



W
O
R
L
D
C
H
A
M
P
I
O
N
S



MALTRATO ENTRE IGUALES, DISCRIMINACIÓN Y EXCLUSIÓN SOCIAL: POBREZA Y ETNIA CONTEXTOS INTERCULTURALES

**Isabel de la Asunción Valdez Figueroa
Guadalajara, Jalisco, México
Universidad de Guadalajara**

RESUMEN

El objetivo planteado para este trabajo de corte cualitativo, se centró en ahondar en el fenómeno de la violencia escolar al interior de contextos educativos heterogéneos culturalmente, valorarla, dimensionarla y tipificar sus principales formas de expresión, particularmente en el espacio del recreo escolar. Metodología: Se realizaron entrevistas grupales, utilizando un conjunto de imágenes en versión femenina y masculina que representan acciones e interacciones pro-sociales y de daño (agresión o maltrato) que pueden presentarse en el espacio del recreo escolar. Participaron 175 alumnos de una escuela primaria urbana del Municipio de las Margaritas Chiapas, localizado en el sureste de México cuya población escolar está compuesta mayoritariamente por alumnos mestizos y minoritariamente por alumnos pertenecientes a un grupo étnico Tojolobal. Resultados: Se identificó la clase social, económica y cultural (pobreza y etnia) como elemento provocador de agresión y maltrato en su forma de discriminación y exclusión social. Conclusiones. El ser pobre, indígena, de pueblo, y por añadidura hablar otra lengua, parecen ser criterios usados en la valoración de la convivencia, de tal forma que cuando estos se encuentran presentes, advienen situaciones de daño (agresión o maltrato) por parte de sus pares y de algunos maestros, surgidas de la desigualdad social y de la diferencia cultural.

PALABRAS CLAVE: maltrato entre iguales, exclusión social, pobreza, etnia.

**ABUSE AMONG PEERS, DISCRIMINATION AND SOCIAL EXCLUSION:
POVERTY AND ETHNICITY**

ABSTRACT

The objective considered for this qualitative research was focused on examining the phenomenon of school violence within culturally heterogeneous educational contexts, assess it, measure it and classify its main forms of expression, especially during the school recess. Methodology: Group interviews were conducted using a set of images in feminine and masculine versions that represent actions and interactions pro-social and damaging (aggression or abuse), that may occur during school recess. The study involved the participation of 175 students from an urban primary school in the district of Margarita, Chiapas, located at the southeast of Mexico, whose school population is composed majorly by racially mixed students and a minority of students belonging to a Tojolobal ethnic group. Results: Social, economic and cultural class (poverty and ethnicity), was identified as triggering element for aggression and abuse in the form of discrimination and social exclusion. Conclusions: being poor, native, from a small town and in addition speaking a different language seem to be criteria used in the valuation of fellowship, in such a way that, when they are present, situations of harm (aggression or abuse) by peers or some teachers emerge from social inequality and cultural differences.

KEY WORDS: peer abuse, social exclusion, poverty, ethnicity

1. INTRODUCCIÓN.

La violencia está determinada por múltiples interacciones sistémicas de carácter biológico, psicológico y social que se entrelazan en una red de interacciones contenidas en la actividad humana en distintas esferas de la sociedad, es decir, en la esfera productiva o laboral, educativa, recreativa, formativa, sexual, etc. (Araujo & Díaz, 2000). La violencia en las instituciones educativas específicamente el maltrato entre iguales, es un fenómeno complejo que adquiere diversas formas con más o menos intensidad y que se da en todas las

direcciones, donde la edad de los escolares y el rol de los maestros como modelos, facilita el uso y/o el abuso del poder. (Moreno, 1998; Ortega, 1998). Su importancia radica en que puede representar un gran daño psicológico, social y físico para el alumno que lo sufre, lo ejerce o lo contempla (Valadez, Amezcua, González, Montes, & Vargas, 2011). Es por tanto un fenómeno altamente complejo que necesita estudio y reflexión. No es un fenómeno nuevo, ni puede decirse que va más o menos en aumento, simplemente se es más consciente de su existencia y por primera vez empiezan a haber estudios que indican su frecuencia, el número de alumnos involucrados, lugares, etc. y una serie de variables de interés científico y académico.

Podemos entender la violencia escolar como el conjunto de manifestaciones de relación social e interactiva no racionales, en la que el poder social y el control de una persona por otra, están presentes en alguna medida (Fernández, 1998). El proceso del maltrato entre iguales y la convivencia son procesos sociales que están enmarcados en la cultura escolar y comunitaria (Hamarus & Kaikkonen, 2008), por ello consideramos que las conductas de maltrato no sólo suceden en ambientes culturales concretos sino que estos ambientes culturales son elementos esenciales de ese proceso de victimización. Por otro lado, los actos violentos están sujetos a un gran sistema de relaciones interpersonales donde las emociones, los sentimientos, los aspectos cognitivos, las normas y los valores están presentes y configuran parte del ámbito educativo, asimismo están ligados a las situaciones familiares de cada alumno/alumna y al ámbito social de la escuela.

