

El castigo físico les niega a los niños y las niñas el derecho a crecer y poder contribuir en la formación de una sociedad libre. Niños, niñas y adolescentes merecen algo mejor que ser golpeados por sus mal llamados errores o desobediencias. Merecen orientación y atención constante y de calidad; un diálogo creativo y enriquecedor; y una educación estimulante y desafiante. Ningún tipo de violencia, incluida la física y la psicológica, puede ser justificada.

Mary Robinson, ex alta comisionada de
las Naciones Unidas para los derechos humanos,
Ginebra 2001



**Aprender
sin miedo.**



Canadian International
Development Agency

"REDUCIENDO LA VIOLENCIA DOMÉSTICA CONTRA
LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS EN LAS AMÉRICAS"

www.planrd.org

Plan República Dominicana. Abraham Lincoln 295, Ed. Caribálico, 5to piso, Santo Domingo. Tel.: 809 535 0070

VIOLENCIA EN LA ESCUELA

Estudio Cualitativo 2008-2009

Tahira Vargas

VIOLENCIA EN LA ESCUELA

Estudio Cualitativo
2008-2009
Tahira Vargas



VIOLENCIA EN LA ESCUELA

Estudio Cualitativo
2008-2009

Tahira Vargas



**2010 Derechos Reservados de
Plan República Dominicana.**

Director Plan República Dominicana

James (Fritz) Foster.

**Investigadora principal y
autora de la investigación**

Tahira Vargas.

Coordinación del Proyecto de Investigación

Pilar Arispe, Asesora Nacional

Protección de Derechos de la Niñez y Género, PlanRD.

Apoyo y Colaboración

Rosario del Río, Gerente de Programas, PlanRD.

Ernesto Díaz, Plan, Oficina Regional para las Américas,

Coordinador Regional del Proyecto

“Reducción de la Violencia Doméstica

hacia niños, niñas y jóvenes de las Américas”.

José Ayala, Coordinador de Investigación

y Evaluación, PlanRD.

Solangel Díaz, Coordinadora de Comunicación

y Mercadeo, PlanRD.

Rigoberto Mesa, Gerente Unidad de Programas

San Juan de la Maguana, PlanRD.

Annetty Matos, Asesora Protección

Unidad de Programas Barahona, PlanRD.

Fernando Ventura, Asesor Educación Unidad de Programas

San Juan de la Maguana, PlanRD.

Marcelo Santana, Asesor Educación

Unidad de Programas Azua, PlanRD.

Sixto Amador, Asesor Educación

Unidad de Programas Barahona, PlanRD.

Diagramación

Jorge De Soto / César Sánchez Franco

Plan República Dominicana. Abraham Lincoln 295,

Ed. Caribálico, 5to piso, Santo Domingo, R.D.

Tel.: 809 535 0070

www.planrd.org

INDICE

Introducción	7
Objetivos	13
Metodología	15
Técnicas de investigación cualitativa que se aplicaron	19
1. Fundamentación.	25
2. Contenidos de violencia en el contexto social, educativo y familiar de la población estudiada.	29
2.1. Condiciones de los centros educativos estudiados.	30
2.1.2 Problemas con el desayuno escolar.	30
2.1.3 Condiciones de sobriedad en niños y niñas.	31
2.1.4 Problemas de repitencia.	32
2.2 Elementos observados en el contexto socio-económico de niños y niñas.	33
2.2.1. Condiciones de la vivienda, alimentación y hacinamiento.	33
2.2.2 Estructura familiar.	35
2.2.3 Fuentes de ingresos de las familias.	35
2.2.4 Trabajo infantil.	36
2.3 Presencia de violencia de género en los hogares de niños y niñas.	37
2.4 Violencia en el contexto familiar.	37
2.4.1 Violencia de padres/madres hacia hijos e hijas.	37
2.4.2 Maestros/as y directores/as de centros mantienen dos posiciones diferentes frente a las pelotas.	39
2.4.3 Mezcla de valoración y rechazo en niños y niñas a las pelotas.	39
2.4.4 Extensión de la violencia en el círculo familiar hacia los más pequeños.	40
2.4.5 Violencia ejercida por vecinos y vecinas contra niños y niñas.	40
2.5 Esfuerzo que realizan niños y niñas para llegar a la escuela.	41
2.6 Condiciones socio-económicas de maestros y maestras.	41
2.7 Conclusiones.	41
3. Círculos de violencia y miedo en los escenarios del centro educativo.	43
3.1 ¿Estar en la escuela se convierte en una cárcel?	43
3.2 El miedo en el contexto escolar y familiar.	44
3.2.2 El miedo inhibe la responsabilidad.	45
3.2.3 El miedo en el contexto familiar.	46
3.3 Expresiones de violencia presentes a la entrada de la escuela.	46
3.3.1 Represión hacia la imagen física de la población estudiantil.	49
3.4 Expresiones de violencia presentes en el recreo.	49
3.5 Expresiones de violencia presentes a la salida de la escuela.	51
3.6 Ambiente de aula. Estrategias metodológicas y su contenido violento.	52
3.6.1 Uso del tiempo y su distribución.	53
3.6.2 Metodologías de aprendizaje inhibitorias de la individualidad.	53
3.6.3 Metodologías discriminatorias.	56
3.6.5 Deficiencias en la escritura de números de dos cifras en 4to curso.	57
3.6.6 Las clases de 1ero y 2do entre juegos-canciones y obsesión por la disciplina.	58
3.6.7 Mezcla de la metodología quantum con la represión.	58

3.7	Conclusiones.	59
	4. La violencia en la interacción entre actores.	61
4.1	Violencia en las relaciones entre maestros, maestras--- estudiantes.	63
4.1.1	Violencia física.	63
4.1.2	Violencia verbal - humillaciones de maestros/as a niños y niñas.	65
4.1.3	Mandatos /ordenes y chantaje emocional.	66
4.1.4	Relaciones impersonales entre maestros/as y estudiantes.	66
4.1.5	Percepciones de niños y niñas sobre la violencia ejercida por los maestros y las maestras.	66
4.1.6	Percepciones de padres y madres sobre la violencia en las relaciones docentes-estudiantes.	67
4.1.7	Discurso de maestros/as contrario al ejercicio de la violencia.	68
4.1.8	Conclusiones.	69
4.2	Violencia en las relaciones entre estudiantes.	70
4.2.1	Violencia física.	71
4.2.2	Violencia verbal.	72
4.2.3	Presencia de objetos cortantes en las mochilas de los y las estudiantes.	73
4.2.4	Causas de la violencia entre estudiantes.	73
4.2.5	Conclusiones.	74
4.3	La policía escolar y el ejercicio de la violencia contra niños y niñas.	75
4.4	Orientadores y orientadoras y el ejercicio de la violencia en los centros educativos.	76
	5. Elementos sexistas y de desigualdad de género vinculados a la violencia en el contexto escolar.	79
5.1	La población masculina es la más afectada por la violencia.	79
5.2	Represión permanente a las niñas en el manejo de su cuerpo y gestos.	80
5.3	Otros patrones sexistas presentes en la dinámica escolar.	81
5.5	Conclusiones.	83
	6. Formas de discriminación hacia la población dominico-haitiana y discapacitada.	85
6.1	Expresiones de discriminación hacia niños y niñas de origen haitiano.	85
6.1.1	Elementos observados del contexto socio-económico de niños y niñas de origen haitiano.	86
6.1.3	Discriminación en las relaciones maestros/as – estudiantes.	88
6.1.4	Elementos de identidad.	89
6.2	Expresiones discriminatorias hacia la población infantil discapacitada de los centros.	90
	Conclusiones.	92
	Conclusiones referidas al objetivo específico no 1.	93
	Conclusiones sobre el objetivo específico no 2.	94
	Conclusiones sobre el objetivo específico no 3.	95
	Conclusiones referidas al objetivo específico no 5.	95
	Conclusiones referidas al objetivo no 6.	96
	Recomendaciones.	97
	1. Recomendaciones vinculadas a rupturas de paradigmas y enfoques.	98
	2. Recomendaciones con elementos de contenido.	100
	3. Recomendaciones con elementos metodológicos.	102
	Otras recomendaciones.	103
	Bibliografía.	106



Mensaje del Director:

En medio de una entrevista en una comunidad de Azua, preguntamos a Víctor, de ocho años, si en su escuela eran frecuentes los episodios de violencia; inocentemente él respondió “La profesora le haló las orejas a José y él la insultó, pienso que está mal que José insulte a su maestra”.

La violencia escolar cambia drásticamente la vida de los niños y las niñas afectando el desarrollo propio y el de sus comunidades. La campaña global de **Plan** Internacional **Aprender Sin Miedo** es la propulsora de este estudio que se enfoca en tres áreas principales: el castigo corporal, la violencia sexual y el hostigamiento escolar.

Como Director de **Plan** República Dominicana siempre me preguntan cuál es el área que hay que fortalecer en las comunidades para lograr su desarrollo sostenible, mi respuesta no cambia, es la educación. Podemos pensar en magníficas estrategias de cuidado durante la primera infancia, protección y participación de la niñez y la juventud, ninguna de ellas sería posible si no implicaran el elemento educación. La escuela constituye un componente fundamental en el proceso educativo. El ambiente escolar es parte de esa realidad que moldea a los individuos del presente y del mañana, decide su rol en la sociedad y logra una comunidad y un país sano.

El aporte de **Plan** República Dominicana para el sector educación en las comunidades del Suroeste en los últimos 9 años asciende a 276 millones de pesos, de los cuales aproximadamente un 30% ha sido destinado a infraestructura escolar, 6% a la dotación de uniformes y útiles escolares, 13% a equipamiento de aulas, 14% a la sensibilización y empoderamiento de la comunidad educativa y un importante 13% a la capacitación de docentes, entre otros rubros.

La campaña **Aprender Sin Miedo** es un reflejo del compromiso inminente de **Plan** República Dominicana, junto a diferentes actores de impulsar una educación libre de violencia en la República Dominicana: La Secretaría de Estado de Educación, el Consejo Nacional para la Niñez y la Adolescencia (CONANI), La Agencia Canadiense de Desarrollo Internacional y otras organizaciones gubernamentales y no gubernamentales así como organismos internacionales que han dado su entero apoyo a la campaña y a su intención de transformación social.

James (Fritz) Foster
Director Plan República Dominicana



INTRODUCCIÓN

“La concepción de la escuela como laboratorio de comportamientos, como un espacio donde se quiebra la cotidianidad de los sujetos infantiles y se les somete a regímenes de trabajo e inscripción de saberes, puede resultar útil a la hora de analizar fenómenos como la violencia escolar, que ocurren en los establecimientos, y cuyas causas no pueden ubicarse exclusivamente ni fuera ni dentro de la institución escolar. Y es importante reafirmar esta cuestión si se pretende analizar a la escuela no como un mero espacio, neutro e impoluto, donde vienen a reflejarse los efectos de un afuera desigual e injusto, sino como una máquina productora de sujetos, donde la relación entre educadores y educandos tiene consecuencias no sólo cognitivas, y donde el enfrentamiento con esa realidad externa tiene una forma de ser específica”¹.

La cita hace referencia a lo que significa la escuela como espacio cultural donde no solo se refleja la lógica social del contexto de la población estudiantil sino también como un espacio que como tal produce y recrea relaciones violentas desde su expresión física, verbal y psicológica.

El fenómeno de la violencia en las relaciones interpersonales es de amplio espectro y su alcance permea todas y cada una de las estructuras sociales, la escuela como uno de los principales agentes de socialización se convierte en un importante foco en el desarrollo y sostenimiento de prácticas desiguales entre los actores inmediatos y de ahí a la sociedad en su conjunto.

Muy a pesar de vivir en el siglo XXI y en una llamada sociedad moderna, este estudio pone de manifiesto cómo dentro del sistema escolar y familiar cada día en el contexto dominicano cientos de niños y niñas son sometidos/as a episodios de violencia en diferentes manifestaciones.

Esta violencia que se ejerce hacia niñas y niños, aunque viola claramente las leyes nacionales e internacionales sobre niños, niñas y adolescentes, se enmarca dentro de los llamados castigos conductuales y es validada como normal ante los ojos de un sistema que aun lo toma como referencia y apoyo dentro los métodos de enseñanza de las y los menores.

La violencia en la escuela es un fenómeno complejo y frecuente. Su complejidad estriba como se podrá ver en el estudio, en que se mezcla en ella las relaciones de poder y autoridad entre los actores educativos y en la ambivalencia de un discurso que condena la violencia a la vez que la ejecuta. La violencia escolar fluye entre los actores en sus relaciones cotidianas y no se reconoce como tal sino que se legitima. Esta legitimación la podremos encontrar en el estudio en el imaginario de niños y niñas que aceptan la violencia escolar con un discurso análogo al de la violencia familiar.

La violencia se presenta en la escuela en diferentes espacios, escenarios y en relaciones internas en el centro educativo. El estudio de la violencia escolar plasma estas distintas manifestaciones de violencia en las relaciones de los actores, niños-niños, niños-niñas, docentes-niños y niñas, directores y directoras-niños y niñas. Además de estos actores

¹ Belinco, Lilliana. 2004. “Violencia Escolar. Algunos apuntes para el análisis del fenómeno”. Correo del Maestro No 92. Enero 2004. Buenos Aires.

emergen del estudio otros actores que ejercen violencia contra la población estudiantil en los centros como son: directivos/as de asociaciones de padres/madres de la escuela y policías escolares. En este sentido las preguntas que guiaron el estudio fueron:

1. ¿Cómo es la convivencia cotidiana entre los distintos actores educativos?

2. ¿Se manifiesta en esta convivencia relaciones violentas? ¿Por qué?

3. ¿Cómo se expresa la violencia en los distintos escenarios de la escuela?

4. ¿Qué percepciones tienen los distintos actores sobre su convivencia en el centro educativo? ¿Identifican las expresiones de violencia? ¿Cómo la perciben (en caso de que la identifiquen)?

5. ¿Existen diferencias entre los distintos centros educativos con relación a la presencia o no de violencia en las relaciones internas? ¿Cuáles?

El estudio está basado en el enfoque etnográfico que permitió conocer a profundidad la interacción social en los distintos espacios de la escuela y describir la densidad de estas relaciones así como los distintos planos en que se manejan los actores entre los significados que dan a sus relaciones y como se producen las relaciones en si desde lo que pudimos observar como investigadora inserta en estos espacios.

La perspectiva etnográfica implicó la inmersión en 6 centros educativos de tres provincias, Azua, San Juan y Barahona en República Dominicana durante varios días. Esto nos permitió visibilizar la violencia que se mantiene oculta en el discurso de los/as directores/as de centros, maestros/as y algunos/as padres y madres. La única violencia que aparece en el discurso de los actores educativos es la que se produce entre niños y entre niñas, sin embargo la otra violencia que ejerce cada actor sobre niños y niñas se esconde. La visibilización de la violencia fue posible por el abordaje etnográfico del estudio con la inserción durante dos semanas en cada centro educativo.

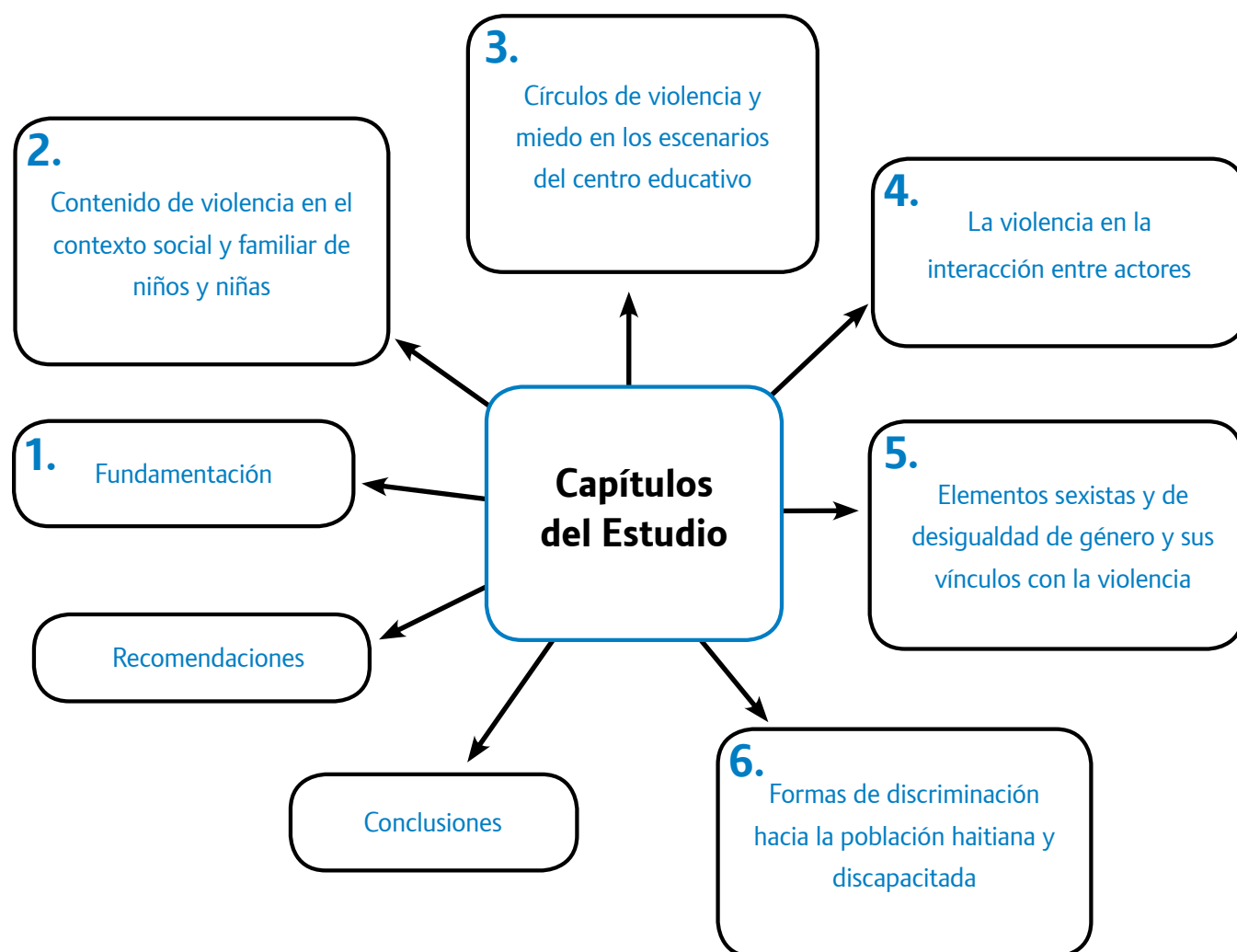
La violencia se manifestó físicamente y en el imaginario de niños y niñas luego de varios días de inserción en cada centro, los primeros días se mantuvo un estado artificial de relaciones entre actores donde se percibía la tensión interna. Con el establecimiento de relaciones de confianza con niños y niñas permitió el flujo de información sobre actos violentos cotidianos en los grupos focales y en diálogos informales.

