eran la esquina del patio, los pasillos o los baños.

Una vez ingresado al ámbito de estudio, el investigador/observador debe transformar la compleja experiencia del trabajo de campo en notas que, a su vez, se convierten en datos. Por tanto, se precisa memorizar los elementos centrales de los sucesos (lenguaje o códigos utilizados, expresiones, actos, gestos, etc.) para ordenarlos secuencial y temporalmente. Para ello, se recurrió al cuaderno de campo donde se registraron detalladamente los sucesos como crónicas. Este trabajo se llevaba a cabo fuera de los centros escolares pues en la etapa de recopilación de información, dentro de la escuela, no se podía registrar ningún dato de manera escrita debido a la susceptibilidad y el temor de los involucrados. En los cuadernos, los segmentos etnográficos no expresaron siempre la

riqueza de lo que se perseguía inicialmente, porque a veces los sucesos eran muy cortos o bien fueron interrumpidos.

Nuestra investigación estableció tres formas consecuentes para la elaboración del dato: i) registro temático; ii) registro cronológico y iii) elaboración de historias. El registro temático ha sido una de las etapas de delimitación de los campos de observación; a partir del mismo, se privilegió tópicos específicos (actividades lúdicas) entre los escolares (interpersonales, grupales e intragrupal). Así mismo, los registros cronológicos comprendían una organización y una lógica en la descripción en las narraciones resaltadas en las notas de campo, como: ¿Cómo sucedió el hecho? ¿En qué lugar se dio el hecho? ¿Quiénes eran los protagonistas? Y, desde luego, el desenlace del suceso.

Las notas de campo se caracterizaron por una descripción densa; en algunos casos, se enfatizó el seguimiento de los actores que habían sido parte de una historia anterior. Por ejemplo, el caso: “No te metas con el chico de mi amiga” tuvo tres partes cronológicas. Los registros etnográficos siempre tuvieron un título particular, generalmente ligado al argumento central del suceso, presentándose



15 Las dos escuelas tenían construcciones de dos y tres pisos: aquello facilitó la ubicación de observador. El primer piso ofrecía una ‘mirada panorámica’ a los sucesos, lo que permitió realizar observaciones sin interferir con los sujetos de estudio.



Mario Conde Cruz. *Nuestra Señorita de La Paz*. Acquarela, 2010.

en historias particulares. En el siguiente ejemplo, vemos la forma de registrar el hecho:

Ante la dificultad de registrar el suceso *in situ* y de manera inmediata, se estableció un esquema sintético (ver arriba) a partir de la memoria fresca y la posibilidad de puntualizar elementos destacados. Es una forma de registro que se adoptó en la observación en las escuelas. Una vez en casa, se retomó el esquema de observación y a partir del mismo, se elaboró una densa y detallada descripción. En la medida en que “reconstruye” el hecho, la memoria contribuye a describir aquello que no se había registrado inicialmente en el esquema.

Los registros etnográficos se elaboraron en forma de crónicas que se presentan como casos en la investigación. Esta técnica permitió explorar los comportamientos y actitudes de los escolares en su ambiente natural (por ejemplo, en las actividades de los juegos), lo que, en cierto modo, garantizó su riqueza, su variedad y su especificidad. Es más: en el trabajo de campo, los sucesos se convirtieron en historias a partir de la nota de campo. El estudio realizó 31 registros etnográficos de los que se reconstruyó cinco casos en particular. Cada uno de estos casos se refiere a una realidad presentada como historias particulares en forma de crónicas narrativas, con títulos específicos.

- Caso 1. “Pase al otro, [pero] sin devolver”.
- Caso 2. “El fútbol: un juego para hombres”.
- Caso 3. “No te metas con el chico de mi amiga”.
- Caso 4. “Ay, el Juan Carlos”.
- Caso 5. “La virilidad masculina y el cuerpo de la mujer”.

Precisamente, la observación es una construcción metodológica que implica que el hecho de observar es elegir, es clasificar, es aislar en función de la teoría. En ese sentido, la observación directa como técnica sociológica de recolección de datos

consiste en ser testigo de los comportamientos sociales de los individuos y grupos en los mismos espacios en que realizan sus actividades, sin modificar su desarrollo habitual (Peretz, 2000). Estas premisas epistemológicas y teóricas han sido imprescindibles para avanzar en la investigación y aproximarme a las situaciones de violencia entre los escolares. Para Peretz (2000), en primer lugar el observador debe integrarse y adaptarse al campo de trabajo; en segundo lugar: i) observar los comportamientos, ii) memorizar y registrar en forma de notas, e iii) interpretar lo observado y redactar un relato.