LA ESCUELA.

La escuela posee una función formativa y de incorporación de los individuos a los códigos sociales y culturales de la sociedad; al mismo tiempo es un espacio relacional entre estudiantes y entre éstos y sus profesores. Los niños aprenden formas de vincularse, y no sólo expanden las experiencias aprendidas a su núcleo familiar, promoviendo conductas fuera de la escuela, sino a su vez condicionan este espacio por las experiencias familiares y vecinales.

MEMORIAS IV CONGRESO INTERNACIONAL PSICOLOGIA Y EDUCACION PSYCHOLOGY INVESTIGATION

El espacio del recreo escolar es definido como un tiempo y espacio disponible en las escuelas para un receso a media jornada; es un espacio temporal, físico y poco estructurado que permite la interacción entre pares con poca o nula supervisión y control por parte de los adultos, donde alternan e interactúan alumnos de todos los grados y posibilita que niños y niñas de diversas edades tengan contacto entre sí. Es un espacio en el que los alumnos quedan libres sin actividades dirigidas y en el que pocas veces se pone atención a lo que en él ocurre. En esta unidad temporal del recreo escolar puede darse y de hecho se da la emergencia de una multiplicidad de conductas y entre ellas las de agresión o maltrato, en las que el alumno/a se ve intimidado/a y sin posibilidad de reacción por el desequilibrio de fuerza que se establece, dadas las oportunidades de burlar el orden y las reglas establecidas (Craig & Pepler, 1998; Craig, Pepler, & Atlas, 2000; Leff & Lakin, 2005; Smith, Ananiadou, & Cowie, 2003). En México a diferencia de otros países, los estudios centrados en las interacciones que tienen los niños y niñas durante la unidad temporal del recreo escolar son insuficientes e incipientes, además que lo son ausentes en contextos heterogéneos culturalmente.

El objetivo planteado para este trabajo se centró en ahondar en el fenómeno de la violencia escolar al interior de contextos educativos heterogéneos culturalmente, valorarla, dimensionarla y tipificar sus principales formas de expresión, particularmente en el espacio del recreo escolar.

2. METODOLOGÍA.

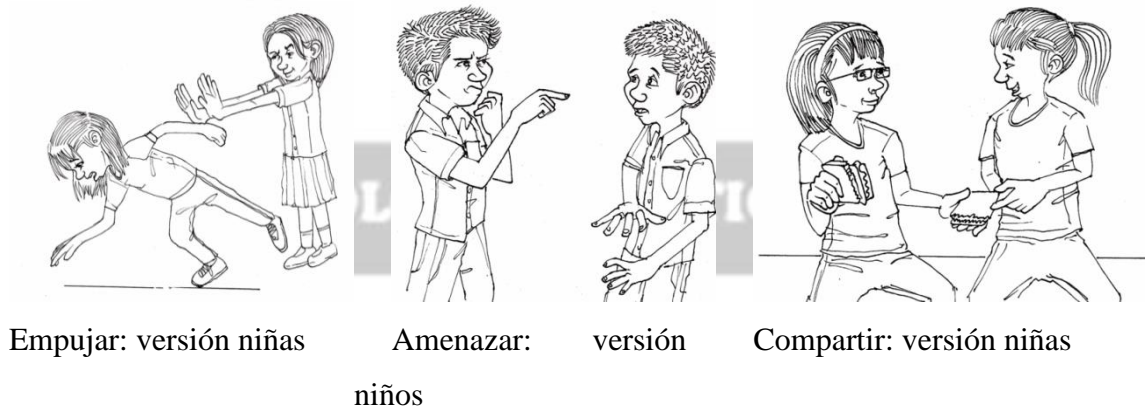
La presente investigación fue de carácter cualitativo, utilizando la entrevista grupal (Darbyshire, MacDougall, & Schiller, 2005), a fin de acceder a la reconstrucción desde la perspectiva del sujeto, su experiencia, su percepción del mundo y rutas biográficas, considerando las influencias sociales y culturales, y con ello comprender la intención del acto social, la estructura de las motivaciones de los sujetos y el propósito que orienta su conducta. Participaron un total de 175 escolares de ambos sexos, 98 niñas y 77 niños de los grupos de 4º 5º y 6º grado de una escuela primaria del Municipio de las Margaritas Chiapas México,

cuya población escolar está conformada mayoritariamente por alumnos mestizos y minoritariamente por alumnos pertenecientes al grupo étnico Tojolobal.

INSTRUMENTO.