La presencia de la violencia en distintos escenarios: entrada, recreo, aula y salida lo detallamos en el estudio donde identificamos las manifestaciones de violencia presentes en cada espacio y las relaciones entre los distintos actores en ellos.

El estudio etnográfico de la violencia escolar permite visibilizar un fenómeno que afecta notablemente el funcionamiento de los centros educativos desde la perspectiva de una educación democrática, liberadora, crítica y constructivista. Mientras exista violencia en la escuela la calidad del proceso educativo se afecta así como la participación de los niños y las niñas que deben ser el sujeto principal del proceso educativo. El estudio establece a partir del análisis del fenómeno recomendaciones para una intervención educativa que permita erradicar la violencia y convertir la escuela en un espacio de paz.



El estudio se divide en varios acápite que se agrupan en los siguientes capítulos:







Profesores y profesoras en los primeros días se inhibieron de mostrarse en su forma cotidiana evitando las manifestaciones de violencia hacia niños y niñas. Notamos en varios casos de profesores y profesoras que le iban a tirar un borrador a un niño y nos miraron, volviendo a poner el borrador en la pizarra.



OBJETIVOS

Los objetivos del estudio fueron los siguientes:

Objetivo General:

Analizar las distintas manifestaciones y expresiones de violencia presentes en el contexto escolar entre los distintos actores educativos.

Objetivos Específicos:

1. Establecer los patrones y pautas sociales presentes en la convivencia cotidiana entre los diferentes actores educativos que sostienen y refuerzan la violencia entre ellos.

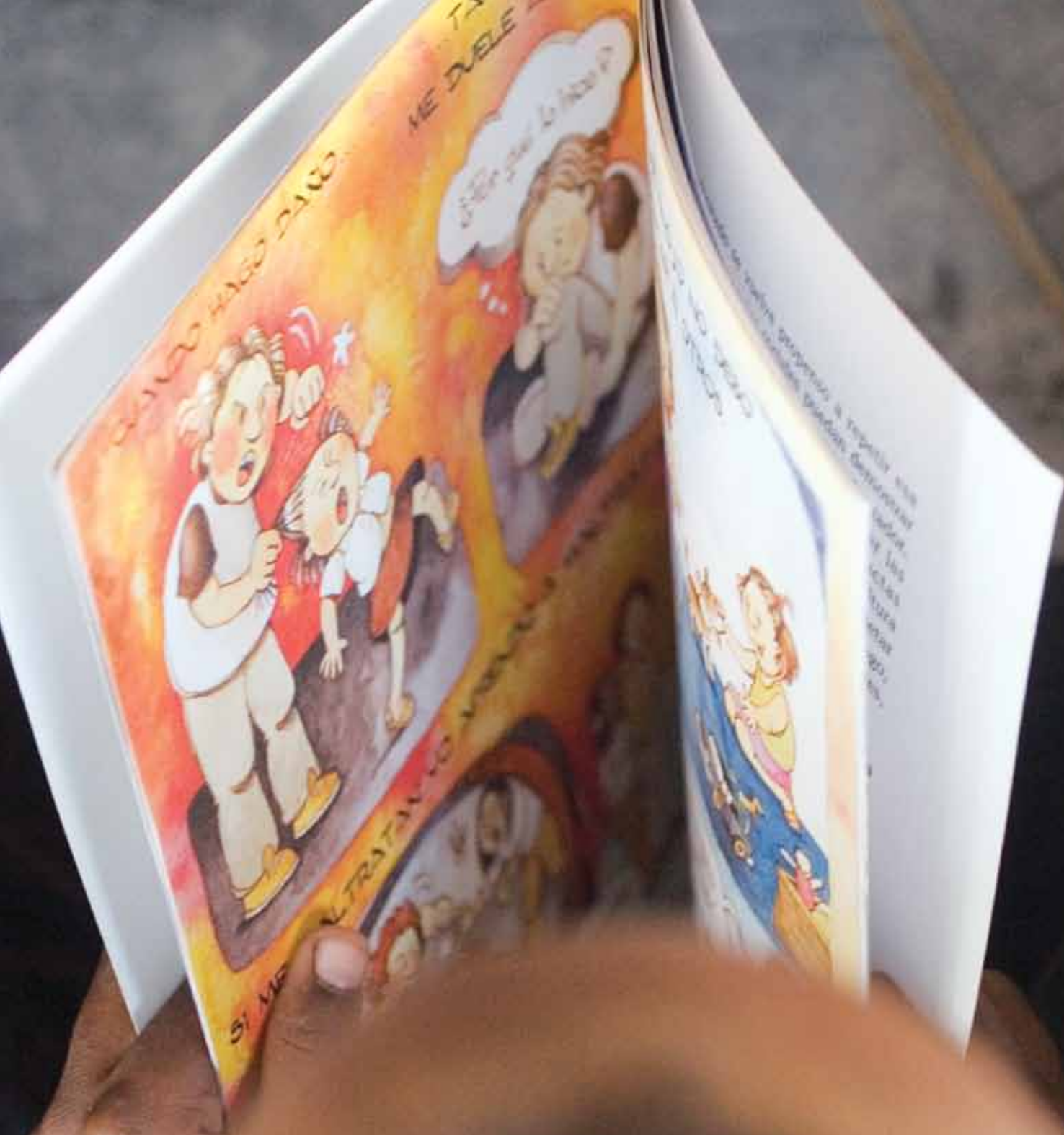
2. Indagar el abordaje de la violencia desde las percepciones de los distintos actores educativos en contraste con su praxis social en el ambiente escolar.

3. Identificar prácticas y relaciones que potencialicen y posibiliten la ruptura con la cultura de violencia en el contexto escolar.

4. Ofrecer lineamientos que favorezcan la implementación de planes y proyectos para erradicar la violencia escolar.

5. Comparar las condiciones presentes en las relaciones entre los actores educativos y posibles manifestaciones de violencia según el tipo de intervención de Plan Internacional presente en ellos (Proyecto Comunidad Educativa-Proyecto Violencia Intrafamiliar y maltrato infantil-ninguno de los anteriores)

6. Identificar la presencia de manifestaciones de violencia y discriminación presentes en los centros educativos hacia la población dominico-haitiana y/o haitiana.



METODOLOGÍA

El fenómeno de la violencia escolar se encuentra en un entramado social y cultural que solo puede ser identificado y estudiado desde un proceso de inmersión en la cotidianidad de la escuela que se hace posible desde un estudio etnográfico.

“La etnografía no es un método es un esfuerzo intelectual para hacer una descripción densa de la cultura”² en los términos de Geertz. La etnografía tiene como principal requisito la inmersión en los lugares y espacios desde donde se realiza el estudio de los grupos sociales y su convivencia desde esos lugares o “locus” en el sentido antropológico. De ahí que en el estudio de la violencia en la escuela nos insertamos en los seis centros de educación con una inserción de dos semanas en cada centro.

“La etnografía busca reflejar detalladamente las circunstancias que hacen inteligible otro modo de vida”³. En esta búsqueda de interpretar las lógicas sociales de “los otros” la etnografía se basa en tres criterios básicos que orientan la lógica interna de nuestro estudio. Estos criterios son: El extrañamiento, que es “la actitud que nos faculta para poder realizar por lo menos dos operaciones de importancia. En primer lugar nos permite percibir que en otros mundos sociales, las personas efectivamente no hacen lo que nosotros haríamos”. El segundo criterio es que ese extrañamiento “nos lleva a tratar de describir y entender con el mayor detalle posible de que son capaces las personas que estudiamos dada sus circunstancias”⁴. “Así pues, el una consecuencia inmediata del extrañamiento es que el etnógrafo se interesa por conocer las circunstancias que hacen que las prácticas sean naturales para los sujetos de la sociedad estudiada, a pesar de ser anómalas para el investigador”⁵.

El tercer criterio es la intersubjetividad. La etnografía tiene una especial aproximación al objeto de estudio. “En la medida en que los objetos del etnógrafo son discursos y acciones sociales llevadas a cabo por personas, la etnografía redefine la objetividad como intersubjetividad”⁶. El concepto de intersubjetividad es definido por los etnógrafos en contraste con la objetividad. Se plantea en el sentido de que el etnógrafo articula la observación de las prácticas en diálogo con los discursos de los actores de modo que ambos planos se imbriquen en la interpretación de la cultura.

Uno de los procedimientos por excelencia que se utilizan en la investigación etnográfica para desde el análisis de los datos lograr una descripción densa

2 Geertz, Clifford. 1992. “La Interpretación de las Culturas”. Barcelona. Gedisa. pp.21

3 Díaz de Rada, Angel y Velasco, Honorio. 1999. “La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela”. Madrid. Editorial Trotta. pp.217

4 IBIDEM

5 IBIDEM

6 OP. Cit. Pp.218

de la cultura es la triangulación. La triangulación es la contrastación de los datos desde las diversas fuentes desde donde se obtienen. En este estudio de la violencia en la escuela tomamos la triangulación como nuestro principal procedimiento para lograr una descripción densa y a la vez la fiabilidad de los datos. Este contraste lo hicimos con los datos que se presentan en las observaciones de clases, de espacios en la escuela (recreos, salidas, entradas), las entrevistas a profundidad y los grupos focales realizados con niños y niñas y con padres/madres.

El estudio buscaba el análisis de cada caso-centro educativo con una perspectiva comparativa desde las manifestaciones de violencia tomando en cuenta las condiciones existentes en estos centros según el tipo de intervención que han tenido desde Plan Internacional. Se indagaron las condiciones existentes en centros beneficiarios del proyecto de Comunidad Educativa, del proyecto de prevención de violencia intrafamiliar y maltrato infantil y centros que no son beneficiarios de estos proyectos y trabajan con Plan Internacional.

Como planteamos anteriormente el estudio combinó el análisis de la convivencia cotidiana a través de la observación de la misma en contraste con el discurso de los distintos actores educativos sobre su propia praxis social. En el análisis de las variaciones, diferencias y conocimiento de la perspectiva de los sujetos, resulta pertinente el uso del enfoque etnográfico que le dio peso a la subjetividad y a las dinámicas internas, presentes en el aula y en el centro educativo.

En este estudio se aplicaron distintas técnicas cualitativas de investigación y con ello se obtuvieron distintas fuentes de información cualitativa sobre las relaciones entre los actores educativos (maestros y maestras, estudiantes, directores y directoras, conserjes, policías escolares, directivos de APMAEs) y las expresiones de violencia presentes en estas relaciones en el aula en el centro educativo.

Las informaciones obtenidas en los seis centros-casos se mantendrán en absoluta discrecionalidad y anonimato tanto del nombre de los centros como de la población entrevistada. Esta discrecionalidad y anonimato son requerimientos



de los estudios etnográficos y cualitativos donde las referencias a centros educativos y comunidades suponen la creación de nombres falsos o el uso de números o letras.

Otro soporte de la discrecionalidad es la naturaleza del estudio. El estudio se presentó ante los centros como un estudio de relaciones entre actores para no generar prejuicios y posibles bloqueos en los centros que afectaran la investigación.

Las principales limitaciones del estudio estuvieron vinculadas al tiempo de inmersión en los centros educativos. Las clases fueron suspendidas varias veces durante el trabajo de campo por razones como: la muerte de un familiar del personal docente o directivo o de una persona en la comunidad y celebraciones de asambleas de cooperativa o de la ADP. Estas suspensiones generaron que no pudiéramos mantener una secuencia continua de inmersión y tuvimos que aumentar la cantidad de días. Esta debilidad en la secuencia continua afectó las observaciones del centro escolar en el sentido de su continuidad en el tiempo.

Otra limitación fue que al no poder plantear que el estudio era sobre la violencia para evitar los conflictos que esto genera, no se interpeló directamente a los profesores y profesoras sobre las manifestaciones directas de violencia (golpes, cocotazos, empujones, correazos) que eran observadas sino que se indagó sobre sus percepciones acerca del fenómeno de la violencia y los castigos, así como perciben sus relaciones con sus estudiantes. El personal docente se mantuvo en la dualidad entre lo que dicen que hacen y lo que hacen. La dualidad no podía ser confrontada directamente porque afectaba notablemente el estudio cambiando su naturaleza etnográfica por una supervisión o evaluación de desempeño con corte positivista, bloqueándose las relaciones de confianza y por tanto el flujo de información cualitativa. En los estudios etnográficos se consideran las ambivalencias, las contradicciones, las dualidades, las “mentiras” (que para los etnógrafos no son tales) y las omisiones como datos ya que son parte de la realidad y por tanto no se identifican como sesgos.



Esta violencia que se ejerce hacia niñas y niños, aunque viola claramente las leyes nacionales e internacionales sobre niños, niñas y adolescentes, se enmarca dentro de los llamados castigos conductuales



TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA QUE SE APLICARON

En el estudio se aplicaron diversas técnicas cualitativas de investigación como son:

Observaciones de Clases y de espacios de interacción en el centro educativo.

La observación es una técnica cualitativa de investigación social que permite establecer la separación entre *“lo que se dice que se hace y lo que se hace realmente”*⁷.

Las observaciones de clases que realizamos fueron procesos de observación sistemáticos y registrados en instrumentos semiestructurados, aplicadas durante 2 semanas de inmersión en cada centro con registros de las interacciones dentro y fuera del aula.

Cada observación supuso un registro minucioso de lo que ocurre en el aula y en el centro educativo, en las interacciones entre los distintos actores educativos, actividades que se realizan, los gestos, los discursos, la interacción grupal y los flujos en su interior.

Las observaciones de aula se realizaron en los cursos: 1ero, 2do, 4to y 6to curso de educación básica y las observaciones en el centro se realizaron en: entrada a la escuela, recreo, pasillos y salida de la escuela.

Entrevistas a profundidad.

Las entrevistas a profundidad responden a una técnica de entrevista semiestructurada donde se incentiva el diálogo con las personas participantes para identificar sus percepciones y reacciones ante la actividad que acompañen a los datos identificados en la observación. Esta técnica permite explicitar las reacciones gestuales observadas y darle contenido. *“La entrevista es una situación cara a cara donde se encuentran distintas reflexividades, pero también donde se produce una nueva reflexividad. Es una relación social a través de la cual se obtienen enunciados y verbalizaciones en una instancia de observación directa y de participación”*⁸.

7 Mucchielli, Alex. 2001. “Diccionario de Métodos Cualitativos en Ciencias Sociales”. Buenos Aires. Síntesis. pp.226

8 Guber, Rosana. 2001. “La Etnografía. Método, Campo y Reflexividad”. Bogotá. Editorial Norma pp.76



Personal docente observado.

Niños-niñas-casos. Se escogieron según lo que se observó en el aula y en el centro, niños y niñas-casos. Estos niños casos fueron niños y niñas que presentaron las siguientes características:

Niños-niñas víctimas más frecuentes de actos de violencia en el aula o en otros espacios del centro educativo
Niños-niñas que mantienen relaciones conflictivas con otros niños y niñas (peleas frecuentes, insultos, gritos)
Directores y directoras de centros educativos estudiados.

Grupos Focales.

El grupo focal es una técnica de investigación cualitativa utilizada en estudios de mercado, psicosociales, estudios evaluativos y estudios socio-culturales en general. *“Es un dispositivo de comunicación interpersonal o conversación socializada para la producción y análisis de la discursividad del grupo. Esta conversación está dirigida a la producción discursiva para el estudio crítico de las representaciones sociales, de modo que el contexto discursivo micro-grupal reproduzca dialécticamente el universo simbólico de la macrosituación social de referencia. Con los grupos focales se hace una construcción intersubjetiva de la realidad social y los significados anclados a expresiones verbales y no verbales”*⁹

Azua

Centros	Técnicas aplicadas	Actores /escenarios	Tiempo
Centro 1	Observación de: clases entrada recreos salida	1ero, 2do, 4to y 6to curso de educación básica	Dos semanas Tanda matutina y vespertina
	Entrevistas	Maestros y maestras de: 1ero, 2do, 4to y 6to Director y directora de centro Niños y niñas-casos	Dos semanas Tanda matutina y vespertina
	Grupos Focales	Padres/madres de: 1ero, 2do, 4to y 6to Niños y niñas de: 1ero, 2do, 4to y 6to	Dos semanas Tanda matutina y vespertina
Centro 2	Observación de: clases entrada recreos salida	1ero, 2do, 4to y 6to curso de educación básica	Dos semanas Tanda matutina y vespertina
	Entrevistas	Maestros y maestras de: 1ero, 2do, 4to y 6to Director y directora de centro Niños y niñas-casos	Dos semanas Tanda matutina y vespertina
	Grupos Focales	Padres/madres de: 1ero, 2do, 4to y 6to Niños y niñas de: 1ero, 2do, 4to y 6to	Dos semanas Tanda matutina y vespertina

9 Sautu, Ruth. 2003. “Todo es Teoría. Objetivos y Métodos de Investigación”. Buenos Aires. Ediciones Lumiere. pp.91

Se realizaron grupos focales a:

Padres-Madres-tutores de los niños y las niñas observadas en clases

Niños y niñas estudiantes de los cursos y centros seleccionados.