De esta manera, se logra realizar una “triangulación” de los acontecimientos reflejados en datos. Para ello, se partió inicialmente de las descripciones de los sucesos, y luego se analizó y explicó de manera conceptual los significados de las actividades lúdicas, como en “El fútbol: un juego para hombres” o en “La virilidad masculina y el cuerpo de la mujer”.

En muchas situaciones, una descripción densa debe ser re-escrita en forma de crónicas: eso se concatena con otras crónicas de la misma observación. En las escuelas, los juegos son prácticas difusas por la dinámica existente entre agresores, víctimas y testigos. En esos casos, el registro se enfocó a la víctima como el centro de la observación. Por consiguiente, las acciones, actitudes y comunicaciones se registraron con el mayor detalle posible para la investigación. A modo de ejemplo, se presenta el caso titulado “Pase al otro, [pero] sin devolver”:

(1º...) 2º En algunos momentos, la víctima no pudo eludir algunas agresiones que fueron directas —en particular de cinco compañeros de curso—, él solo se limitó a responder inicialmente con el silencio y la mirada resignada, pero posteriormente manifestó: ‘Ya no quiero [jugar]...; ya no... ¡ya no pueess!...; noooooo’. Las agresiones

no cesaron por parte del grupo de agresores, en tanto que se les presentó como un hecho ‘placentero’, dado que el grupo lo disfrutaba, ante la inercia de la víctima. La víctima sólo trataba de rehuir los golpes —haciéndose el esquivo en medio de sus compañeros—; pero fue perseguido y encontrado por alguno de los miembros de los hostigadores. Era de esperarse porque entre ellos se turnaban para la persecución con el fin de propinar los golpes enmarcados en el juego del ‘pase al otro sin devolver’. En ciertos momentos, la agresión dirigida hacia la víctima era directa, dado que los agresores o jugadores ya no utilizaban la frase completa, del ‘pase al otro sin devolver’, los agresores sólo decían: ‘pasó, pasó, pasó...’, lo que ‘abrió’ la desproporción en el uso de la violencia o por parte de los ‘jugadores’ (...3°).

En esta crónica, hubo tres series narrativas que se registran como segmentos etnográficos. En el primero, se describió a los actores y cómo empezó y continuó el juego; en segunda instancia, se describió a la víctima y su situación; en tercer lugar, la descripción se enfocó en el desenlace del juego. Esta historia posee segmentos temáticos y cronológicos. El siguiente paso consiste en la interpretación de los datos etnográficos. Desde luego, se trata de un nuevo reto en el que el investigador/ observador debe transitar con cautela.

A MODO DE CONCLUSIÓN

La violencia entre pares en la escuela no ha sido un fenómeno sencillo de abordar, independientemente de la metodología empleada. En ese sentido, quiero destacar, por un lado, la flexibilidad del investigador y por otro, la aplicación de la técnica de observación no participante como metodología de abordaje de la investigación.

La flexibilidad es una condición que debe poseer el investigador social pese a que las investigaciones no todas son iguales. En ese proceso, se presentan dificultades (teóricas, prácticas y metodológicas) que deben ser resueltas de manera oportuna durante la investigación y/o trabajo de campo. Barragán (2003) dice que el investigador es el instrumento directo a través del cual se obtiene la información y no así los cuestionarios. Por esa razón, el investigador debe asumir una flexibilidad frente al tema, al escenario y a los sujetos de estudio en la medida en que la investigación es un proceso de ajuste y reajuste.

Las cualidades de flexibilidad y reflexividad en la investigación han reorientado los instrumentos de recolección de información en pleno trabajo de campo. En ese proceso, se privilegió las observaciones sistemáticas (no participantes) sobre las entrevistas semi-estructuradas inicialmente diseñadas. Desde la perspectiva de la etnografía, se pudo representar los niveles, formas y tipos de violencia entre los escolares en sus interacciones personales y lúdicas, ámbitos en los que resaltan episodios de agresividad con el propósito de maltratar a alguien.