Se realizaron entrevistas grupales, utilizando un conjunto de imágenes en versión femenina y masculina que representan acciones e interacciones que pueden presentarse en el espacio del recreo escolar. (Plascencia et al., 2011). Considerando primordialmente las pro-sociales y de daño (agresión o maltrato): 1) las pro-sociales son las que tienen la consideración de que el otro tiene derechos fundamentales encomiables, las cuales están basadas en la empatía, el altruismo y el compartir (ayudar, apoyar, compartir, defender, cooperar, invitar a participar); 2) las conductas de daño, niegan o lastiman los sistemas de convivencia de múltiples formas, transgrediendo derechos o límites y reglas convenidos, en cuya base se encuentra el ejercicio del poder mediante el empleo de la fuerza sea física, psicológica, económica (agresión física directa e indirecta, agresión verbal directa e indirecta, exclusión social, amenaza, autoagresiones). Estas imágenes fueron proyectadas sobre un pizarrón blanco y se empleó como pregunta guía ¿Qué ven en la imagen?. Las sesiones fueron video-grabadas.

Figura 1. Ejemplo de imágenes.



Empujar: versión niñas

Amenazar:

versión

Compartir: versión niñas

niños

Fuente: Plascencia, Gutiérrez, & Linaza, 2011.

ANÁLISIS.

Se llevó a cabo mediante la organización de la información, y la reducción de los datos en cuatro unidades temáticas y cinco subunidades, las cuales surgieron del reconocimiento e identificación de estructuras, de patrones de comportamientos y temas comunes, de encadenamientos y vínculos lógicos entre ellos y de contrastación con la información teórica.

BREVE CARACTERIZACIÓN DE LA LOCALIDAD DE ESTUDIO.

Las Margaritas es uno de los 123 municipios del Estado mexicano de Chiapas, localizado en la zona sureste del país y su cabecera es la localidad de las Margaritas, donde se encuentra la escuela primaria¹ en la que se realizó el estudio. Los tojolabales habitan principalmente en el municipio de Las Margaritas, aunque existen importantes núcleos poblacionales en Altamirano, Comitán, Independencia y La Trinitaria. Forman parte de los grupos mayences, y representan uno de los pueblos originarios cuya cultura antecede por milenios a la cultura mexicana derivada en parte de la cultura occidental dominante. La escuela cuenta con una población aproximada de 450 alumnos, con una planta docente de 20 profesores, un director, un subdirector, secretaria y dos personas de mantenimiento. La composición del alumnado de la escuela está dada por una gran proporción de mestizos de habla castellana y en menor grado alumnos de lengua tojolabal (cuya estructura es muy lejana al español), ello implica que una gran cantidad de niños mestizos mantengan una relación directa o indirecta con alumnos hablantes tojolabales. Un hecho importante a mencionar es que aunque los niños de lengua tojolabal forman parte del alumnado de esta escuela, esto no fue reconocido por algunos directivos y profesores, es decir, no hubo alusión a la diversidad étnica y lingüística.

¹ El sistema educativo mexicano está estructurado por los niveles de preescolar, primaria y secundaria, a esto se les reconoce como educación básica, siendo la que comprende los ciclos fundamentales en la instrucción y formación de los educandos, preparatorios para acceder a ciclos medios y superiores. <http://www.inee.edu.mx/images/stories/2013/publicaciones/prontuario/2011completo.pdf>

ASPECTOS ÉTICOS.

Se recurrió a la participación voluntaria, se consideró el consentimiento oral libre e informado, así como el anonimato de los informantes y de la escuela participante a la cual se le presentó una síntesis de los resultados obtenidos.

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN.

Al hablar de la imagen colectivamente la población de estudio otorgó sentido a las conductas desde sus marcos de referencias personales y culturales.

Las unidades temáticas naturales que surgieron a partir de la observación y a lo largo del discurso de los niños y niñas fueron cuatro: 1. Su interacción con las imágenes, 2. Las interacciones con conductas de daño y el sentido atribuido a las mismas, 3. La explicación de los porqués suceden y, 4. El estatus económico social (pobreza y etnia) como característica de los alumnos que actúa como “provocadora” de maltrato entre escolares. Relacionadas con la pobreza y condición de etnia surgieron cinco sub-unidades temáticas: a) la pobreza generadora de estigmas asociada al carácter étnico-cultural de los escolares; b) la pobreza relacionada con aspectos actitudinales; c) la pobreza asociada al hambre, al trabajo infantil; d) la pobreza relacionada a las características de la apariencia y atributos físicos; e) la condición de pobreza y etnia como generadora de conductas discriminatorias por parte de los maestros.

1) SU INTERACCIÓN CON LAS IMÁGENES PRESENTADAS.

Se observó que al hablar de la imagen la opinión de un compañero o compañera era retomada por alguien más en su discurso, creando un guion colectivo sobre lo que se dice que se ve, y se construye una historia de los protagonistas incorporando experiencias personales y el conocimiento psicosocial en todos los niveles de complejidad: los individuos, las interacciones o relaciones interpersonales y las redes de relaciones (Hinde, 1987). Esto

MEMORIAS IV CONGRESO INTERNACIONAL PSICOLOGIA Y EDUCACION PSYCHOLOGY INVESTIGATION

sucedió para la mayoría de imágenes, pues no sólo narraron lo que veían que estaba “haciendo” el personaje o personajes, sino que iban más allá y describían el contexto en el que estaba ocurriendo esa acción. En el caso de los dibujos que representaban daño, atribuían una causalidad y justificaban la agresión en un marco de interacciones previas.