Se realizaron grupos focales con niños y niñas de los cursos observados.

Se realizó un grupo focal con niños y niñas de los siguientes cursos: 1ero, 2do, 4to y 6to, en cada centro.

Barahona

Centros	Técnicas aplicadas	Actores /escenarios	Tiempo
Centro 1	Observación de: clases entrada recreos salida	1ero, 2do, 4to y 6to curso de educación básica	Dos semanas Tanda matutina y vespertina
	Entrevistas	Maestros y maestras de: 1ero, 2do, 4to y 6to Director y directora de centro Niños y niñas-casos	Dos semanas Tanda matutina y vespertina
	Grupos Focales	Padres/madres de: 1ero, 2do, 4to y 6to Niños y niñas de: 1ero, 2do, 4to y 6to	Dos semanas Tanda matutina y vespertina
Centro 2	Observación de: clases entrada recreos salida	1ero, 2do, 4to y 6to curso de educación básica	Dos semanas Tanda matutina y vespertina
	Entrevistas	Maestros y maestras de: 1ero, 2do, 4to y 6to Director y directora de centro Niños y niñas-casos	Dos semanas Tanda matutina y vespertina
	Grupos Focales	Padres/madres de: 1ero, 2do, 4to y 6to Niños y niñas de: 1ero, 2do, 4to y 6to	Dos semanas Tanda matutina y vespertina

San Juan

Centros	Técnicas aplicadas	Actores /escenarios	Tiempo
Centro 1	Observación de: clases entrada recreos salida	1ero, 2do, 4to y 6to curso de educación básica	Dos semanas Tanda matutina y vespertina
	Entrevistas	Maestros y maestras de: 1ero, 2do, 4to y 6to Director y directora de centro Niños y niñas-casos	Dos semanas Tanda matutina y vespertina
	Grupos Focales	Padres/madres de: 1ero, 2do, 4to y 6to Niños y niñas de: 1ero, 2do, 4to y 6to	Dos semanas Tanda matutina y vespertina
Centro 2	Observación de: clases entrada recreos salida	1ero, 2do, 4to y 6to curso de educación básica	Dos semanas Tanda matutina y vespertina
	Entrevistas	Maestros y maestras de: 1ero, 2do, 4to y 6to Director y directora de centro Niños y niñas-casos	Dos semanas Tanda matutina y vespertina
	Grupos Focales	Padres/madres de: 1ero, 2do, 4to y 6to Niños y niñas de: 1ero, 2do, 4to y 6to	Dos semanas Tanda matutina y vespertina



1. FUNDAMENTACIÓN

La presencia de la violencia en la escuela es un fenómeno recurrente en América Latina y en el país, que se registra en diversos estudios. El informe de América Latina sobre Violencia en niños, niñas y adolescentes muestra en los relatos de estos la presencia de distintos tipos de manifestaciones de violencia en el contexto escolar. *“Desde el punto de vista real y no sólo formal, es muy difícil determinar cual es la extensión del uso de castigos corporales en las escuelas y centros de educación formal. Pero se trata efectivamente de una violación a los derechos humanos sobre la cual no parece haber información suficiente que permita afirmar la gravedad y frecuencia de tales acciones o si se trata de una conducta marginal y ocasional”*¹⁰.

El concepto de violencia que se maneja en el estudio citado es amplio y se circunscribe a definiciones y conceptos de violencia reflejadas en la Convención sobre los Derechos del Niño, y en particular el Artículo 19, así como la definición de violencia adoptada por la OMS en su “Informe Mundial sobre Violencia y Salud” (2001). *“La inclusión de la palabra “poder” en adición a la frase “uso de la fuerza física”, amplía el ámbito y la naturaleza de la violencia para incluir actos como las amenazas e intimidación como consecuencia de las relaciones de poder”*¹¹.

*“El uso de la fuerza física o el poder comprende e incluye la negligencia y cualquier tipo de abuso físico, sexual o psicológico, el suicidio y otros actos auto-abusivos. Definición que en síntesis cubre a una amplia gama de consecuencias, incluyendo el daño psicológico, carencias e inadecuado desarrollo”*¹².

El estudio que presentamos en este informe de violencia escolar toma como punto de partida este concepto de violencia y los actos de violencia que se expresan desde las manifestaciones verbales, físicas y psicológicas definidas en él, estas son efectos de las relaciones de poder.

En el estudio que desarrolló UNESCO en Brasil y que se cita en este documento de Unicef-Plan-Save se muestran las consecuencias de la violencia en el proceso educativo mencionándose entre otras:

*“reducción del rendimiento de los y las estudiantes y cuerpo docente, deterioro de las relaciones, incide en el abandono y la expulsión escolar”. Igualmente se señala que el problema de la violencia es complejo porque implica una “interrelación compleja de todos los factores que pueden producir malestar”*¹³.

¹⁰ UNICEF-PLAN-Visión Mundial-Save the Children, 2006.

¹¹ “Las voces de niños, niñas y adolescentes sobre la violencia”. pp 50

¹² IBIDEM

¹³ Op. Cit. pp.16

¹⁴ Op. Cit. pp.51

En nuestro país el fenómeno de la violencia escolar tiene presencia en los centros educativos y se hace constar en el estudio citado de Unicef-Plan-Save¹⁴ en 17 países de América Latina con realización de grupos focales a niños, niñas y adolescentes con una muestra de 1,800 niños, niñas y adolescentes. En este estudio se afirma que “en el caso de México, Guatemala, Honduras, República Dominicana y Nicaragua los niños, niñas y adolescentes refieren que la violencia física, la violencia verbal y psicológica ejercida por maestros y maestras es una forma significativa de violencia. Esta forma de violencia es ejercida cuando las y los estudiantes presentan incumplimiento a las tareas o lecciones o ante determinadas conductas en el aula”.

Varios años antes del estudio de UNICEF encontramos que en la evaluación cualitativa de las escuelas EMI (multigrado innovadas) que realizó un grupo de investigadores en el país en 1999 y que se publica en el 2002 se establece la presencia de relaciones violentas entre docentes – estudiantes. *“Cabe señalar que existen coincidencias entre los/as investigadores/as de campo y los/as niños/as con relación a la identificación de roles de maestros/as mas o menos facilitadores del aprendizaje, mas o menos directivos de las actividades y aquellos mas o menos controladores del grupo y de las actividades que deben cumplir los/as estudiantes. Incluso estos últimos señalan la tendencia al uso de la agresión verbal, física o psicológica como un medio de control de la disciplina y del orden dentro del aula”*¹⁵

Otro estudio que visibiliza la violencia en la escuela es el que publicó FLACSO en el año 2001 “¿Cambia la escuela?” Este es un estudio etnográfico realizado en 4 escuelas del país con una inserción de tres meses en cada centro con la aplicación de diversas técnicas cualitativas como son la observación, grupos focales y entrevistas a profundidad. El estudio se realizó con la finalidad de conocer las prácticas educativas en la escuela dominicana. Como uno de los temas emergentes se encontró que la disciplina está permeada por un contenido violento en los distintos centros. *“en las formas de aplicación de la disciplina encontramos en todo momento formas violentas o manifestaciones violentas corporal o verbal que a su vez están legitimadas por la dirección de la escuela y por los mismos estudiantes y padres”*¹⁶.

En el trabajo que realizó Cheila Valera¹⁷ para los cuadernos de FLACSO-UNICEF hace un análisis de investigaciones educativas y recortes de periódicos que destacan la presencia de violencia escolar. En él cita el artículo de Vargas¹⁸ (2002) donde se plantea que la violencia en la escuela está vinculada a las relaciones de poder y autoridad existentes en términos sociales y un cambio en estas relaciones implicaría *“un cambio en el tejido social que sostiene la escuela”*¹⁹. El análisis de los recortes de periódico que cita Valera extraído de un monitoreo realizado junto a Ziffer muestran distintos episodios de violencia en los centros educativos que incluyen: *“golpizas a estudiantes por pandillas, violación y abusos sexuales por profesores, secuestros de estudiantes, maltrato de niños y niñas por directores, estudiantes que portan armas de fuego, asesinatos entre estudiantes, robos de recursos y equipos de las escuelas, entre otros...”*²⁰.

En el estudio que presentamos se describe este fenómeno de la violencia ya planteado en estudios anteriores desde distintas aristas en el contexto escolar. El estudio plasma los patrones presentes en este fenómeno y como la violencia permea las relaciones entre docentes-estudiantes, directores-estudiantes, estudiantes-estudiantes, policía escolar/guardianes-estudiantes y directivos APMAEs-estudiantes en los distintos escenarios, aula-recreo-entrada y salida.

Un elemento importante en el análisis de la violencia y su presencia en las relaciones entre los actores educativos es la presencia de formas de discriminación y violencia contra la población dominico-haitiana y/o haitiana específicamente niños y niñas estudiantes de los centros. La indagación sobre esta problemática es un aspecto que se tomó en cuenta en el estudio porque el mismo se desarrolló en la región Suroeste que cuenta con proporciones significativas de esta población en su contexto social.

Este estudio cualitativo sobre la violencia escolar ofrece así una visión amplia y profunda sobre esta realidad y se establecen estrategias de intervención para la generación de cambios hacia la erradicación de las prácticas de violencia del contexto escolar.

14 IBIDEM

15 Colbert V, Rojas M.,Rodríguez A, Rodríguez M, Rodríguez P. y Vargas, T. 2002.

“Proyecto Escuela Multigrado Innovada”. SEE- UNICEF. pp.126

16 Valera, Cheila; Zaiter Josefina;Vargas,Tahira; Santelises,Alexandra y Caracciolo, Graciela.2000.

“¿Cambia la escuela?”. FLACSO. Op. Cit. pp.103

17 Valera, Cheila. “Violencia y Comunidades Escolares”. FLACSO-UNICEF.

18 OP. Cit. pp.8

19 OP. Cit. pp.8, Valera cita a Vargas,Tahira. 2002. “Las relaciones entre actores educativos en la Escuela Dominicana”. INDES/BID. INTEC

20 Valera, Cheila. Op. Cit. pp.9 cita a: Valera, Cheila y Ziffer, Alicia.

“Monitoreo de prensa nacional sobre temas de educación. 1998-2002. Mimeo. Santo Domingo



Derecho A la Riqueza



2. CONTENIDOS DE VIOLENCIA EN EL CONTEXTO SOCIAL, EDUCATIVO Y FAMILIAR DE LA POBLACIÓN ESTUDIADA

“El término violencia estructural es aplicable en aquellas situaciones en las que se produce un daño en la satisfacción de las necesidades humanas básicas (supervivencia, bienestar, identidad o libertad) como resultado de los procesos de estratificación social, es decir, sin necesidad de formas de violencia directa. El término violencia estructural remite a la existencia de un conflicto entre dos o más grupos de una sociedad (normalmente caracterizados en términos de género, etnia, clase nacionalidad, edad u otros) en el que el reparto, acceso o posibilidad de uso de los recursos es resuelto sistemáticamente a favor de alguna de las partes y en perjuicio de las demás, debido a los mecanismos de estratificación social. La utilidad del término violencia estructural radica en el reconocimiento de la existencia de conflicto en el uso de los recursos materiales y sociales”²¹.

El abordaje de la violencia estructural por diversos autores hace referencia a una perspectiva macro de la violencia donde se establece (como bien se plantea en la cita) la exclusión social y la ausencia de acceso a la satisfacción de sus necesidades básicas como una forma de violencia que es parte de una violencia estructural presente en una sociedad excluyente como la nuestra.

Los niveles de exclusión existente en la sociedad dominicana y de poco acceso a capacidades para el desarrollo humano se destacan en estudios como el Informe de Desarrollo Humano 2008. En este informe encontramos que las provincias donde se realizó el estudio sobre violencia escolar, Barahona, San Juan y Azua son las que tienen los más altos índices de pobreza humana²² San Juan con un índice de 21.6, Azua con 18.3 y Barahona con 15.3. El promedio nacional es de 11.0, todas las provincias están muy por encima del promedio nacional. En este índice se suman los indicadores: probabilidades de morir antes de los 40 años, analfabetismo de adultos, población sin acceso sostenible a fuentes de agua mejorada y tasa de desnutrición infantil.

La presencia de formas de violencia estructural se hace visible en el estudio aunque el mismo no estuvo enfocado a la identificación de estas formas de violencia y menos aún a la cuantificación de las mismas. La observación de las condiciones de los centros educativos, de las condiciones socio-económicas de la población infantil estudiada y de la presencia de violencia en las familias de esta población muestra esta violencia que sufren niños y niñas desde este contexto. Este círculo de violencia estructural se intensifica con las condiciones socio-económicas que viven maestros y maestras. La población docente sufre también violencia estructural porque vive en condiciones de pobreza y exclusión. A pesar de ser un sector social profesional no tiene los niveles de ingresos que le permita acceder a una vida digna y a una mayor libertad para su desarrollo humano.

21 Tortosa Blasco, José María y La Parra Casado, Daniel. 2003.

“Violencia estructural: una ilustración del concepto”. Documentación social. N° 131, 2003 (Ejemplar dedicado a: Violencia y sociedad) , pags. 57-72. Universidad de La Rioja

22 PNUD, 2008. “Informe de Desarrollo Humano República Dominicana”. pp.61

Todos estos elementos, (excepto de la violencia en las familias) emergen del estudio desde una perspectiva cualitativa producto de las observaciones en las visitas a los hogares donde viven los niños y las niñas estudiadas y del centro educativo por tanto no representan un registro cuantitativo. Hacer visible estas condiciones ilustra otra dimensión de la violencia que es la violencia estructural que ya sufren niños y niñas desde su contexto socio-económico y de las condiciones mismas en que se encuentran sus centros educativos.

2.1. Condiciones de los Centros Educativos estudiados.

Los centros educativos estudiados presentan buenas condiciones de infraestructura física aunque tienen dificultades en la disposición de agua potable y en los sanitarios.

Algunos centros estaban en proceso de reparación cuando los visitamos y por ello presentaban en sus patios condiciones de riesgo para niños y niñas por la presencia de materiales de construcción como varillas, clavos, piedras y blocks.

El principal problema de los centros es el de las condiciones de los sanitarios que en ningún caso tenía agua y varios de ellos se encontraban tapados en el momento del estudio. Niños y niñas no tienen agua para beber ni para lavarse las manos.

Las aulas en las tandas vespertinas resultan oscuras porque nunca hay energía eléctrica y en algunos centros no hay ni siquiera bombillos, otro elemento que afecta esta oscuridad es la poca ventilación existente en muchas aulas. A esta oscuridad se le suma el calor sofocante. Niños y niñas no resisten más de dos horas en las aulas porque se hace insoportable hasta para el que observa las clases.

El mobiliario de varios centros luce deteriorado. Pizarras con hoyos y pupitres viejos y deteriorados son frecuentes en varios centros.

Algunos centros tienen computadoras pero no se utilizan. Se encuentran almacenadas en la biblioteca junto a otros materiales.

En ninguno de los cursos ni en los centros se encuentran recursos didácticos. Maestros y maestras están trabajando solo con: pizarra, tiza, cuadernos y algunos libros. Esto ocurre desde primero hasta 6to curso.



Las pocas bibliotecas existentes en algunos centros no se utilizan. Son espacios que usan los/as profesores/as en sus momentos libres para trabajar y que utilizamos para hacer los grupos focales con padres, madres y maestros/ maestras.

2.1.2 Problemas con el desayuno escolar

En las dos semanas que estuvimos en cada centro educativo encontramos que el desayuno escolar que se distribuía en esos días en su mayoría llegó dañado. En algunos casos niños y niñas tuvieron episodios de vómitos, dolor de barriga y diarreas. Estos dudaban de tomarse la leche que se le distribuía. En algunos centros se podían encontrar los zafacones llenos de cajas de leche dañada.

Al cuestionar a la dirección de los centros sobre esta situación notamos el miedo existente a denunciar las condiciones del desayuno por temor a la represalia de las autoridades. Directores y directoras de centro prefirieron ocultar esta información y no denunciarlo al distrito porque temían a las reacciones sobre ello.

Padres y madres en los grupos focales destacan las malas condiciones del desayuno y plantean que hace dos años que están teniendo problemas. “El desayuno escolar no es bueno, la leche no es buena, le cae mal a los muchachos que llegan con diarreas, vomitando”. “El año pasado nos dijeron que iban a cambiar la leche y no la cambiaron”. “Mi hijo se bebió una leche ayer y se puso malo con dolor de barriga”. “Cuando se beben la leche le da mucho dolor de barriga”.