La violencia escolar (o acoso escolar) es un fenómeno *cuasi oculto* y que no puede ser aprehendido mediante entrevistas, porque se expresa de manera consciente e inconsciente entre los escolares y los profesores no perciben la problemática. Las agresiones son calificadas como “cosa de niños/as y adolescentes”. Por eso, la violencia es fruto de un complejo de dimensiones diferentes y complementarias que interactúan entre sí y constituyen una relación en el mundo estudiantil. Por un lado, está relacionada con el modo de interrelacionarse entre escolares, a partir de actividades lúdicas o juegos en los que dinamizan situaciones de dominio y de resistencia: a esta la denominamos *violencia transitoria*. Por otro lado, está enfocada en los sucesos de

hostigamiento que se generan en el mismo juego y/o a partir de diferencias personales; a ésta la denominamos *violencia persistente*.

En los acontecimientos de inter-juego entre los escolares están presentes las relaciones de *complementariedad* (amistades y noviazgo), *competencia* (competencia, rivalidad y envidia) y las relaciones *antagónicas* (intimidación y/o hostigamiento). La observación no participante nos colocó en una situación de “narrador” o “cronista” de esa realidad al interior de la escuela. En ese marco, la realidad social de los escolares se volvió un itinerario de seguimiento visual a partir de la “metáfora de la crónica”. El objeto fundamental de la observación ha sido representar *narrativas* de la realidad escolar.

El comportamiento social y agresivo se configura inicialmente en las relaciones que se construyen en la familia, el vecindario y en la escuela (Tello, 2005). Por ello, se enmarca en la violencia estructural. A partir de la socialización primaria y secundaria, se legitima el uso de la violencia entre pares en la escuela. Uno de los objetivos del estudio ha sido exponer el universo de representaciones y prácticas de violencia existentes en la escuela en la relación interpersonal de los escolares, como vía para entender la relación de dominio-sumisión que se establece en las relaciones interpersonales.

Desde la perspectiva metodológica de la investigación cualitativa se asume la realidad como un fenómeno interpretativo de los significados que se construyen en la vida cotidiana, ya que el valor de la investigación involucra perspectivas epistemológicas sobre la objetividad y la subjetividad (Barragán, 2003). En ese sentido, la técnica de la observación implica reconocer posiciones epistemológicas sobre la posición del método de investigación desde paradigmas y enfoques (Valles, 2007).

BIBLIOGRAFÍA

- Barragán, Rossana (coord.)
2003 *Guía para la formulación y ejecución de proyectos de investigación*. La Paz: PIEB.
- Flores P., Karenka
2009 *El derecho a una vida escolar sin violencia*. La Paz: Voces Vitales - Defensor del Pueblo - Plan Internacional.
- Gómez, Antonio, et al.
2005 “El *bullying* y otras formas de violencia adolescente”. En línea. Disponible en: < <http://scielo.isciii.es/pdf/cmfn/n48-49/art05.pdf>>. [Fecha de consulta, 7 de mayo de 2010].
- Guaygua, Germán y Castillo, Beatriz
2010 *In-seguridad ciudadana. Diagnóstico y plan de prevención de la violencia en las escuelas de El Alto*. El Alto: Centro de Promoción de la Mujer Gregoria Apaza.
- Guber, Rosana
2004 *El Salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Paidós.
- Peretz, Henri
2000 *Los métodos en sociología. La observación*. Quito: Abya-Yala.
- Rodríguez, Gregorio; Gil, Javier; García, Eduardo
1996 *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Talavera, María Luisa, et al.
1999 *Otras voces, otros maestros*. La Paz: PIEB
- Tello, Nelia
2005 “La socialización de la violencia en las escuelas secundarias proceso funcional a la descomposición social”. En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. X, 27, pp. 1165-1181.
- Spedding, Alison
2006 “Metodologías cualitativas: ingreso al trabajo de campo y recolección de datos”. En: Yapu, Mario (ed.) *Pautas metodológicas para investigaciones cualitativas y cuantitativas en ciencias sociales y humanas*. La Paz: U-PIEB.
- Valadez, Isabel
2008 *Violencia escolar; maltrato entre iguales en las escuelas secundarias de la zona metropolitana de Guadalajara*. Informe Estudio. México: Universidad Guadalajara Dirección de Psicopedagogía.

Valles, Miguel
2007 *Técnicas cualitativas de investigación social*.
Madrid: Síntesis.

Velásquez, Luz María
2005 "Experiencias estudiantiles con la violencia en la escuela". En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 10, Nº 26, pp. 739-764.

Woods, Meter
1986 *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.



Mario Conde Cruz. *Sin título*. Acuarela, 2011.