Por ejemplo, en la imagen presentada en la que se muestra que una niña le da un puñetazo en la cara a otra niña, una alumna nos dice: “la niña jugando se cayó y la otra se burló y por eso le está pegando”. La imagen no contiene esa información, el juego, la caída, la burla y de otros eventos como causalidad de la agresión, de tal forma que la narración es construida por la persona que cuenta con detalles suficientes y logra una especie de consistencia discursiva.

2) LAS INTERACCIONES CON CONDUCTAS DE DAÑO Y EL SENTIDO ATRIBUIDO A LAS MISMAS.

En la interpretación de las imágenes relacionándolas con situaciones reales, se realiza una identificación de la violencia en su contexto escolar. En las narraciones construidas los alumnos describen conductas de daño, más sin embargo, no se incluyen características de persistencia en el tiempo de la acción y duración como elementos característicos considerados en el fenómeno del maltrato entre iguales.

3) LA EXPLICACIÓN DE LOS PORQUÉS SUCEDEN.

Las imágenes con interacciones que refieren a daño, son explicadas en el marco de un contexto y de una intencionalidad: se explica el por qué actúa el agresor y los posibles antecedentes. Las atribuciones de causalidad de estas conductas están dadas por una condición de “diferencia”, mayormente asociada a la pobreza y a la etnia a partir de una dicotomía entre “el tener” y el “no tener o tener menos”. Así surgen procesos de confrontación directa, como golpes, insultos, rechazo, discriminación, y por tanto de

exclusión, “justificados” a partir de una confrontación de la diferencia, la cual es destacada en la construcción de la historia, como un elemento de explicación de la interacción agresiva.

Tanto en niños como en niñas, en las imágenes en versión femenina surgieron más alusiones “al tener” y “al no tener”, y a la diferencia por estatus económico social con respecto a los niños. Es decir, hablaron más en términos de la exclusión como fondo del maltrato con mayor frecuencia en las imágenes de niñas, lo que nos permite visualizar la existencia de mayor discriminación y exclusión en el género femenino, situación que ha sido documentada en otros trabajos realizados mediante acercamiento etnográfico (Goodwin, 2002).

La discriminación, de acuerdo a Gilberto Giménez es una actitud negativamente orientada basada en criterios valorativos que se expresa en comportamientos de hostilidad y trato desigual, y agrega este autor que constituye en sí misma una forma de relación desequilibrada y potencialmente conflictiva, en la medida en que supone un reconocimiento evaluativo deficitario por el que los grupos dominantes atribuyen identidades devaluadas, etiquetadas y frecuentemente estigmatizadas a los dominados (2007: 37-62).

4) EL ESTATUS ECONÓMICO SOCIAL COMO CARACTERÍSTICA DE LOS ALUMNOS QUE ACTÚA COMO PROVOCADORA DE MALTRATO ENTRE ESCOLARES POR DISCRIMINACIÓN.

Lipszyc (2000) nos refiere que la discriminación se ha ejercido siempre sobre todo aquello que se aparta, aquello que es diferente de lo hegemónico ya sea en lo social, en lo político o cultural: lo “diferente” por razones de nacionalidad, religión, raza, elección sexual, edad; lo “diferente” en razón de su condición social o económica (los pobres); lo “diferente” en función del sexo (las mujeres).

En la narración y explicación de lo que sucede en las imágenes por parte de los niños y las niñas encontramos rasgos que evidencian mecanismos “naturales” de exclusión y discriminación, expresados específicamente a la condición de pobreza y etnia que reflejan

MEMORIAS IV CONGRESO INTERNACIONAL PSICOLOGIA Y EDUCACION PSYCHOLOGY INVESTIGATION

las representaciones y los significados sociales que muestran el sentir, pensar y actuar en relación a quienes poseen estas diferencias.

“Las niñas están invitando a la otra... y ella se queda como diciendo “¿¿¡¡yooo!!?¿, ¿jugando con esas pobres?”, (niña).

“Lo que yo opino es que la niña de la derecha está un poco como creída o como que se siente más que los demás... como que la niña de la izquierda es una niña con problemas económicos..., por eso la está empujando”, (niña).

Refiriéndose a las representaciones de la pobreza, Bayón (2012) señala que su atribución a una causa individual o colectiva es en sí misma un importante indicador de las maneras en que los individuos y las sociedades se relacionan con ella.

“Como el otro tiene problemas económicos, el rico no quiere jugar con él, como si diciendo: con un niño pobre no quiero jugar”, (niña).

“Yo creo que la niña a la que le tiraron sus cosas era pobre y a la otra le caía mal”, (niño).

Estas situaciones siguiendo a Bayón (2012) hacen referencia a significados construidos para interpretar experiencias de vida ubicando a los pobres en la estructura social, como una barrera simbólica entre categorías de personas.