2.1.3 Condiciones de sobreedad en niños y niñas.

Encontramos muchos niños y niñas en los distintos cursos con altos niveles de sobreedad que se reflejan en los rangos de edad.

- 1.** En 1ero tenemos como rangos de edad: 5-9 años. Las edades más frecuentes son: 6 y 7 años
- 2.** En segundo tenemos como rangos de edad: 6-10 años. Las edades más frecuentes son: 7 y 8 años
- 3.** En 4to curso tenemos como rangos de edad: 9- 15 años, las edades más frecuentes son 11 y 12 años
- 4.** En 6to curso tenemos como rangos de edad; 11-17 años, las edades más frecuentes son 13 y 16 años



Estas condiciones de sobreedad están vinculadas a diversas causas como:

- Repitencia de algunos cursos. Los cursos en los que más se produce repitencia en los/as niños/as estudiados/as son: 4to, 5to y 6to.
- Deserción por expulsión del centro. Encontramos varios casos de niños y niñas que han perdido un año escolar porque fueron expulsados del centro debido a que faltaban mucho o por problemas con uniformes. “Yo falte una semana, la profesora me dijo que no podía volver y no volví”.
- Migración y movilidad de una comunidad a otra y al regreso se le impide la inscripción porque se considera como tarde.

La sobreedad se convierte a su vez en una causa de repitencia porque esta población tiende a estar desmotivada y excluida por su grupo de pares por la diferencia de edad.

2.1.4 Problemas de repitencia

Muchos niños y niñas han repetido el primero, tercero, cuarto, quinto o 6to curso. Este elemento aparece en los grupos focales de niños y niñas de 4to y 6to curso. Las causas de repitencia se producen por:

- **Ausencias continuas.** Las ausencias continuas de niños y niñas a clases durante varios días genera la repitencia. *“Falte varios días y repetí el curso”.* En algunos casos estas ausencias continuas generaron la expulsión del centro. *“Me quemé en cuarto porque mi papa y mi mamá pelearon y mi papá me llevó a San Juan a vivir cuando traté de regresar a la escuela no me aceptaron”.*

- **Violencia de profesores contra estudiantes.** *“Me quemé en primero porque el profesor era demasiado malo, cuando los muchachos peleaban nos agarraba con la pared y nos chocaba contra la pared”.*

- **Poco interés en las tareas.** *“Me quemé en 5to curso porque no me gustaba hacer la tarea”*

El tema de la tarea sigue siendo una falacia en las escuelas, se parte de la premisa de ayuda y colaboración de los padres en las casas, cuando la realidad es que hay padres y madres iletrados/as y semi-iletrados/as y las familias muchas veces carecen de una figura con competencias para el apoyo a procesos educativos. Dándose de esta manera una queja generalizada sobre que los padres no apoyan, lo que habla del desconocimiento de parte del personal docente de los contextos familiares y socioculturales de sus estudiantes.

- **Uso de la repitencia como ejercicio de poder en maestros contra estudiantes.** *“Me quemé en quinto, era muy malcriá con la profesora y ella me quemó”.*

La repitencia aparece así asociada a la verticalidad y autoritarismo presente en los centros educativos en los que se expulsa a niños y niñas por cualquier motivo y no se le respeta su derecho a permanecer en los centros. Igualmente emerge en la repitencia la problemática de la violencia que se vive en los centros educativos generando condiciones de tensión y conflictos en las relaciones estudiantes-maestros/as y motiva también a la deserción.

Las condiciones descritas de los centros educativos nos remiten al concepto inicial de violencia estructural, estas son condiciones violentas para niños y niñas en la medida en que tienen que mantenerse en el centro educativo de 2-3 horas en condiciones hostiles (sin agua, sin energía eléctrica, con calor, baños deteriorados, problemas con desayuno escolar) y además en varios casos con condiciones de desigualdad que se expresan en la repitencia y sobreedad.





2.2 Elementos observados en el contexto Socio-económico de niños y niñas

Desde las observaciones cualitativas de los hogares visitados de niños y niñas de los centros estudiados encontramos que viven en condiciones de pobreza y extrema pobreza. Este análisis emerge de las observaciones realizadas y no estaba establecido en el diseño del estudio un registro de las tendencias cuantitativas de las condiciones de la vivienda. Nos parece importante ilustrar estas condiciones observadas porque permiten aproximarnos al contexto social de niños y niñas y destacar en ello como este contexto es en sí violento estructuralmente por sus propias condiciones de vida.

2.2.1. Condiciones de la vivienda, alimentación y hacinamiento.

La visita a las viviendas de estos niños y niñas en las distintas comunidades nos muestran condiciones muy vulnerables y precarias en sus viviendas y en su entorno familiar. Así pudimos observar en las condiciones de la vivienda elementos como los siguientes:

- Paredes exteriores de material desechable mezclado con hojalata y madera.
- Paredes interiores de la vivienda. Las viviendas tienden a tener como paredes interiores: hojas de plywood, hojalata o pedazos de telas
- Piso de tierra o de cemento deteriorado combinado con tierra
- Letrinas deterioradas con puertas hechas con tela o cartón
- Viviendas de uno o dos cuartos que están divididos internamente con pedazos de tela o cartón.
- Ausencia de mesas. Los únicos muebles que pudimos observar en las viviendas eran las sillas de plásticos en las que las personas comen y conversan. No encontramos mesas en las viviendas observadas.
- Condiciones de desnutrición en niños y niñas. Varios de los niños y las niñas observados en los centros estudiados muestran ciertos elementos de desnutrición como son: exceso de sueño, lentitud en las respuestas, muy delgados/as y ojos hundidos. También muestran enfermedades de la piel como paños y manchas.
- Ausencia de comida diaria. En las entrevistas de la rutina diaria de niños y niñas encontramos que muchos de ellos/as no comen todos los días. Las veces que comen, lo hacen una sola vez al día y generalmente arroz con guandules con aguacate (cuando hay), salami o solo. Otras veces comen guineos verdes sancochados con cebolla. Varios niños y niñas nos planteaban que tenían hasta dos días sin comer.

La falta de comida se suple para los niños y las niñas con el trabajo infantil. Este elemento lo destacan los niños y las niñas quienes cuentan que cuando trabajan tienen con que comer y ayudar a su familia porque no hay suficiente recursos para ello. *“Uno come cuando consigue, cuando hace algo por ahí”*. En este sentido en las clases las profesoras y profesores preguntan por niños y niñas que faltan a clases y muchos/as de ellos/as plantean que ese niño está trabajando. *“Qué paso con Juan porque no vino”*. Le responde una niña, *“el está trabajando”*. Le dice la profesora: *“Pero el debe trabajar en la mañana y venir a la escuela en la tarde”*. La niña responde: *“Profe el tiene tres días sin comer, tiene que trabajar para conseguir con que comer”*.

Hacinamiento

Hay que destacar que niños y niñas viven en condiciones de hacinamiento en sus hogares. La mayoría de ellos/as viven en hogares que tienen solo dos o tres cuartos (incluyendo la sala) y duermen 4 y 5 niños y niñas en una cama. Las madres y padres destacan estas condiciones de hacinamiento en los grupos focales. “Mis hijos viven peleando cuando se acuestan y cuando se levantan, porque se chocan entre ellos en la cama. Hay cuatro (niños y niñas) que duermen en una misma cama y no quieren que se peguen”.

Así en un hogar se encuentran dos camas, una cama donde duermen padre-madre y el niño o niña más pequeño y en la otra cama el resto de los niños y las niñas que viven en la casa. Otras veces duermen en una cama la abuela con dos de los nietos/as mas pequeños/as y en otra cama los otros/as.

En estas condiciones de hacinamiento no existe la intimidad. Padres/madres tienen su vida sexual y de intimidad visible a niños y niñas e incluso cuando se producen situaciones de violencia física de padres a madres, los niños y las niñas son espectadores de estas y lo sufren.

Los niños y niñas que se encuentran en este contexto viven per-se unas condiciones de violencia en su vida social. Los niños y niñas que observamos un poco dormidos y con poca participación en el aula nos relataban que no habían ingerido alimento y estaban a la expectativa de lo que podían conseguir en el trabajo para comer. La visita a las viviendas refuerza estas precariedades donde muchos “anafes” se encontraban apagados y no se presenciaba elaboración de alimentos. Estas condiciones se encuentran tanto en hogares de niños y niñas dominico-haitianos como los que no lo son.

Las condiciones socio-económicas de los niños y las niñas no necesariamente influyen en una mayor o menor intensidad en las relaciones de violencia que presentan estos en los centros educativos y que se analizan más adelante. Ser más pobre o menos pobre no los expone más o menos a círculos de violencia ni tampoco su inserción en trabajo infantil en los que pudimos observar. Hay que destacar que las condiciones de vida son violentas en términos estructurales porque los excluye



del acceso a capacidades para su desarrollo humano. Los detalles de las condiciones socio-económicas de niños y niñas incluyen otros elementos cualitativos observados y que emergen de los grupos focales que se describen más adelante como son: estructura familiar, fuentes de ingresos de las familias y trabajo infantil.

2.2.2 Estructura familiar

Los niños y las niñas que fueron estudiados en los distintos centros presentan diferentes estructuras familiares como son:

1. Familia Nuclear. Encontramos niños y niñas tanto de origen haitiano como aquellos que no tienen estos vínculos familiares que residen con padres y madres.

2. Familia Monoparental matrifocal. Se presentan varios casos de niños y niñas que viven solo con la madre porque su padre se encuentra en: Estados Unidos, Capital o están separados/as.

3. Familia Extensa. Abuela-nietos/as, Tías-tíos-sobrinos/as, hermanos/as-hermanos/as. Encontramos varios casos de niños y niñas que viven con: abuelas, hermanos y hermanas, tíos y tías porque su madre se encuentra en la capital trabajando como empleada doméstica. En otros casos su madre está en España cuidando ancianos o trabajando como empleada doméstica.

Estas tres estructuras familiares son muy frecuentes en las tres provincias y en todos los centros estudiados.

2.2.3 Fuentes de Ingresos de las Familias

Las principales fuentes de ingresos en las familias son:

- **Sector Informal.** Encontramos en varios casos padres y madres que viven del sector informal en áreas como: talleres de mecánica, colmados, venta de dulces, motoconcho, puestos de venta en el mercado del municipio, sector construcción, chóferes de autobuses, guardianes, riferas y ríferos, fritura, venta de comida.
- **Remesas.** En varios hogares encontramos la presencia de padres que viven en Estados Unidos, España y envían remesas a las abuelas y abuelos y con ellas se mantiene el hogar y se combina con agricultura de subsistencia.
- **Pensiones.** Encontramos varios hogares donde el papa o una tía están pensionados y esa es la principal fuente de ingresos.
- **Trabajo Doméstico.** Encontramos muchos casos de niños y niñas que viven de los ingresos que genera su madre en el trabajo doméstico en: la ciudad cabecera de la provincia, la capital o Higüey.



• **Agricultura.** Encontramos que la mayoría de las familias que viven de la agricultura y tienen sus conucos para la autosubsistencia así como el mercado. Los productos agrícolas presentes son: habichuelas (San Juan) café (San Juan) arroz, Guandules, Plátano, Guineo, Maíz, yuca y tomate (Azua).

• **Empleados/as ayuntamiento.** Varios/as niños y niñas tienen a sus padres o madres que son empleados/as del ayuntamiento en el área de limpieza, barren y limpian calles o parques.

En los hogares además del trabajo de padres, madres, tíos o tías encontramos que hermanos y hermanas aun jóvenes o adolescentes se convierten en una de las principales fuentes de ingresos. *“Nosotros vivimos de lo que gana mi hermano en un taller de repuestos”*. En casi la totalidad de los hogares las mujeres trabajan.

2.2.4 Trabajo Infantil

Encontramos que casi todos los niños y las niñas que se encuentran entre 4to-6to grado están insertos/as en el mercado laboral. Los principales trabajos que realizan niños y niñas son:

- **Colmado.** *“Trabajo en un colmado vendiendo”*
- **Mercado.** Encontramos tanto niños como niñas que venden en los mercados. *“Yo soy dependiente en el mercado”*
- **Paletera.** *“Mi papá tiene una paletera en el pueblo y yo la atiende cuando no estoy en la escuela”*
- **Trabajo Agrícola.** Las labores agrícolas que realizan los niños y las niñas son: recogida de café, recogida de guandules, limpieza del conuco, desyerbar, búsqueda de agua. Los niños y las niñas realizan estas labores en los

conucos de su familia. *“Yo recojo guandules en la finca de mi abuelo”. “Yo le quito la yerba al conuco”.*

- **Construcción.** En el sector construcción encontramos niños que trabajan en: cargando cemento, haciendo mezclas, cargando arena en las carretillas. *“Yo trabajo cargando cemento, liga en el río”.*
- **Distribución de periódicos.** *“Donde trabaja mi pai, yo llevo los periódicos”.*
- **Venta de rositas de maíz en la escuela.**
- **Venta de pollo en una pollera.** *“Yo vendo pollo y lo pelo”.*
- **Taller de mecánica.** *“Yo trabajo con mi papá en su taller de mecánica”.*

Niñas trabajan en labores productivas

Las niñas trabajan también en los hogares realizando labores domésticas. Las niñas antes de salir a la escuela o al regresar (dependiendo la tanda matutina o vespertina) realizan labores como: fregar, lavar, limpiar, cocinar y atender a sus hermanitos/as más pequeños/as.

Al cuestionar a padres y madres de si sus hijos/as trabajan estos/as lo niegan. Plantean que sus hijos/as solo se dedican a estudiar. Sin embargo los niños y las niñas indican las distintas actividades laborales que realizan.

Las principales labores de niños y niñas son agrícolas, sobre todo los niños, quienes trabajan en los conucos que tienen sus padres y sus abuelos. Estos niños y niñas asisten regularmente a los centros educativos, aunque encontramos algunos casos de serias dificultades económicas (como el caso que ilustramos anteriormente) y que los niños tienen que trabajar día entero ocasionalmente para obtener ingresos para comer.

Hay que destacar que en las comunidades que estudiamos el trabajo infantil se convierte en la única opción que tienen niños y niñas (sobre todo niños) para obtener ingresos para comer, si no trabajan no comen. Ya que vienen de familias muy empobrecidas donde todos tienen que trabajar para conseguir algo para comer de vez en cuando.

2.3 Presencia de violencia de género en los hogares de niños y niñas

Varios niños y niñas en los grupos focales cuentan que han vivido las situaciones de violencia de sus padres contra sus madres. *“Mi papá le golpea a mi mamá, le da duro, la tira de la pared y ella llora mucho”. “Yo me acosté, mi papá estaba bravo con mi mamá y mi tía y comenzó a darle golpes a las dos, y rompió to’ los traste’ y llegó la policía y se lo llevo, mi papá después volvió”.*

La violencia de padres hacia las madres genera miedo en niños y niñas. *“A mi me da mucho miedo cuando veo que mi papá llega bravo, creo que le va a dar golpe a mi mamá”.*

Estas situaciones de violencia han contado con intervenciones de la policía pero se muestra en las declaraciones de niños y niñas que los padres-agresores regresan al hogar.

La presencia de la violencia del padre contra la madre amplía el círculo de violencia que viven niños y niñas y su continua exposición a ella.

Este tipo de violencia se produce sobre todo en las familias nucleares no así en las otras estructuras. En los otros tipos de familia la mujer-madre o mujer-abuela tiene otro tipo de situación de violencia estructural que es el doble rol que tiene que asumir de obtención de recursos, trabajo doméstico y responsabilidad en la crianza.

2.4 Violencia en el contexto Familiar

2.4.1 Violencia de padres/madres hacia hijos e hijas.

La familia es uno de los principales escenarios donde se ejercen diferentes manifestaciones de violencia. La presencia de violencia física, verbal y psicológica de padres/madres/abuelas a hijos/as y nietos/as es parte de la cotidianidad de cada niño y niña de los centros estudiados.

a. Violencia Física

Los niños y las niñas cuentan los golpes que reciben de sus padres, madres o tutores con expresiones como las siguientes:

- *“Yo recibo golpes de mi mai y de mi pai”.*
- *“Cuando yo hago algo malo mi mai me da golpe”.*
- *“La última vez que mi papá me dio me dejó marcas de la correa en la cara y no volvió a darme”.*
- *“A mi me dan a cada rato”.*
- *“Mi papá no me da, mi mamá es la que me da siempre”.*
- *“Mi mamá me da con una vara de tamarindo”.*
- *“Mi pai y mi mai me dan cuando yo peleo con mi hermanita, agarran una vara y me dan lataso”.*
- *“A mi me dan con una correa”.*

Además de los golpes se destacan algunos castigos que se convierten en torturas físicas como son:

- **Ponerle un block en la cabeza e hincarlos.** *“Una vez mi pai se encojonó conmigo y me puso un block en la cabeza y me hinco por quince minutos”.*
- **Hincarlos en un guallo.** *“A mi me ponían en un guallo”.*

Por lo general estos niños y niñas vienen de hogares donde la violencia es parte del vínculo que se da entre sus padres. Si se validan los golpes y la violencia en diferentes manifestaciones entre padre y madre, es claro que será vista como normal de estos a sus hijos-as.

b. Discurso de legitimación de la violencia en padres/madres/tutores

Las pelas son los términos utilizados para los golpes que le dan los padres y madres a sus hijos e hijas. El concepto de pela tiende a divorciarse de la violencia y a no considerarse como tal.

El uso de la violencia a través de las pelas encuentra su legitimación en padres y madres.