Relacionadas con la pobreza y condición de etnia los datos mostraron varias sub-unidades temáticas:

A) LA POBREZA GENERADORA DE ESTIGMAS ASOCIADA AL CARÁCTER ÉTNICO-CULTURAL DE LOS ESCOLARES.

Giménez (2007), establece el etnicismo como prejuicio inferiorizante que discrimina a las comunidades étnicas, por lo tanto a sus miembros individuales, sólo en virtud de sus diferencias culturales y señala que es una ideología de inferioridad que genera actitudes discriminatorias.

“Este niño es rico... y sólo porque es tojolabal el otro niño, lo hacen de menos porque el otro tiene más dinero”, (niño).

“Se burlan de él porque habla dos idiomas”, (niño).

“Ella quiere ser amiga de ella pero como lo ve que está más chiquita o por su raza (indígena) o por su lengua no la quiere (niña). No les gusta que juegue, no sabe jugar como juegan ellas”, (niño).

Bello y Rangel (2002: 2) apoyados en Bonfil (1991) establecen que desde un punto de vista político, la “categoría indio” es el reflejo extremo de la situación de dominación colonial a la que ha estado sometido un determinado grupo humano. Tal categoría conjuga simultáneamente aspectos biológicos (raciales y racistas) y culturales. Por lo tanto ser indio reflejaría una condición de subordinación y negación de un grupo humano frente a otro que se autoconstruye y erige como superior. En consecuencia se presenta la victimización relacional directa cultural, o exclusión social cara a cara de agresor a víctima, por pertenecer a un grupo étnico-cultural distinto.

“Había un niño jugando básquet y un niño sencillito que va en sexto y le dijo que si podía jugar y este le dijo que se fuera que no lo querían en sus equipos, que no sabía jugar”, (niño).

El “tú no”, es el centro de las conductas de exclusión social con las que el grupo segrega socialmente al niño. Estas acciones de impedir su participación en juegos, conducen al aislamiento con referencia al grupo de iguales.

MEMORIAS IV CONGRESO INTERNACIONAL PSICOLOGIA Y EDUCACION PSYCHOLOGY INVESTIGATION

Bayón (2012) citando a Wacquant, y Paugam nos dice que los estigmas territoriales constituyen un elemento fundamental en la experiencia subjetiva de quienes residen en estos lugares y suelen resaltar la conjunción de desventajas asociadas al espacio social y al espacio físico. La descalificación espacial emerge como la expresión territorializada de la descalificación social, ya que a los estigmas tradicionalmente adjudicados a la pobreza se superponen los estigmas territoriales.

“Yo pienso que ellas dos eran amigas y era la hora de salida..., la hora en que todos los niños se van a su casa, entonces llegaron por esta niña...., y la otra niña se dio cuenta que los papás eran indígenas de pueblo y que ella le había dicho mentiras de que tenía dinero y por vengarse de ella, porque dijo mentiras la empujó”, (niño).

Esto podría implicar que el escolar se enfrenta al dilema de escoger entre la aceptación social y el conservar su identidad, sufriendo conflictos y transacciones interculturales densas.

Se puede encontrar en el alumno que pertenece a un grupo minoritario étnico, un efecto particular que se ha denominado estigma, término utilizado para hacer referencia a un atributo desacreditador y que ubica a las personas en una posición social anormal (Goffman, 1998). Siguiendo a Bayón (2012) al respecto de estas situaciones nos dice que la representación de los sectores menos favorecidos son casi siempre espacializadas y su valoración negativa suele traducirse en una patologización de sus espacios, dado por el lugar donde vive (pueblo).

B) LA POBREZA RELACIONADA CON ASPECTOS ACTITUDINALES.

En las narrativas de los alumnos, la pobreza se relacionó con diversos aspectos actitudinales en una relación directa entre pobreza; el pobre es el que roba, el que roba comida porque no trae comida, porque no puede pagar el desayuno.

“Está así, se le nota en la cara porque como que tiene cara de culpa y de hambre... sus papás no le daban comida..., tal vez siente culpa, porque tal vez la robó y ahorita se la está comiendo, o tal vez le haya quitado la comida a otro niño”, (niño).

El decir que los pobres roban, pretende racionalizar una aversión que tiene su base en la pertenencia a otra clase social (Goffman, 1998). Identificar a alguien como pobre conlleva a atribuirle una infinidad de adjetivos calificativos, con los cuales se añaden cualidades basadas en supuestos elaborados desde su representación de la realidad.

C) LA POBREZA ASOCIADA AL HAMBRE, AL TRABAJO INFANTIL.

Datos proporcionados por la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y la Oficina Regional para América Latina y el Caribe (2009), indican la existencia de una correlación positiva entre las tasas de trabajo infantil y la pobreza (vista como situación de ingresos insuficientes para adquirir una canasta básica de bienes y servicios básicos). Por lo que es posible afirmar que el fenómeno del trabajo infantil en América Latina está directamente asociado con la pobreza en una dimensión global o macro.

“Tal vez la niña tiene problemas económicos con su mamá o su papá..., por esos problemas, ella pues trabajó un poco en alguna tienda y le alcanzó para una torta de jamón. Esa niña se ve que tiene mucha hambre”, (niño).