Padres y madres tienden a manejarse con un doble discurso frente a las pelas. En un primer momento todos y todas condenan la violencia ejercida hacia niños y niñas, acomodándose al discurso que se ha manejado en la escuela en charlas y actividades sobre abuso infantil. *“Los golpes no arreglan a nadie”. “Los golpes generan violencia”. “Los muchachos se ponen más agresivos cuando se le da golpes”. “Las pelas no son buenos consejos, porque los golpes no son buenos”. Estos/as reconocen en su totalidad que “no se debe dar golpes”.*

Sin embargo, esos mismos padres y madres al cuestionársele si les han dado pelas a sus hijos e hijas, todos y todas aseguran que le han pegado y justifican estas pelas con elementos como los siguientes:

- **Corrección de conductas.** Los padres y las madres justifican la violencia hacia hijos e hijas como un método de corrección, así las pelas sirven para corregir conductas. *“Ese muchacho sale a las 1:00 p.m. y llega a las 9 de la noche con el no vale pela mire que le he dao muchísimos golpes a ese muchacho”.*

- **Logro de la obediencia.** *“A la mía yo la mando a fregar, ella lo hace porque sabe que le voy a dar su fuetazo”.*

- **Erradicar las mentiras.** *“Hay que darle pelas para que no hablen mentiras, mi hijo dice muchas mentiras, y le doy para que no vuelva a decirlas”.*

- **Diferencian pela y maltrato.** Las pelas son manejadas por los padres como diferentes a la agresión y maltrato. Para padres y madres las pelas no son maltratos ni agresiones. *“Yo le doy muchas pelitas, no le doy golpes para malograrlo”.* *“La pela es violencia, no es que le doy para matarlo pero le doy a veces su nalgadita y su pellicón”.* *“Las pelas no son buenos consejos pero uno tiene que darle su pelita”.*

- Evitar apoyarlos. Los padres y las madres sancionan toda posibilidad de apoyar a niños y niñas y quedar frente a un cuestionamiento de su autoridad. Así consideran que si no se les da pela, se está “apoyando” a los niños y las niñas. *“Hay que darle pela porque si uno no le da los apoya, y eso es malo”.*

- Falta de control de la agresividad. *“A mi se me va la mano, se supone que no debo dar golpes pero no puedo, cojo la correa y se me va la mano”.*

Notamos que padres/madres que recibieron capacitación de Plan Internacional y de “Raíces y Alas” sobre el maltrato infantil le siguen dando pelas a sus hijos e hijas y legitiman el uso de las pelas considerando que son necesarias. Estos/as establecen diferencias entre las pelas y el maltrato como otros padres/madres que no han sido capacitados.

Para los padres y las madres el maltrato es darle golpes dejando marcas o heridas en el cuerpo. *“A un niño hay que pegarle si uno le llama la atención tres veces y no le hacen caso, uno agarra una vara y le da sus fuetazos así es que entienden”.* *“Uno coge la varita y le da par de latasos y el cambia así uno no lo maltrata a golpes”.* *“Las pelas no son para matarlo, hay padres que matan a los muchachos de tanto golpes que le dan”.*



2.4.2 Maestros/as y directores/as de centros mantienen dos posiciones diferentes frente a las pelás

Al cuestionar a los maestros y maestras y directores/as de centros sobre el uso de las pelás estos reconocen que han utilizado las pelás para corregir a sus hijos/as. *“Una buena pela surte efecto, lo malo es cuando son pelás agresivas que le van a hacer un daño físico, eso es diferente”*

Sin embargo, encontramos que hay dos posiciones distintas entre maestros/as y directores/as de centros.

1. La mayoría del personal docente y directivo de los centros justifica las pelás y considera que estas no son agresiones contra niños y niñas, se convierten en agresiones cuando se realizan con objetos cortantes o que “dejan marcas”. *“A los hijos/as uno de vez en cuando le da una pela que sirva para que se den cuenta de quién tiene la autoridad”. “Las pelás no deben darse con agresión, deben ser solo algunas veces sin hacerle daño al niño”.*

La legitimación de las pelás está vinculada a que se entiende que con buenas pelás se consiguen conductas correctas en los/as hijos/as en oposición a la ausencia de pelás que se considera que genera personas con problemas de conducta. Así algunos/as directores/as y maestros/as plantean que le han dado buenas pelás a sus hijos/as y estos/as son profesionales y han tenido conductas ejemplares. *“Mi hijo recibió muchas pelás y hoy esta graduado de medicina en la UASD”.* Las pelás se legitiman también desde la perspectiva religiosa, algunos/as directores/as de centros y maestros/as destacan que la Biblia aconseja que los/as padres/madres le den pelás a sus hijos/as. *“Si vamos a la Biblia el señor manda a que le demos nalgada a nuestros hijos”.*

Otro elemento de legitimación de las pelás es la asociación entre presencia de pelás-prevención delincuencia. Esta vinculación se presenta tanto en maestros/as, directores/as de centros como en padres y madres. Estos/as han interiorizado el método que utiliza la policía para erradicar la delincuencia, “mano dura” que a su vez fortalece la visión de que “los golpes corrigen”. *“Yo le digo a mis hijos que para que la policía me le de una pela mejor se la doy yo”. “Si yo no corrijo a mis hijos, mañana la policía le da o los mata”. “Los delincuentes son así porque la mamá es culpable”.*

2. Algunos/as docentes y directores/as de centros están en desacuerdo con las pelás como método de corrección y consideran que no se debe dar pela en ningún caso sino solo orientaciones. *“Una buena orientación es mejor que una pela”.*

Indiferencia ante las pelás y maltratos de padres a hijos/as.

Se presentaron varios casos de niños y niñas que faltaron a la escuela porque habían recibido una golpiza de sus padres. Ante esta situación los maestros y maestras no tomaron ninguna medida ni reaccionaron frente a ello. *“Profe, María faltó porque su papa le dió con un palo y está muy mal”.* Esta información no generó ninguna reacción.

Esta actitud de no reaccionar ni mostrar sensibilidad ante situaciones de maltrato físico agudo por parte de maestros, maestras y directores/as de centros demuestra la legitimidad existente en los centros frente a la violencia ejercida de padres/madres hacia hijos/as.

2.4.3 Mezcla de valoración y rechazo en niños y niñas a las pelás

Niños y niñas tienen posiciones diferentes sobre la violencia que reciben de sus padres/madres, estas posiciones son:

- Rechazo de los golpes como método de corrección. *“Yo no estoy de acuerdo con que me den, que hablen por la boca y pongan castigo pero no que le estén dando fuetazos a uno” “Es mejor poner castigo que una pela”. “No estoy de acuerdo con que den pelás”. “A mí me pegan sin yo hacer nada, no me gusta”.*
- Rechazo a los golpes frente a otras personas, mientras que en la intimidación son aceptados. *“A mí me han dado escobazos delante de la gente y eso no me gusta”. “Que no le den a uno delante de la gente, uno se siente mal y no quiere salir a la calle”.*
- Aceptación de los golpes como método de corrección. *“Yo estoy de acuerdo que si yo hago una cosa mala que me den”. “Si hago algo malo es bueno que me den golpes para que no sea un delincuente mañana”. “Si uno hace lo mal hecho deben pegarle”. “Si uno no hace mandao’ se gana la pela”. “A uno le dicen ven a tal hora y uno llega tarde, está bien que le peguen porque está mal llegar así”.*

Legitimación de las ejecuciones de la policía contra los jóvenes.

Los padres y las madres se mantienen en una ola de miedo contra la delincuencia y sobre todo a que sus hijos e hijas se inserten en redes delictivas. Este miedo a que sus hijos/as “se conviertan” en delincuentes se basa en su validación de los métodos represivos utilizados por la policía contra los jóvenes, legitimando que estos maten a los mismos. *“Yo a mi hijo lo puse a ver la televisión para que vean a los muchachos que mato la policía por robos y le enseñé a mi hijo, tu ve eso es lo que le pasa a los que son delincuentes, para que no lo haga”.*

Varios niños y niñas en los grupos focales legitiman que se golpee a los delincuentes. *“Al que roba hay que darle, porque hizo algo malo”.* Otros consideran que la policía es mala porque mata. *“No me gustan los policías son malos, matan a la gente”.*

En estas citas se muestra claramente la visión de que la violencia es el método de corrección por excelencia y se legitima el uso de las distintas formas de violencia incluyendo la utilizada por la policía llevando a las personas a la muerte.

2.4.4 Extensión de la violencia en el círculo familiar hacia los más pequeños

En la familia la violencia se extiende desde padres/madres hacia hijos/as y de estos/as hacia los/as hermanitos/as más pequeños. Esta extensión de la violencia se produce por el aprendizaje de la misma en las relaciones internas de la familia entre sus miembros.

- Uso de la violencia como estrategia de corrección. *“Yo le doy a mi hermanito cuando me hace algo malo”.*

- Violencia no se controla. *“No me gusta darle a mi hermanita pero ella se lo busca”.*

Los niños y las niñas entrevistados/as justifican la violencia que ejercen contra sus hermanitos/as con elementos como los siguientes:

2.4.5 Violencia ejercida por vecinos y vecinas contra niños y niñas.

No solo padres/madres les pegan a niños y niñas, también vecinos y vecinas. Así encontramos en las observaciones que hicimos en las comunidades varias escenas donde el vecino y la vecina se sienten con suficiente autoridad (legitimada por padres/madres) para “corregir” a niños y niñas pegándoles. *“Una vecina fue a mi casa y me dio en la cabeza con un palo”.*

La violencia ejercida por vecinos y vecinas es rechazada por los niños y las niñas que consideran que los golpes deben ser dados por su padre/madre no por extraños. *“Que la mamá le de a uno una pela está bien pero no que venga una gente extraña a darle”.*

La presencia de violencia ejercida por vecinos y vecinas hacia niños y niñas está vinculada a las prácticas de crianza donde las vecinas y vecinos participan en las redes de apoyo a la crianza y cuidado de niños y niñas. Su participación implica además de la vigilancia, abastecimiento de alimentos, apoyo en salud y enfermedad realización de castigos y pelas.

Las vecinas y vecinos son una extensión de los roles de padres/madres en las comunidades. Este elemento ya se había analizado en estudios etnográficos anteriores tanto en comunidades rurales como urbano-marginales así se plasma en el estudio de Vargas, T. “De la Casa a la Calle” donde se analizan las relaciones vecinales, las redes que se generan y el ejercicio de violencia²³.

23 Vargas, Tahira. 1998. “De la Casa a la Calle. Estudio de la familia y la vecindad en un barrio de Santo Domingo”. Centro de Estudios Sociales Juan Montalvo. Santo Domingo. pp.110 y 111

2.5 Esfuerzo que realizan niños y niñas para llegar a la escuela.

Casi la totalidad de los y las estudiantes llegan a pie a sus centros educativos. Muchos/as de ellos/as tienen que caminar hasta 40 minutos para llegar, dependiendo de la distancia entre su comunidad y el centro. Esta situación hace que lleguen muy cansados y sudados y se encuentran con el centro educativo sin agua, ni para ingerir ni para lavarse.

Las aulas son muy calurosas lo que se suma a las condiciones de esfuerzo que hacen niños y niñas para llegar, muchos/as de ellos/as no han desayunado ni han ingerido ningún alimento antes.

2.6 Condiciones Socio-económicas de maestros y maestras

Hicimos varias visitas a los hogares de maestros y maestras y nos encontramos que estos/as viven en condiciones de marginalidad y pobreza igual que sus estudiantes. Las viviendas de muchos/as maestros y maestras son de madera con techo de zinc, con letrinas y en muchos casos pisos de tierra.

El profesorado estudiado en su mayoría no tiene medios de transporte para trasladarse a grandes distancias. Muchas veces le toma hasta una hora desde su hogar hasta los centros educativos. Este se auxilia de la búsqueda de “bolas” o empujones hasta sus centros educativos porque el salario que ganan no es suficiente para cubrir los gastos diarios de transporte.

Hay que destacar que muchas de las maestras entrevistadas sufren condiciones de violencia intrafamiliar en sus hogares. Varias de ellas han sido golpeadas por

sus cónyuges y no los han denunciado por “miedo” a represalias, a sus hijos/as y a “quedarse solas”. Estas no han recibido ni asistencia psicológica ni legal para manejar estas situaciones.

Estas condiciones de víctimas de violencia de muchas maestras es un elemento que refuerza el círculo de violencia en las que están envueltas y en las que envuelven a sus estudiantes. Esta condición de víctimas tanto en términos de lo que es la violencia de género como en sus condiciones estructurales refuerza el círculo de violencia que viven y que reproducen. El personal docente está formado por sujetos que sufren violencia estructural (como planteamos anteriormente) y la reproducen en sus relaciones con la población estudiantil y con sus familias.

2.7 Conclusiones

Las condiciones en que viven niños y niñas junto a las condiciones de los centros educativos, y su contexto familiar muestra una situación de violencia estructural en todo su entorno social. Niños y niñas sufren cada día la violación de sus derechos fundamentales y se encuentran excluidos del acceso a capacidades como buena y frecuente alimentación, vivienda segura, agua potable, espacios recreativos y una educación de calidad. Los centros educativos donde estudian tienen problemas de acceso a agua potable y el desayuno escolar no suple sus deficiencias alimentarias.

Otro elemento que amplía la violencia estructural es el gran esfuerzo que realizan niños y niñas para asistir a la escuela que no es recompensado con el cumplimiento de horarios y calendarios ni con una escuela acogedora que ofrezca física y educativamente los servicios que esta población necesita.

A todo esto se suma un contexto de violencia familiar donde reciben cotidianamente distintas manifestaciones de violencia tanto física como psicológica y emocional. Las pelotas (golpes) que reciben como única forma de corrección que conocen sus padres y madres son aceptadas por ellos mismos a la vez que se introducen en un círculo de violencia donde reproducen las pelotas hacia sus hermanos y hermanas más pequeñas.

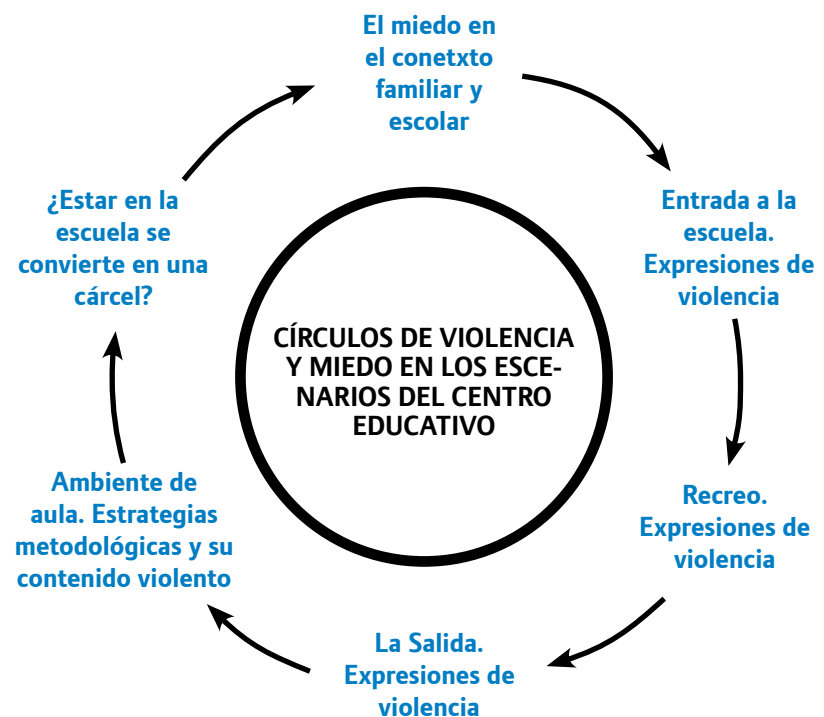
En medio de este contexto de violencia estructural encontramos que maestros y maestras se encuentran inmersos en este contexto porque viven condiciones de marginación y exclusión viviendo en condiciones de pobreza muy similares a la de los niños y las niñas y en algunos casos maestras que son víctimas del ejercicio de violencia por sus cónyuges.

Todo este contexto tiene fuertes vínculos con los círculos de violencia y miedo presentes en los centros educativos. Todos los actores envueltos son víctimas y agresores y reproducen la violencia que sufren en su cotidianidad.



3. CÍRCULOS DE VIOLENCIA Y MIEDO EN LOS ESCENARIOS DEL CENTRO EDUCATIVO

La convivencia cotidiana en la escuela está encerrada en un círculo de miedo y de violencia que se plasma en distintos elementos y escenarios que serán descritos en las próximas páginas. Estos elementos y escenarios son los siguientes:



3.1 ¿Estar en la escuela se convierte en una cárcel?

Niños y niñas en los grupos focales dicen que les gusta la escuela. El gusto por la escuela se presenta porque es un espacio de interacción con otros niños y niñas con lugares abiertos (como el patio) para jugar. Sin embargo los niños y las niñas se manejan con esta dualidad de “gustarle la escuela” y “rechazarla” al mismo tiempo. En nuestras observaciones esta dualidad se expresa claramente en que prefieren permanecer fuera de las aulas y no dentro. Así encontramos estudiantes que salen a los pasillos y tratan de mantenerse fuera de las aulas.

Esta situación también la vemos en la salida de la escuela que es totalmente abrupta y violenta. Niños y niñas corren y tratan de salir lo más rápido posible del centro. Otro elemento que constata esta situación es que los/as directores/as de centros han establecido que los policías que se encuentran en las entradas a los centros no le permitan a niños y niñas salir del centro después que han entrado. Así encontramos niños y niñas que se manifiestan en contra de esta disposición y plantean que la escuela es una cárcel. *“Como que yo no puedo ir a mi casa, la clase no ha empezado y yo vivo ahí al lado, esto es una cárcel”*.

Los intentos de salir del centro son permanentes, niños y niñas tratan de subirse por las verjas en los centros para irse en medio de las clases.

Estas reacciones demuestran que el clima escolar se convierte en una situación de opresión para niños y niñas por el ejercicio de violencia contra ellos/as de parte de maestros/as, directores/as, policías escolares, directivos/as de asociaciones de padres/madres de la escuela.

Igualmente la actitud que tienen directores y directoras de centros de expulsar continuamente a niños y niñas por cualquier situación, convierte la asistencia a la

escuela en una condición inestable. Se les expulsa por no tener zapatos, por no tener correas, por peinados, por aretes, por collares, por blusas debajo de la camisa, faldas cortas, entre otros. Igualmente si no hacen las filas de entrada también se les expulsa y si llegan tarde no se les deja entrar. Así cuenta una niña que el director la expulsó del centro porque en el momento de la entrada no hizo fila. *“Porque me quede sentá y no hice la fila de entrada el director me dijo, coja su cuaderno y váyase para su casa”.*

Esta actitud de expulsión continua de la escuela es también una violación de los derechos de los niños y las niñas a recibir educación y a permanecer en los centros.

3.2 El miedo en el contexto escolar y familiar

El miedo en el contexto escolar se plasma en diferentes patrones de miedo en la escuela, este miedo inhibe la responsabilidad y la existencia de un círculo de miedo escuela-familia por su presencia en ambos espacios.

3.2.1 Patrones de miedo en la escuela

El miedo está presente cotidianamente en la vida de niños y niñas quienes se encuentran permanentemente con miedo.

Los principales miedos que tienen niños y niñas vinculados a la escuela son:

- Miedo a los golpes y a la violencia ejercida por profesores y profesoras. *“Yo le tengo miedo a la profesora, cuando ella dice muchacho tate tranquilo yo se que me va a dar si yo sigo y que me da mi cocotazo”.* *“Yo le tengo miedo a que la profe no me de por la cabeza”.* *“Yo le tengo miedo a que el profesor me jale las orejas, no me gusta”.* *“Me da miedo que el profe me jale los moños porque me duele mucho la cabeza”.* *“Yo tengo miedo a que me den por el cuello porque sufro de los oídos”.* *“Cuando me dan por la cabeza voto sangre por la nariz, y eso me da miedo ver sangre”.*

- Miedo a la interpelación de padres/madres por parte de profesores y profesoras como forma de corrección. *“Yo tengo miedo de que la profesora diga que va a llamar a mi mamá porque se que mi mamá me va a dar golpes cuando llegue a la casa”.*

- Miedo a la humillación que ejercen maestros, maestras contra estudiantes. *“La profesora me habla mal delante de mis compañeros y eso me da miedo, porque se que los otros se van a burlar de mi”.*

- Miedo a la policía escolar por el ejercicio permanente de violencia. *“Yo le tengo miedo a la policía porque le gusta dar golpes”.*

- Miedo a niños y niñas más grandes porque le dan golpes. *“Mi hija tiene miedo de venir a la escuela porque le tiene miedo a los más grandes que le dan golpes”.* *“Mi hija está en preescolar (5 años) y se va a la casa llorando porque los otros más grandes le pegan”.*

- Miedo a preguntarle a los profesores/as cuando no entienden. Encontramos en 4to y 6to curso que niños y niñas no hacen preguntas y siempre afirman que entienden cuando sus profesores le preguntan. Al cuestionar a niños y niñas sobre esta actitud estos respondieron que no se atrevían a preguntar porque tenían “Miedo” a las humillaciones de profesores y a la burla de sus compañeros.

- Miedo a confrontar a los/as profesores/as y directores/as de centro. Observamos que niños y niñas no se atreven a plantear desacuerdos o diferencias con los/as profesores/as en el aula ni con los directores y directoras de centro. Esta práctica de evitar la confrontación es la expresión del miedo existente en la población estudiantil en sus relaciones con estos actores.

- Miedo a ser ellos mismos frente a sus profesores, profesoras, directores y directoras de centro. Este elemento no es planteado en los grupos focales sino que

surge de nuestra observación de las clases. Los niños y las niñas cuando el profesor o profesora se ausenta del aula cambian totalmente su conducta se sienten libres y tienen actitudes diferentes a las que presentan cuando están en el aula. Esta libertad de expresarse se muestra también en los grupos focales, ellos y ellas se expresan libremente y cuentan todo lo que les ocurre en el centro con libertad.

Varias veces mientras hacíamos los grupos focales los profesores, profesoras, directores y directoras se acercaban y los niños y niñas se callaban inmediatamente. Cuando les preguntaba porque se callaban ellos y ellas nos decían que no querían que los oyeran porque les podían pegar. Otros decían que el profesor, profesora, director o directora era malo o mala y que por eso no iban a hablar con esa persona delante. En otros casos le preguntamos a los niños y las niñas porque hacen “bullas” cuando profesores y profesoras salen del curso y estos contestaron: “Nos sentimos libres de hacer lo que queramos”. “Uno tiene la libertad de hacer lo que uno quiera cuando la profesora no está”.

Como podemos ver en estas citas hay un círculo de miedo que permea el contexto escolar. El miedo está vinculado

al ejercicio de la violencia por maestros, maestras y padres/madres. Esta violencia ha generado en niños y niñas una situación permanente de tensión y miedo a todas las personas adultas que están a su alrededor y que se convierten en una amenaza. Estas condiciones permanentes tanto en la familia como en la escuela, dos de los escenarios de socialización más importantes, tiene un impacto en la construcción de la identidad, lo que deviene, en muchos casos en adultos inseguros, que también interiorizan el miedo y la violencia como parte de sus prácticas, reproduciéndose el círculo de violencia.

El miedo genera también irrespeto hacia maestros y maestras. Observamos que los estudiantes se burlan del profesorado violento con gestos y con palabras insultantes en cuchicheo. En el caso de uno de los centros observamos que un profesor que les pega a sus estudiantes tenía a 4 niños que estaban observando la clase desde afuera. El le gritó a estos estudiantes que se retiraran de la ventana. Uno de los estudiantes cuando él se puso de espalda le sacó la lengua.

Otro aspecto que genera el miedo es la salida continua del aula. Mientras más miedo tienen niños y niñas a sus maestros/as mayor es su tendencia a salir del aula tanto en 1ero, 2do, 4to como 6to.

3.2.2 El miedo inhibe la responsabilidad

El círculo de miedo en que se educan niños y niñas en sus familias y en la escuela genera que las acciones que estos/as realizan sean una respuesta de miedo y no de responsabilidad.

La ausencia de un sentido de responsabilidad en las tareas educativas como del hogar afecta notablemente a niños y niñas e inhibe su capacidad de respuesta responsable y conciente en su relación con el entorno social.

Podemos observar como niños y niñas responden por el miedo a los golpes de la profesora, a la agresión verbal o al castigo que le imponen. “Yo hago tareas porque si no la profesora me habla mal”.

Los/as profesores/as utilizan amenazas como motivación al estudio, convirtiendo el estudio en acto de miedo y no de agrado y responsabilidad. “Usted va a escribir ese cuadro en la mascota para yo asegurarme de que usted lo hizo” “Ese trabajo es para el viernes el que no me lo haga se va a quedar sin calificación de sociales y sin recreo”.



La escuela no está generando sentido de responsabilidad porque el miedo bloquea esta posibilidad. El énfasis en la obligación y la imposición de las tareas educativas se muestra en el discurso de directores/as de centros y maestros/as. “Los niños no quieren cumplir con las tareas, no quieren hacerla en sus casas, porque sus padres no los obligan”.

Esta expresión denota claramente la visión que tienen sobre el proceso educativo como una “obligación” no como un acto de libertad y de expresión de su creatividad.

3.2.3 El miedo en el contexto Familiar

El miedo es visto por padres y madres como un elemento positivo para lograr el ejercicio de la autoridad por parte de los padres y las madres. *“Mi hijo le tiene miedo a su pai y yo por eso se lo dejo a el”.*

La creación de pautas de miedo en el contexto familiar es frecuente como una forma de establecer relaciones de autoridad y de ejercicio de poder en padres/madres hacia hijos e hijas. *“Así es que es bueno criar a los muchachos*

para que entiendan, los papas le pegan duro y le tienen miedo”.

El miedo es valorado como bueno para la crianza y es fomentado por padres y madres.

Este círculo de miedo que se crea en las familias y en la escuela fortalece las conductas violentas en niños y niñas en sus relaciones entre ellos/as.

3.3 Expresiones de Violencia presentes a la entrada de la escuela

La entrada de la escuela tiene un alto contenido de marcialidad y autoritarismo que se expresa en: la organización de las filas, el canto del himno con la izada de la bandera, la llamada de atención al momento de izar la bandera, la supervisión de los uniformes y la imagen física cargada de rigideces y el uso de la violencia física y verbal para mantener a niños y niñas disciplinados/as.

Este contenido de militarismo y autoritarismo también se muestra en las aulas cuando llega una visita. Todos los niños y las niñas se paran y dicen “buenos días”, igual ocurre con la entrada de otros profesores/as y directores/as de centro.

En la entrada de la escuela encontramos diversas situaciones de violencia física, verbal y psicológica entre los actores educativos.

a) Directivos de asociaciones de padres/madres de la escuela ejercen violencia física contra estudiantes en la entrada de la escuela.

Pudimos observar en el acto de bandera que directivos (sobre todo presidente) de las asociaciones de padres/madres de la escuela utilizan varas para golpear a niños y niñas que se encuentran en las filas conversando o fuera de las filas. Una situación observada fue la siguiente:

El presidente de la APMAE tiene una vara, mientras la directora está haciendo una oración, él se acerca a un niño (cerca de 12 años) que está fuera de la fila y le grita: “usted venga a acá”, el niño se niega a acercarse al señor con una cara de terror, él le sigue gritando “yo le dije que venga a acá” el niño no fue, él se acercó al niño y le dio varios fuetazos por la espalda y le dice: “póngase en la fila, usted está afuera”. El niño se puso a llorar. Luego le dio varios golpes a niños y niñas que estaban fuera de las filas con la misma vara. A algunos les dio en la cabeza a otros en la espalda donde se encontraba la mochila. Una niña de unos 6 años golpeada por él se puso a llorar.

b) Maestros y maestras golpean a niños y niñas porque conversan en las filas del acto de bandera

A la vez que los directivos de las APMAEs le pegan a niños y niñas encontramos a maestros y maestras que también le pegan en el acto de bandera para que se mantengan en filas derechos y no conversen.

Una situación observada:

Durante el acto de bandera la directora le pide a un joven de las organizaciones de la comunidad (vinculado a Plan) hacer una reflexión porque era el día de la no violencia contra la mujer. Su reflexión fue la siguiente: “estamos en el mes de la No-violencia contra la mujer y no debemos



golpear a las mujeres. Así mismo los niños y las niñas no deben ser maltratados porque tienen derecho a no ser maltratados, a una buena educación, a la salud y a la vivienda. Al igual que es el mes de la no-violencia contra la mujer, noviembre también es el mes de la familia, la familia debe estar unida, los problemas que vivimos hoy, delincuencia, drogas son porque la familia no cumple con su función, ni está unida. Exhorto a cantar la canción “la familia”.

Mientras este joven hace la reflexión sobre la no-violencia contra la mujer y de no-maltrato a niños y niñas porque tienen derechos se observa a varias profesoras que le pegan a niños y niñas en las filas por la cabeza con la mano (cocotazos) mientras otra profesora le da con un paragua a un niño de aproximadamente 13 años por la espalda. Igualmente los directivos de las APMAEs

también están pegándole a niños y niñas por la espalda con una vara.

Los niños y las niñas que son golpeados por maestros y maestras muestran un rostro cargado de rabia y de impotencia que se expresa en lágrimas y a veces llanto.

Otra observación de entrada:

Otro motivo de violencia en las filas de la entrada es cuando niños y niñas no se integran a las filas. Observamos en una escuela a un grupo de niños y niñas que estaban sentados/as en un contén del centro y no se integraban a las filas. Uno de los profesores se quitó la correa que tenía en el cinto y fue directo a los niños y las niñas que no se integraban y le dio varios correazos para que se integraran.

c) Maestros y maestras humillan a niños y niñas frente a sus pares

Observamos a maestros/as mostrar situaciones de humillación hacia niños y niñas delante de sus compañeros/as en las filas del acto de bandera.

Ejemplo de observación:

Una mamá se acerca a una profesora de primer curso. La profesora le dice: *“yo quería hablar con usted porque esta niña está insoportable, molesta mucho”*. La mamá le dice: *“yo le doy muchísimos golpes y ella no cambia”*. Le dice la profesora: *“ella es muy molestosa, se para, no trabaja, es un desastre esta niña”*.

Esas expresiones discriminatorias y de disminución de la autoestima de la niña son expresadas frente a todos los niños y las niñas de su curso en la fila de entrada. La niña se mantuvo con la cabeza hacia abajo, cabizbaja y con los ojos con lágrimas durante toda la escena.

Otro elemento que se puede extraer de esta observación es que la profesora no sancionó en ningún momento a la madre porque estaba dándole golpes a la niña, sino que se mantuvo indiferente ante la expresión de *“yo le doy muchísimos golpes a ella”*.

d) Indiferencia de directores y directoras de centro ante las situaciones de maltrato y violencia ejercida por maestros/as y directivos/as de asociaciones.

En las observaciones de lo que ocurre en el acto de entrada a los centros se hace notoria la indiferencia que tienen directores/as de centros y docentes ante la violencia y el maltrato de sus colegas. No hay ningún llamado ni observación a estos/as con respecto a las situaciones que se pueden observar cotidianamente en la entrada de la escuela. Las observaciones y las correcciones solo están dirigidas a los/as estudiantes no así hacia las conductas de los/as docentes y directivos/as de asociaciones de padres/madres.

Los/as directores/as de centros entrevistados/as muestran un discurso contrario al maltrato físico de niños y niñas y plantean que los conflictos que se presentan

en el centro se resuelven con métodos no-violentos como: orientación, diálogo con padres/madres, establecimiento de acuerdos y en casos extremos expulsión por un día o una semana.

Los/as directores/as de centros niegan la existencia de situaciones de agresión física a estudiantes en sus centros por parte de maestros y maestras u otros actores, plantean que las agresiones existentes son las de estudiantes entre sí y la de algunos estudiantes al personal docente. *“Aquí los maestros no usan la violencia ni el maltrato, ellos buscan los mecanismos sin tener que usar la violencia física”*.

e) Discurso de los derechos del niño en medio de situaciones de ejercicio de violencia.

En el acto de bandera en distintos centros se hacen reflexiones sobre los derechos de los niños y las niñas. En uno de los centros observados la directora se puso al frente de los/as estudiantes y les pidió que hicieran una oración. Mientras tanto el Presidente de la Asociación de Padres/madres de la escuela tiene una vara en la mano y le dio a un niño en la mochila, este golpe resonó en toda la escuela, la directora no dijo nada.

Luego el mismo presidente agarró a un niño que estaba peleando con otro y se lo llevó a un lado al sol y lo puso de castigo.

La directora señala: *“hoy celebramos el día de los derechos de los niños. Ustedes tienen derecho a educación, a la salud, tienen derecho a la no-violencia, aquí no se les da golpes a ustedes, pero no pueden pelear, no se debe pelear ni darse golpes. Pero así como tienen derechos tienen deberes y tienen el deber de cumplir con sus tareas y de llegar a tiempo”.*

f) Humillaciones por tardanzas en la entrada

Los niños y las niñas que llegan tarde en las tandas matutinas reciben su reprimenda luego de que el resto que ha terminado el acto de bandera entra a las aulas.

Esta reprimenda está cargada de humillaciones y de violencia.

En uno de los centros estudiados niños y niñas que llegan tarde son expuestos al sol y reciben una reprimenda

verbal de la directora. *“Ustedes deben llegar temprano pues tienen derecho a la educación, a la salud pero para tener educación de calidad deben cumplir con su deber”.*

La directora le preguntó quienes viven lejos, y todos levantaron la mano, y les dijo. *“Mentirosos, usted no vive lejos, usted vive allí cerca y usted también”.* Luego los obligaron a durar 5 minutos en el sol y a recoger las basuras, para pasar al aula.

g) Castigo de encerramiento en un cuarto, almacén o en el baño de la dirección.

En varios centros hay un cuartito dedicado a almacén. Niños-niñas y padres/madres cuentan que la directora o el director los encierra en ese cuarto o almacén cuando cometen alguna falta. *“La directora es muy recta, ella los encierra en cuartito, un almacén y los deja una hora ahí”.* *“Yo tengo miedo que el director me encierre en el baño, el lo hace a cada rato”.*

La rigidez presente en la entrada de la escuela es un desconocimiento de la realidad de niños y niñas que tienen que caminar hasta una hora para llegar a la escuela y son devueltos/as por los/as directores/as de centros y policías escolares porque llegaron tarde. Padres y madres muestran conflictos con esta actitud. *“No me agrada que el centro no tiene consideración de la situación de muchos niños y niñas que tienen que venir de muy lejos”.* *“Vienen niños pasado de hora, que vienen pagando pasaje en guagua, a esos niños después que están aquí no lo reciben porque dizque vienen pasado de hora y no consideran que vienen de lejos”.*



3.3.1 Represión hacia la imagen física de la población estudiantil

En la entrada de la escuela los policías escolares, directores, directoras de centros, maestros y maestras revisan minuciosamente a niños y niñas en su imagen física en elementos como: uniformes, aretes, peinados, zapatos y accesorios.