“Yo pienso que la niña era muy pobre y estaba trabajando en la calle para bolear zapatos y una señora le compró la torta”, (niña).

En el marco del Documento arriba mencionado esta relación entre trabajo infantil y pobreza a nivel global comprueba a nivel de hogares, que los niños y niñas trabajadores forman parte, en su gran mayoría de hogares en condición de pobreza (insuficiencia de ingresos). La motivación del trabajo infantil responde entonces en buena medida a esa situación y a la necesidad de generar ingresos para el hogar.

MEMORIAS IV CONGRESO INTERNACIONAL PSICOLOGIA Y EDUCACION PSYCHOLOGY INVESTIGATION

D) LA POBREZA RELACIONADA A LAS CARACTERÍSTICAS DE LA APARIENCIA Y ATRIBUTOS FÍSICOS: Higiene, pulcritud, desaseados (huele mal), morena.

“Yo pienso que uno es pobre y otro rico..., que chocaron y como el pobre apesta (huele mal), el otro hizo una cara alebrestada (enojada)”, (niña).

El color de piel y los rasgos físicos evidenciables a simple vista, son considerados como atributos desacreditadores lo que hace que los alumnos sean estigmatizados.

“Yo pienso que la que le está picando era fea y la otra era bonita a lo mejor ella le dijo que es fea y le picó”, (niño).

“Ella está chaparra y morena por eso le está gritando”, (niña).

En su estudio Navarrete (2008) refiere que en muchas ciudades y pueblos de nuestro país (México) es frecuente que a los indígenas se les trate mal y se les discrimine porque hablan una lengua diferente o se visten de manera distinta a los mestizos, o sólo por sus rasgos físicos. En los procesos de diferenciación de grupos sociales, tiende a hacerse una asociación entre atribuciones físicas (como el color de piel) y atribuciones socioculturales (costumbres, normas, valores, creencias, etc.). Dicha asociación implica que los rasgos de especificidad cultural tiendan a concebirse como heredados. Así las distinciones sociales en términos de raza, se transforman en nuevas distinciones sociales en términos étnico-culturales, que siguen perpetuando el mismo esquema de dominación-subordinación (Solé, 1996). Por su parte Oommen citado por Bello y Rangel (2002) nos señala que los rasgos físicos y biológicos como el color de piel y la cultura de pertenencia han significado desigualdad, discriminación y dominación de un grupo social sobre otro, esto en razón de una supuesta superioridad o la idea de posesión de mejores y legítimos derechos que los del “otro” desvalorizado y excluido.

E) LA CONDICIÓN DE POBREZA Y ETNIA COMO GENERADORA DE CONDUCTAS DISCRIMINATORIAS POR PARTE DE LOS MAESTROS.

La discriminación en la escuela en función de los rasgos étnico-culturales particulares involucra a diferentes actores (alumnos, docentes). Este rechazo no se observa sólo en los alumnos, se percibe también en las manifestaciones de las y los docentes, apreciadas por la población estudiada.

“Yo aquí en la escuela lo vi (discriminación) muchas veces sucedió con una maestra en que el niño no era de aquí era de Pueblitos (una localidad rural) entonces ese niño le dijo “hola maestra” y no le contestó, y pasó el otro niño que venía bien vestido y le dijo “adiós” y entonces le dijo “¡qué bonito estás!” y llegó y lo abrazó y eso no me pareció porque todos los niños somos iguales”, (niño).

“El otro día, bueno tendrá como dos años, había una maestra y había un niño pequeño que vivía aquí a la vuelta, se cambió de escuela porque la maestra lo maltrataba porque como el niño no tenía dinero. Una vez pasé por ahí porque iba a ir al baño vi cuando la maestra X. le dijo ¡sácate tú de aquí pobre! y lo tiró al suelo, por eso el niño como dos años se salió de la escuela”, (niño.)

De esto deducimos que la condición de pobre como estigma, se asocia con estereotipos sociales negativos, calificaciones que se usan para identificar a los demás y que determinan la reacción hacia ellos, como algo naturalizado a través de su cotidianidad y de las costumbres.

4. CONCLUSIONES.

El maltrato entre iguales parece darse sin una provocación aparente por parte de la víctima, sin embargo pareciera que las características personales pueden comportarse como elementos responsables de las agresiones y constituir factores de riesgo, los cuales se ven favorecidos por condiciones situacionales y de contextos culturales que influyen y condicionan el desarrollo de las conductas de maltrato por parte de sus iguales (Valadez, González, Orozco, & Montes, 2011).