Los/as maestros/as recriminan a los/as estudiantes por el uniforme. *“Esos pantalones están muy apretados”. “Ponte la camisa bien”.*

Directores y directoras les quitan los collares a varios niños y jóvenes. *“Le quitamos los collares porque eso tiene su significado”.*

Los collares que directores y directoras le extraen a niños y niñas los acumulan en un recipiente en la mesa de la dirección y durante la entrevista me señalan todos los collares que le han extraído a niños y jóvenes con orgullo.

La existencia de aretes y peinados en niños y jóvenes es sancionado y no se le acepta su entrada a la escuela. Igualmente ocurre con las niñas y jóvenes con relación a pantalones apretados, peinados o tinte de uñas.

Estas actitudes represivas y autoritarias de la dirección del centro y de los/as docentes es legitimada por padres y madres. *“Que hace un niño de 13 años con un arete en la oreja, termina siendo un delincuente”.* Padres y madres consideran que el uso de aretes está vinculado a las actividades delictivas.

Sin embargo con respecto a las expulsiones continuas de los centros educativos los padres y las madres se muestran en desacuerdo con estas medidas. *“Yo prefiero que castiguen a mis hijos y no que me lo estén mandando a cada rato para la casa por cualquier cosa”.*

3.4 Expresiones de Violencia presentes en el recreo

El recreo es el espacio donde más se reproducen los círculos de violencia entre todos los actores educativos. En el encontramos expresiones de violencia física entre niños-niños, maestros, maestras, directivos de APMAEs, policías escolares hacia niños y niñas, directores y directoras de centros que golpean a niños y niñas, niños grandes que ejercen violencia física contra niños pequeños y niñas-niñas que reproducen la violencia que ejercen los adultos contra sus pares.

Pareciera que el recreo es el espacio permitido para la violencia, nadie interviene en frenar la violencia física que se produce entre todos estos actores. Todas estas manifestaciones de violencia se reproducen en los distintos recreos de todos los centros educativos estudiados tanto en la tanda matutina como la vespertina. Las manifestaciones de violencia que se producen en el recreo son señaladas en entrevistas a maestros, maestras, directores y directoras de centros como únicamente entre niños-niños y niños-niñas. Estos actores educativos no reconocen su rol como agresores en este espacio ni en ningún otro del centro educativo, sino por el contrario se manifiestan continuamente en contra de la violencia.

En ningún momento confrontamos esta disociación presente entre discurso-praxis en los actores educativos porque implicaba una ruptura con el enfoque etnográfico y se convertía el estudio en una supervisión-evaluación, además corríamos el riesgo de que se afectara la posibilidad de mantenernos en los centros en ambientes de confianza porque entraríamos en una relación de tensión.

Otro elemento importante es que el recreo es el único espacio de libertad que tienen niños y niñas para expresarse y por eso se manifiesta toda su agresividad acumulada en la represión que viven en el aula. La salida al recreo es de por sí una acción violenta, corren y empujan a sus pares donde las más perjudicadas son las niñas. Los niños actúan agresivamente en el momento en que suena el timbre y las niñas tienen que apartarse del espacio de salida para no sufrir golpes en la estampida que se genera. Esa salida al recreo con las características de estampida demuestra que se encontraban encerrados en un espacio represivo o una especie de “cárcel” que es lo que representa el aula como veremos más adelante.

En el recreo encontramos distintas expresiones de violencia como son:

1. Peleas entre niños-niños

Los niños pelean mucho entre si. Inician juegos con golpes y terminan peleando. Observamos niños que se tiran al suelo a pelear y se dan patadas y golpes con las manos.

Maestros y maestras en el recreo se quedan conversando y no intervienen en las peleas entre niños. En varias ocasiones tuvimos que intervenir en algunas peleas y separar a los niños para que no se sigan golpeando. Esta indiferencia de maestros y maestras hacia las peleas entre niños es señalada por padres y madres en los grupos focales. *“Los muchachos se ponen a pelear y tu ve que los profesores se quedan igualitos, no hacen nada”.* *“Ellos*

viven empujándose y los profesores no hacen nada”.

Esta actitud de maestros y maestras es una muestra de indiferencia ante las peleas que se asumen como “normal” entre niños.

Las peleas se convierten en una diversión para los niños que las observan. Se hacen rondas alrededor de los niños que pelean y los otros incitan a que se intensifique esta. *“No te deje dar”.* *“Abimbalo”.* *“Dale por la cabeza”.*

Estas frases se dicen para incitar a que se mantengan peleando y se golpeen con más intensidad.

2. Golpes de maestros, maestras, policías escolares, guardianes (que no son policías) y directivos de APMAEs

Observamos a maestros, maestras, policía escolar, directores/as de centros y directivos de APMAEs utilizar varas y golpear con ellas a niños y niñas para que entren a sus aulas después del recreo.

También en el momento de clases en los pasillos se observa al policía escolar y a directivos de APMAEs caminar con varas para recoger a los/as niños/as que no han querido entrar a las aulas.

Esta estrategia violenta es señalada por niños y niñas de los distintos cursos y centros. *“La profesora nos da*

un tallazo por la espalda cuando no queremos entrar del recreo”. *“A mi la profesora me dio un pellico porque yo llegue tarde de recreo”.*

“El policía nos da varazos para que entremos del recreo”.

Sin embargo el personal docente se presenta en su discurso totalmente opuesto a la agresión física y plantean que a los niños y niñas les ponen castigo cuando llegan tarde del recreo. *“Cuando llegan tarde del recreo los paro frente a la pizarra”.*

3. Golpes de directores/as de centros

Varios/as directores/as de centros se observan golpeando a niños y niñas con varas, correas o lo golpean por la cabeza. Estos golpes se presentan en los recreos cuando estos/as están peleando.

Niños y niñas destacan estos golpes en los grupos focales. *“Cuando he peleado con otro niño el director me da cocotazos”.* *“El director nos da con una correa cuando nosotros peleamos”.* *“El director nos hincó en fila y nos dio a cada uno un fuetazo con la correa”.*

4. Niños grandes golpean a niños y niñas pequeños.

En el recreo se puede observar que niños grandes (de 14 años en adelante) les dan golpes en la cabeza a niños pequeños para provocar una pelea. Esta acción de los niños más grandes contra los pequeños es destacada también por los padres y las madres en los grupos focales. *“a mi hijo le vive dando golpes un muchacho mas grande, el se queja y me ha dicho que le va a brinca’ , me dice le voy a brinca’ a ese muchacho mi mai”.*

Estas acciones de abuso de grandes contra pequeños no son intervenidas por profesores ni directores/as solo cuando se producen situaciones de escándalo o que los niños solicitan la intervención de la directora o director porque están muy golpeados.

5. Niños y niñas reproducen las actitudes violentas de maestros y maestras

En el momento de recreo en los distintos centros se observa a niños y niñas utilizando varas (al igual que maestros/as y directores/as de centros) y golpeando a otros/as niños y niñas para obligarlos/as a que regresen al aula.

La violencia en el recreo está vinculada a dos dimensiones: desde los niños y las niñas se produce por la asociación entre juego-violencia presente en su socialización y a las resistencias de niños y niñas a regresar al aula porque en el recreo se sienten libres, siendo el único espacio de libertad y creatividad que tienen dentro del recinto escolar.

3.5 Expresiones de violencia presentes a la salida de la escuela

A la salida de la escuela dentro del centro educativo no se producen escenas de violencia. Niños y niñas están desesperados por irse de la escuela y desde que tocan el timbre salen despavoridos corriendo. En esta escena de salida se reproduce el mismo estilo presente en el recreo que analizamos anteriormente.

En la salida se producen escenas de violencia entre niños-niños, niñas-niñas y niños-niñas. Estas escenas no se generan dentro del centro educativo sino en las calles aledañas.

Los pleitos que se producen a la salida tienen distintos contenidos como son:

- Situaciones de conflictos existentes en el transcurso de las horas de docencia y recreo

- **Presencia de la burla y la humillación** de niños hacia niños, niños – niñas, niñas-niñas. Estas burlas y humillaciones están vinculadas a situaciones de discriminación como son:

- **Racial.** *“El parece un haitiano, mira que prieto”.*

- **Problemas de aprendizaje.** *“tu no sabe escribir, no sabe escribir ni ratón”.*

- **Diferencias de edad.** *“Una muchacha grande abusadora le puso un pie a mi hija y mi hija se cayó”.*

- **Niños que han sido castigados o agredidos** por el/ la docente.

- **Problemas de salud-enfermedad.** Una niña que tenía un orzuelo recibía burlas de otros niños que le gritaban. *“Que fea, que fea”.* *“Parece una chincha”.*

Las principales situaciones de burla en el aula se dan con los problemas de aprendizaje cuando niños y niñas van a la pizarra y no saben realizar un ejercicio. Los niños y niñas se burlan de esos niños y niñas y le gritan “bruto” “ueje no sabe” “no sabe hacerlo”.

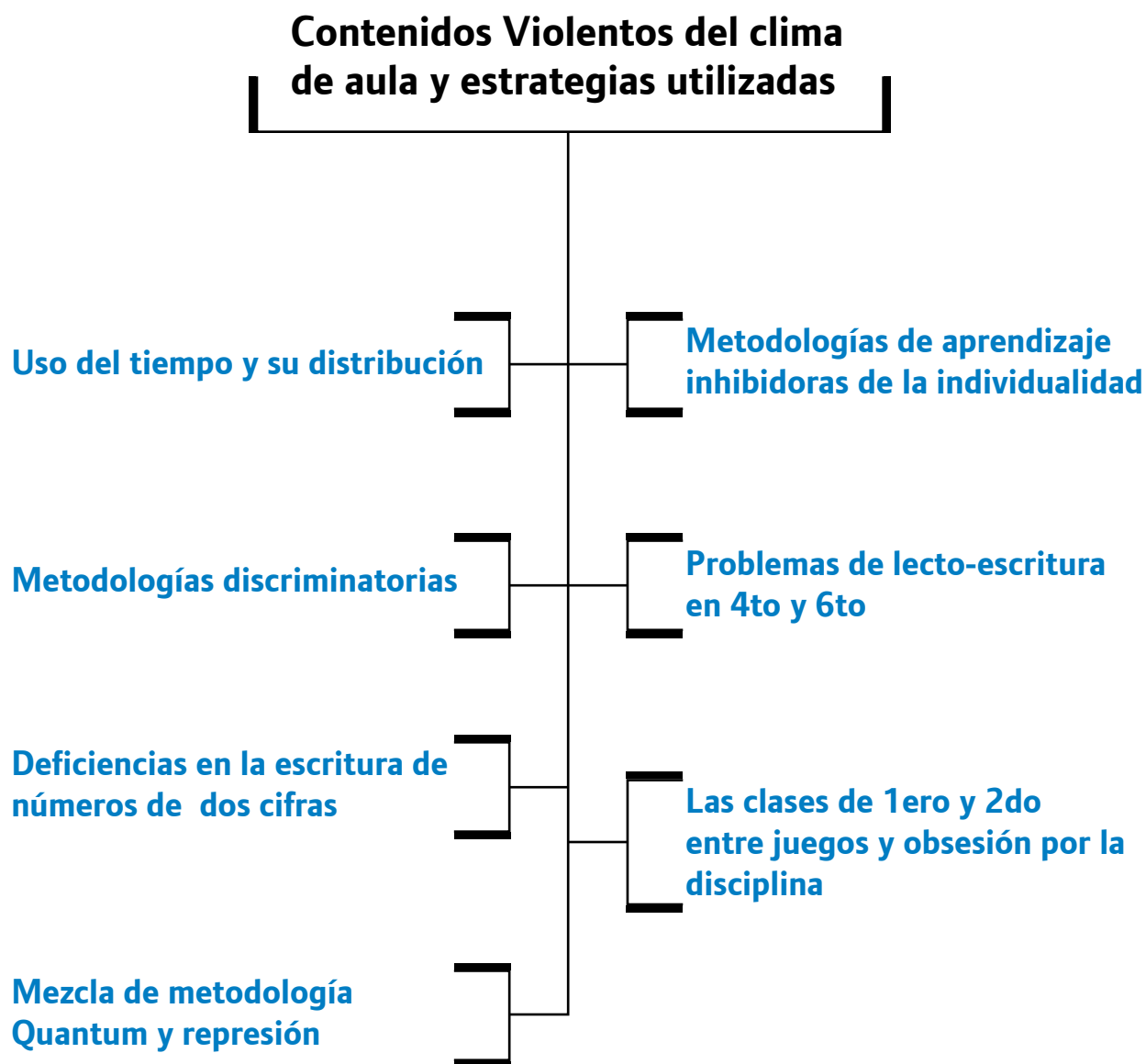
Las burlas entre niñas, de niños a niñas y entre niños son manifestaciones de violencia verbal que se encuentran permanentemente en todos los escenarios de la escuela. La burla se convierte en un medio de diversión que genera irritación, agresividad en la persona burlada y discriminada. *“A mi no me gustan que se burlen de mi, hay unas niñas que me dicen gorda, me vocean cosas feas, eso me quilla”.* Las niñas entre si tienden a burlarse unas de otras mostrando la poca tolerancia existente en sus relaciones personales y el rechazo a la diversidad.

3.6 Ambiente de Aula. Estrategias metodológicas y su contenido violento.

El aula es un escenario de violencia física que se plasma en las relaciones de profesores-estudiantes, estudiantes-estudiantes y de violencia psicológica y estructural por las condiciones de exclusión, baja calidad de la educación y la presencia de estrategias metodológicas que coartan y reprimen la participación del estudiante como sujeto del proceso educativo.

La ausencia de una oferta de una educación de calidad es un ejercicio de violencia contra niños y niñas y las familias que hacen un gran esfuerzo por mantener a estos/as en el centro educativo. Vimos en párrafos anteriores el esfuerzo que hacen niños, niñas y sus familias por mantener a esta población asistiendo a la escuela, sin embargo estos/as no reciben con esa misma intensidad una educación de calidad ni un ambiente creativo y dinámico sino por el contrario un espacio violento en todas sus manifestaciones.

Los elementos que muestran este contenido violento del clima de aula y de las estrategias metodológicas que se utilizan son:



3.6.1 Uso del tiempo y su distribución

El tiempo en el aula es de 2 horas y media. Las clases tanto en la tanda matutina como en la vespertina inician cerca de 20 a 30 minutos después del tiempo estipulado por la presencia de actos, canciones, llegada tardía de profesores y profesoras entre otros.

Las clases terminan realmente media hora antes del tiempo estipulado sobre todo en los cursos más pequeños, 1ero y 2do, niños y niñas recogen sus mochilas en ese tiempo. En los otros cursos muchas veces los/as estudiantes salen antes y se ponen a pasear por los pasillos esperando a que llegue la hora de salida.

Las clases se distribuyen en forma desigual. Un ejercicio en la pizarra de lengua o de matemáticas (materias a las que se le dedica casi todo el tiempo) gasta una hora y media, el 50% del tiempo de clases.

En las clases de la tanda matutina se dan dos materias, matemáticas-naturales, lengua-sociales, lengua-matemáticas, matemáticas-educación física. Las materias que más se imparten en un 75% de las clases observadas son matemáticas y lengua.

En las clases de la tanda vespertina se da una sola materia y a veces dos cuando toca educación física.

Además del poco tiempo de clases este tiempo se disminuye para la docencia tanto en la tanda matutina como vespertina por el reparto del desayuno o merienda escolar. Esta distribución e ingestión del desayuno o merienda se toma 15 minutos.

3.6.2 Metodologías de aprendizaje inhibidoras de la individualidad

En todas las clases observadas, desde el 1ero hasta el 6to curso encontramos el uso de estrategias metodológicas inhibidoras de la individualidad como son la estrategia de pregunta-respuesta a base de “coro” y la estrategia utilizada en 4to y 6to de trabajo en grupo que se convierte en “copiar” del libro las respuestas de un cuestionario. Todos/as los/as profesores/as observados/as utilizaron las mismas estrategias.



Estrategia de pregunta-respuesta en coro. Ejemplos de observaciones de clases:

En 6to curso

Profesora: *"Quién dice cuales son las palabras agudas".*

Coro: *"Las que tienen la tilde en la última sílaba".*

Profesora: *"¿Cuál es la capital de República Dominicana?"*

Coro: *"Santo Domingo"*

Profesora: *"¿Cuál es la capital de Haití?"*

Coro: *"Puerto Príncipe"*

4to curso

Otro ejemplo se produce en 4to curso.

La profesora escribe las siguientes frases: mi abuela me regaló un bulto, tiene dos asas de cuero, tiene un bolsillo. En mi bulto llevo papel, mi bulto es muy cómodo.

La profesora les pide a niños y niñas que lean estas frases.

Los niños y las niñas leen en coro:
mi-a-bue-la, me, re---ga---lo, un, bul---to

Luego siguen leyendo despacio y separando en sílabas cada frase en coro.

La enseñanza a coro convierte a estudiantes en entes anónimos y su aprendizaje es totalmente invisible. La profesora no sabe quienes están respondiendo y quienes no, y es indiferente a ello.

No solo se enseña en coro sino también que se corrige en coro.

Así tenemos como ejemplo una niña (de 6to curso) que la profesora la manda a la pizarra. Ella escribe una oración: *"Mi casa es amarillo"*.

Los niños y niñas en coro: *"Ella no sabe" "así no es"*

La profesora no reprende a niños y niñas esta actitud de corregir en coro y de humillar a la niña que está trabajando en la pizarra.