MEMORIAS IV CONGRESO INTERNACIONAL PSICOLOGIA Y EDUCACION PSYCHOLOGY INVESTIGATION

Las víctimas destacan porque suelen presentar algún tipo de condición o circunstancia que supone una desventaja en relación con otros, para este estudio en particular, la pertenencia a un grupo étnico Tojolobal, tener un color moreno muy acentuado, ser de pueblo y por añadidura hablar otra lengua. Lo que los hace diferentes al no compartir con el grupo escolar, en su mayoría mestizos, las mismas características, produciendo un rechazo suficiente como para no recibir ayuda de sus iguales. Diferencias que actúan como motivadores o “provocadores” del maltrato entre iguales, las cuales están determinadas por procesos de estereotipación y prejuicio como signos de intolerancia que conducen a la exclusión y discriminación social de manera natural como si se lo hubiesen ganado.

La abierta negación de los maestros a admitir la presencia de niños indígenas en la escuela es una manera de negar u ocultar la impotencia de no saber tratar un problema cuya solución escapa de sus manos. Esta idea de la invisibilidad de los indígenas ha sido muy estudiada en los últimos tiempos como una actitud mestiza característica, que se niega a ver al indígena que lo rodea, creando con ello una atmósfera de enorme tensión donde las alternativas sólo pueden ser la hostilidad, la desconfianza, la negación o la marginación.

Se destaca en la población de estudio el peso que adquieren las diferencias socioeconómicas y culturales en las interacciones con conductas agresivas como un hecho y como un clima escolar, el valor es concedido al que posee (inteligencia, saberes, dinero, pertenencias, ascendencia), de tal forma que los alumnos dirigen persistentemente su discurso hacia la pobreza como motivadora de conductas de maltrato entre escolares, surgidas de la desigualdad social y de la diferencia cultural. El ser pobre, ser indígena, ser de pueblo, y por añadidura hablar otra lengua, parecen ser criterios usados en la valoración de la convivencia, de tal forma que cuando estos se encuentran presentes, advienen situaciones de daño (agresión o maltrato) por parte de sus pares y de algunos maestros, surgidas de la desigualdad social y de la diferencia cultural.

De acuerdo a Zabala (2008: 11) las relaciones entre los fenómenos de pobreza, exclusión social y discriminación étnico-racial son estrechas, y parece ser que para el caso de Latinoamérica, la pobreza reside mayormente en poblaciones indígenas, pues padecen de un

grado de marginación social y económica muy alto, en muchos casos mayor que el resto de la población, situación que corresponde en gran medida a nuestro país.

Por otro lado, se encuentra el criterio “desequilibrio del poder”, ya que al intimidar a sus compañeros “pobres”, tiene un objetivo claro el reafirmar su posición social en la escuela al ejercer acciones intimidatorias a compañeros con desventaja social, aprovechando cualquier balance a su favor.

5. CONSIDERACIONES FINALES.

De esta forma el presente estudio muestra como las y los escolares en desigualdades socioeconómicas y además pertenecientes a una etnia son víctimas de violencia entre iguales, lo que conlleva a la discriminación y exclusión social; situación que nos lleva a plantear la necesidad de entender la violencia vinculada a un contexto (entendido como composición étnica cultural de la sociedad) a los tipos de relaciones sociales interculturales, y los desequilibrios económicos, que actúan como factores interrelacionados de orden social influyentes para la presencia de victimizaciones.

El reconocimiento de la diversidad multicultural y pluriétnica implica hacer de la escuela un contexto en el que se aprenda a construir activamente la tolerancia, la paz y la solidaridad. Para poder desarrollar la tolerancia es necesario superar las discriminaciones en todos los niveles en que se suelen producir, particularmente entre iguales, en el caso de los alumnos pertenecientes a minorías culturales cuya forma de vida y cultura es diferente a la nuestra, son en cierta forma grupos con desventajas, por lo que es necesario el prever programas específicos que atiendan el reto educativo que representa la convivencia, interviniendo en la interacción desde diferentes perspectivas, con la materia, el profesor, los valores del sistema escolar y el alumnado en general.

Es necesario resaltar que para los niños y adolescentes las relaciones de pares, la integración y aceptación social, son desafíos crecientes en la experiencia escolar. El sentirse parte de un grupo, validado y respetado, con vínculos de intimidad seguros y estables,

MEMORIAS IV CONGRESO INTERNACIONAL PSICOLOGIA Y EDUCACION PSYCHOLOGY INVESTIGATION

adquiere una particular trascendencia debido a la estrecha relación que existe entre estas relaciones y su ajuste psicosocial.

El actuar con una actitud de compromiso y disponibilidad ante estos niños y niñas concierne a la tarea de cualquier educador, sin duda alguna la lucha por los mismos derechos para todos concierne al maestro.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Araujo, R. & Díaz G. (2000). Un enfoque teórico metodológico para el estudio de la violencia. *Revista Cubana de Salud Pública*, 24(2), 85-90.

Bayón, M.C. (2012). El “lugar” de los pobres: espacio, representaciones sociales y estigmas en la ciudad de México. *Revista Mexicana de Sociología*, 74(1), 133-166.

Bello, A. & Rangel, M. (2002). La equidad y la exclusión de los pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina y el Caribe. *Revista de la CEPAL*, 76(4), 39-54.

Bonfil, G. (1991). *Pensar nuestra cultura*. México: Alianza Editorial.

Craig, W. & Pepler, D. (1998). Observations of bullying and victimization in the school yard. *Canadian Journal of School Psychology*, 13(2), 41-59.

Craig, W., Pepler, D., & Atlas, R. (2000). Observations of bullying in the playground and the classroom. *School Psychology International*, 21(1), 22-36.

Darbyshire, P., MacDougall, C., & Schiller, W. (2005). Multiple methods in qualitative research with children: more insight or just more? *Qualitative Research*, 5(4), 417-436.

Fernández, I. (1998). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*. Madrid: Narcea.

Giménez, G. (2007). Formas de discriminación en el marco de la lucha por el reconocimiento social. En O. Gall (Coord.), *Racismo, mestizaje y modernidad: visiones desde latitudes diversas* (pp. 37-61). México: UNAM.

Goffman, E. (1998). *Estigma: la identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.

Goodwin, M.H. (2002). Exclusion in girls' peer groups: Ethnographic analysis of language practices on the playground. *Human Development*, 45(6), 392-415.

Hamarus, P. & Kaikkonen, P. (2008). School bullying as a creator of pupil peer pressure. *Educational Research*, 50(4), 333-345.

Hinde, R.A. (1987). *Individuals, relationships and culture: Links between ethology and the social sciences*. Chapter 2: The relationships perspective. Cambridge: Cambridge University Press.

Lipszyc, C. (2000). La discriminación en la escuela, los iguales y los otros. *Revista Futuros*, 14(IV). Recuperado de: www.cajadocente.com.ar/discriminacion_escuela.doc

Leff, S.S. & Lakin, R. (2005). Playground- based observational systems. A review and implications for practitioners and researchers. *School Psychology Review*, 34(4), 475-489.

Moreno, J.M. (1998). Comportamiento antisocial en los centros escolares: Una visión desde Europa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 18, 189-206.

Navarrete, F. (2008). *Los pueblos indígenas de México. Los pueblos indígenas en el México contemporáneo*. México: Comisión para el desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) – Programa de las Naciones Unidas para el desarrollo. Recuperado de: <http://www.cdi.gob.mx>

Organización Internacional del Trabajo (OIT). Oficina Regional para América Latina y el Caribe. (2009). *Impacto de la crisis económica mundial en el trabajo infantil en América Latina y recomendaciones para su mitigación*. Lima, Perú. Recuperado de http://white.oit.org.pe/ipec/documentos/cris_y_ti_al_final.pdf.

MEMORIAS IV CONGRESO INTERNACIONAL PSICOLOGIA Y EDUCACION PSYCHOLOGY INVESTIGATION

Ortega, R. (1998). La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla. Sevilla, España: Consejería de Educación de Andalucía.

Plascencia, M., Gutiérrez, A., & Linaza, J.L. (2011). Representación gráfica de conductas reportadas teóricamente durante el recreo. Reporte parcial. México: Fondo Sectorial de Investigación para la Educación SEP/SEB – CONACYT.

Smith, P.K., Ananiadou, K., & Cowie, H. (2003). Interventions to reduce school bullying. *Canadian Journal of Psychiatry*, 48(9), 591-599.

Solé, C. (1996). Visiones teóricas y actualidad del racismo. En C. Solé (Ed.), *Racismo, etnicidad y educación intercultural* (pp. 11-28). Lleida: Universitat de Lleida.

Valadez, I., Amezcua, R., González, N., Montes, R., & Vargas, V. (2011). Maltrato entre iguales e intento suicida en sujetos adolescentes escolarizados. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2(9), 783-796.

Valadez, I., González, N., Orozco, M., & Montes, R. (2011). Atribuciones causales del maltrato entre iguales. La perspectiva de los alumnos y del personal de escuelas de enseñanza media básica. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(51), 1111-1136.

Zabala, M.C. (2008). Presentación. En M.C. Zabala (Comp.), *Pobreza, exclusión social y discriminación étnico racial en América Latina y el Caribe* (pp. 11-22). Bogotá: CLACSO. Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/clacso/crop/zabala/zabala.pdf>

RESEÑA

ISABEL DE LA A. VALADEZ FIGUEROA

Licenciado en Medicina y Trabajo Social, Maestría en Educación para la Salud, Doctora en Ciencias de la Salud Publica orientación Socio Médicas por la Universidad de Guadalajara. Profesor Investigador Titular “C” tiempo completo en la Universidad de Guadalajara. Profesor del Doctorado en Ciencias de la Salud y de la Maestría en Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara. Profesor invitado en Universidades Nacionales e

Internacionales. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (CONACYT). Miembro del Cuerpo Académico consolidado “Salud Materno Infantil” el cual es uno de los fundadores de la Asociación Mexicana de Educación en Salud Pública (AMESP) formando parte de la Red Académica de la Asociación Latinoamericana de Educación en Salud (ALAESp) y de la World Federation of Public Health Associations. Socio fundador del Colegio Jalisciense de Salud Pública, y de la Asociación Mexicana de Suicidología (AMS).