Ejemplo en 2do curso

La profesora escribe en la pizarra: Cuida tu ambiente

La profesora lee en voz alta: Cuida tu ambiente

Le pregunta a los niños y las niñas: *"¿Cuál es el tema?"*

Los niños y las niñas responden a coro: *"Cuida tu ambiente"*

La profesora le pregunta a los niños y las niñas, *"La naturaleza, las plantas, los animales fueron creados por quien?"*

Niños y niñas responden a coro: *"Por Dios"*.

Profesora; *Dios no quiere que la descuidemos ni la maltratemos, así lo dice la Biblia que es la palabra de Dios.*

Profesora: *"¿Como es que se aprende?"*

Niños y niñas a coro: *"Haciendo"*.

Estrategia de trabajo en grupo –copiando del libro.

Ejemplo de observación de clases: 6to curso:

La profesora los divide en 5 grupos. Hay dos grupos de 4 niñas c/u y tres grupos de 4 niños.

La profesora explica: “van a copiar las preguntas que están en el libro sobre las funciones de la nutrición, luego van a responder las respuestas del libro y luego la van a exponer en clases”.

Los y las estudiantes se sientan en grupo pero no trabajan en grupo. Están copiando del libro las preguntas y después copian del libro las respuestas.

Al momento de exponer lo que hacen es que uno de los niños y las niñas que están “copiando en grupo” se levanta y lee las respuestas a las preguntas que le señala la profesora.

En la lectura de las respuestas se muestran los problemas de lectoescritura presentes en el grupo en el que todos/as los/as niños y niñas leen con dificultad deletreando las palabras.

Estas metodologías de aprendizajes son totalmente aniquiladoras de la individualidad. La metodología de aprendizaje a coro inhibe la respuesta individual de niño y de la niña y los convierten en seres “sin voz propia”. Esta estrategia es violenta en la medida de que reprime la individualidad del niño y la niña porque es parte de un

“coro” que aprende en “coro” pero que no muestra sus diferencias con ese “coro”. Van perdiendo la capacidad de expresión individual y tienden a sumarse a las tendencias del grupo.

Igualmente ocurre con la estrategia de “copiar en grupo” no hay discusión de grupo, no se produce ningún trabajo en grupo, simplemente se copian preguntas y respuestas. Tampoco hay una construcción de respuestas de niños y niñas con sus propias conclusiones de los textos que leen, además de que parece que no los leen ni los comprenden porque tienen serios problemas de lecto-escritura. Los niños y las niñas se mantienen invisibles como entes individuales frente al grupo porque se les ha violado su capacidad de expresión y se mantienen anónimos.

Así cuando se hacen los grupos focales notamos que los niños y las niñas inicialmente no se atreven a hablar individualmente sino corroborando a los otros, luego cuando se sienten en confianza hablan y expresan abiertamente las situaciones que viven cotidianamente en el centro. En los saludos y en la búsqueda de respuestas individuales de niños y niñas en los grupos focales se muestra esta represión que han internalizado, se mantienen con la mirada hacia abajo y no se atreven a decir lo que piensan, esto se logra únicamente con varias sesiones de trabajo con ellos y ellas para facilitar la construcción de opiniones individuales.

**“Definitivamente los niños
pierden su voz en la escuela,
la tanta represión
los deja sin libertad.”**

3.6.3 Metodologías discriminatorias

En los cursos observados sobre todo en 2do y 4to encontramos que se divide el aula en dos grupos: los que saben y los que no saben.

Este elemento lo descubrimos después de observar que en las aulas de 4to hay niños/as que son llamados a leer en voz alta y otros que no. Al observar esto le preguntamos a una niña, *“Por que no lees, no te he visto leer ninguno de estos días”*. Ella nos responde: *“Usted no se ha dado cuenta de que yo estoy en la fila de los que no saben, yo no se leer”*. Esta niña estaba en cuarto curso de primaria.

Así encontramos por ejemplo en un aula que se puede observar 4 filas formadas por niños y niñas que no saben (con un total de 11 niños y 6 niñas) y una fila de niños que saben formada por 7 niños y niñas (2 niñas y 5 niños). En este curso tomado como ejemplo hay un total de 8 niñas y 16 niños. En otro curso encontramos que los que saben son 6 niñas y 2 niños y los que no saben 8 niñas y 4 niños.

Los profesores y profesoras justifican esta estrategia de división interna del curso (que es discriminatoria) por la sobreedad de muchos niños y niñas que genera grandes diferencias de edades y de nivel educativo. *“Los niños tienen edades muy diferentes desde 9 hasta 15 años y así mismo tienen dificultades para leer y escribir”*. Los

profesores y profesoras consideran que dividiendo el curso pueden manejar mejor las diferencias en la lectoescritura.

Hay niños y niñas que nunca van a la pizarra (en el tiempo que observamos, dos semanas) a realizar ejercicios y la profesora no le pide que vayan ni le chequea la mascota. Esa práctica de exclusión a los/as niños que no dominan los conceptos se presenta desde 1ero-2do curso, 4to y 6to curso. Siempre van a la pizarra y leen los mismos niños y niñas que se reducen a grupos de 5-8 niños y niñas (generalmente van más niñas que niños a la pizarra en todos los cursos). El resto participa cuando se hacen actividades de preguntas y respuestas a coro.

En los ejercicios de matemáticas que se hacen en la pizarra, cuando un niño o una niña comete un error, profesores y profesoras mandan a otro a corregirlo, pero este en vez de corregirlo lo hace de nuevo, el personal docente no hace nada al respecto. Así el niño o la niña que comete errores queda con vacíos, que no se trabajan en el aula.

Las estrategias de estas metodologías discriminatorias, son entonces, el aislamiento, la invisibilidad, la no participación y la no-generación de procesos de cambio de conductas o de resolver los vacíos de aprendizaje.

3.6.4. Problemas de lectoescritura en 4to y 6to curso

Los problemas de lectoescritura se muestran tanto en 4to como en 6to curso. Niños y niñas cuando intentan leer en voz alta en el 6to curso no logran leer una oración completa con fluidez.

En el caso de 4to curso es más grave porque los pocos niños y niñas que leen solo pueden leer palabras y algunas frases, el resto no lee nada.

Padres y madres se quejan de que sus hijos e hijas en cuarto curso no saben leer ni escribir. Una madre se me acercó desesperada y me dijo que quería ver como lograba que su hijo aprendiera a leer porque ya está en cuarto y no sabe.

Otra madre comenta: *“yo lo pongo a leer Nacho que es un libro de primero y el no sabe, el está en 4to como que no pueda leerlo, es terrible”*.

“Los muchachos se nos están criando bruto, si hubiera escuela privada yo los sacara de aquí, pero no hay donde ponerlos”.

La impotencia de padres y madres se hace visible frente a los problemas de deficiencias educativas de sus hijos e hijas. Estos/as no tienen otra opción que dejar sus hijos e hijas en estos centros a sabiendas de que no les están enseñando nada.

Los maestros y las maestras consideran que los problemas de lectoescritura que tienen niños y niñas de 4to y 6to curso se debe a:

- Estructura familiar. La presencia de familias extensas formadas por abuelas con nietos/as se considera una de las causas de los problemas de lecto-escritura según algunos/as maestros y maestras.
- Falta de seguimiento de padres y madres. *“Los padres y las madres no los ponen a trabajar en sus casas, no los ayudan”*.
- Problemas de sobreedad. *“Tienen edades muy diferentes y por eso no aprenden, no tienen el mismo interés”*. Problemas con niños que tienen mucha edad para el curso que hacen”.

- Continua repitencia del mismo curso. “Hay niños que tienen varios años en un mismo grado”. Esta continua repitencia lo pudimos comprobar con varios/as estudiantes tanto en 4to como en 6to curso, muchos/as de ellos/as han repetido el mismo curso hasta 3 años consecutivos.
- Poco interés de los estudiantes en estudiar. “No quieren hacer tareas ni quieren trabajar”.
- Problemas de aprendizaje. “Hay niños que vienen con problemas de aprendizaje y deben pasar a una escuela especial”
- Poca inteligencia. “Hay niños que tienen problemas de inteligencia”
- Ausencia de herramientas y recursos para trabajar con problemas de aprendizaje. “Nosotros como maestros no tenemos medios ni recursos suficientes para trabajar con muchos niños que tienen problemas de aprendizaje”.

a las prácticas de violencia.

3.6.5 Deficiencias en la escritura de números de dos cifras en 4to curso.

En las observaciones de clases que hicimos en los distintos centros notamos que niños y niñas de 4to curso no saben escribir números de dos cifras. En una clase la profesora había puesto un ejercicio de matemáticas en la pizarra para que lo realizaran. Se trataba de una multiplicación.

$$\begin{array}{r} 81 \\ \times 8 \\ \hline \end{array} \quad \begin{array}{r} 82 \\ \times 8 \\ \hline \end{array} \quad \begin{array}{r} 83 \\ \times 8 \\ \hline \end{array}$$

Un grupo de niños y niñas se nos acercan mientras observábamos y nos piden que los ayudemos a resolver los ejercicios porque no sabían.

Empezamos con una niña a explicándole que tenía que multiplicar cada número y le preguntamos la tabla, ella no se la sabía, entonces fuimos a ver la tabla que tiene en sus mascotas en la última página. Cuando le

Maestros y maestras no se sienten responsables de las deficiencias de lecto-escritura que tienen niños y niñas sino que culpabilizan a niños y niñas, a sus padres/madres y su estructura familiar de los problemas de lecto-escritura excluyendo a la escuela de esta responsabilidad de ofrecer calidad. Sin embargo los padres y las madres están conscientes de que le toca a la escuela enseñar a leer a sus hijos e hijas, algunos plantean que sus hijos e hijas tienen problemas para retener información. “Mi hija se sienta a leer y no recuerda nada de lo que leyó el día anterior”.

La perpetuación de prácticas pedagógicas tradicionales caracterizadas por la copia y la repetición está asociada a un total desconocimiento de la realidad de los/as estudiantes y su contexto familiar. Maestros y maestras no saben donde viven sus estudiantes, las condiciones en que viven y las condiciones educativas de sus padres/madres. Exigen destrezas cognitivas que padres/madres no tienen porque apenas han llegado a un 4to de primaria, no estudiaron o simplemente no pasaron de un 1ro de básica. Este mismo esquema se repite con relación

preguntamos cuanto hace 8x3 refiriéndola a la tabla le pedimos que escriba el número 24 y ella nos dijo que no sabía como escribirlo.

Así ocurrió con varios casos, los niños y las niñas no sabían escribir los números de dos cifras.

Los libros de matemáticas de niños y niñas de 4to curso no son utilizados por estos. Al cuestionar a niñas y niños sobre el uso del libro, me dijeron que nunca lo han utilizado.

**“ Así ocurrió
con varios casos,
los niños y las niñas
no sabían escribir
los números
de dos cifras. ”**

3.6.6 Las clases de 1ero y 2do entre juegos-canciones y obsesión por la disciplina

En primero y segundo el 70% de las clases se pasan tratando de que los niños y las niñas se sienten, se callen y no se alboroten. Este intento permanente de disciplinar a niños y niñas está cargado de violencia donde se observa el uso de correas, varas y reglas para “recogerlos” y “obligarlos” a que se sienten.

En otros momentos se realizan algunas canciones y juegos y lectura a coro de palabras que se escriben en la pizarra.

3.6.7 Mezcla de la metodología Quantum con la represión

En todos los centros y en todos los cursos los maestros y las maestras utilizan la metodología Quantum y tienen carteles alusivos a frases de esfuerzos en la decoración del aula. La presencia de esta metodología no ha generado un ambiente de más alegría ni creatividad, sino que simplemente se superponen las canciones y las frases de motivación con la represión y las relaciones autoritarias entre maestros, maestras y estudiantes.

Los/as estudiantes en los grupos focales señalan que los cantos solo se realizan cuando hay visitas. “Cuando hay visitas nos ponen a cantar y nos dan ánimo, pero eso es solo porque usted está aquí”. “Cuando usted se vaya ya no habrá más canto”. “Si no hay visita no nos ponen a aplaudir”. “Cuando usted está ellos cantan y hacen aplausos”. “La profesora es mala, porque usted está aquí ella se pone a dar aplausos y cantar, pero cuando usted no está ella nos pega y no hay aplausos”.

Este señalamiento muestra que la estrategia no ha sido integrada a la rutina de clases sino que sólo se realiza para “aparentar” que se desarrollan clases creativas.

Los maestros y las maestras señalan que han sido capacitados en estas estrategias para generar motivación en sus estudiantes. “Plan en varias jornadas nos ha enseñado una metodología para motivar a nuestros estudiantes”. “Plan nos ha enseñado a los maestros estrategias y metodologías para dar clases con alegría que no sean tan aburridas. Con la metodología Quantum con Raíces y alas, un proyecto muy bueno pero que terminó”.

Estas estrategias no disminuyen el aburrimiento, la verticalidad ni el carácter inhibitor y represivo de las clases, estas simplemente se superponen a todo este esquema rutinario y repetitivo de las clases. Además siempre se repiten las mismas canciones, las mismas frases, se insertan en la misma lógica de siempre repetir y nunca se desatan procesos de aprendizaje y de creatividad de los niños y las niñas.



3.7 Conclusiones

En este capítulo podemos ver como todos los espacios de la escuela se convierten en escenarios de violencia, entrada, recreo y salida. El manejo rígido existente en la escuela con la visión de una disciplina autoritaria genera desde la entrada a la escuela escenas de violencia física y psicológica donde se reprime a los/estudiantes en todos sus ámbitos desde su imagen corporal (uso de uniformes, accesorios, zapatos) hasta sus gestos y expresiones.

La represión presente en el manejo del cuerpo de los/as estudiantes como expresión de violencia es analizado en otros estudios como el de Unicef-Plan-Save “Otra forma de violencia identificada es la discriminación por situaciones de pobreza en que las y los docentes emiten expresiones descalificadoras, burlas e inclusive hasta la prohibición del ingreso al recinto educativo por no tener el uniforme o no contar con todos los materiales educativos solicitados”²⁴.

En los recreos, salidas y entradas la violencia física y psicológica es ejercida por maestros/as, directores/as de centros, directivos/as de APMAE y policía escolar hacia estudiantes. Igualmente los/as estudiantes tienden a mantener relaciones violentas en donde niños-niños, niños-niñas y niñas-niñas utilizan la violencia física para la resolución de conflictos y los niños-niños utilizan también la violencia física en el juego donde se refuerza su masculinidad.

El aula es un escenario de violencia, no solo violencia física (que se detallara con más claridad en las próximas páginas) sino también de violencia psicológica y de flujo de la violencia estructural presente en el contexto social de la escuela y las comunidades.

La violencia que se analiza en este capítulo se presenta en el clima del aula, en el manejo del tiempo y en estrategias metodológicas que inhiben y aniquilan al niño y niña como sujeto. Es otro tipo de violencia a la que se presenta en las relaciones maestros/as-estudiantes o estudiantes-estudiantes, es una violencia psicológica que afecta la subjetividad de los niños y las niñas. El estudiante se convierte en un objeto y no en un sujeto del proceso enseñanza-aprendizaje, pierde su voz y sus capacidades de creatividad y expresión individual por el uso de estrategias discriminatorias y que lo reprimen

continuamente convirtiéndolo en un “coro” sin voz propia.

Los niños y las niñas van perdiendo su capacidad de expresión y de individualidad porque son sometidos a metodologías colectivas de aprendizaje donde no se verifica su proceso de comprensión ni el desarrollo de sus destrezas psico-motoras ni mentales. Las metodologías inhibitorias y discriminatorias son en si estrategias violentas.

Estas metodologías son utilizadas en todas las clases (las distintas materias), todos los cursos y todos los centros. Esta homogeneidad en el uso de estas metodologías en diferentes centros y cursos se presentan en otros estudios como en el estudio ¿Cambia la Escuela?. “La participación de los niños y niñas se limita a leer oraciones de la pizarra, contestar preguntas donde se espera una única respuesta, repetir respuestas para que se “las graben” y contestar todos al compás²⁵”. El uso de estas estrategias metodológicas inhibitorias de la individualidad y que son violentas en la objetivación de niños y niñas son bastantes frecuentes en estudios y evaluaciones educativas cualitativas que incluyen observaciones de clases en los distintos niveles (inicial, básica y media)²⁶.

El apego a estas estrategias de pregunta y respuesta a coro que se intercalan con algunos ejercicios en la pizarra muestra una gran inseguridad en el personal docente a permitir que niños y niñas se expresen libremente y realicen actividades diversas dentro de un mismo grupo.

Este apego a la metodología de pregunta-respuesta en coro está asociado también al énfasis en la disciplina, el coro los obliga a estar grupalmente repitiendo siempre lo mismo.

El contenido violento de estas metodologías está en esa represión de la individualidad y creatividad de niños y niñas y en la inhibición de su capacidad de expresión. El uso de las metodologías Quantum no ha logrado una ruptura con este patrón pues estas metodologías suponen las repeticiones de frases motivadoras en coro y en voz alta, igual que se hace con el resto de la clase. De ahí que están a tono con estas.

²⁴ Unicef-Plan-Save, op.cit. pp.50

²⁵ Valera y otros, op. cit. pp.89

²⁶ Ver: “GGM, 2006. Estudio Línea de Base de Educación Inicial”. GGM, 2005. “Evaluación concurrente del programa Bachillerato Acelerado” GGM, 2003. “Evaluación del Programa de Educación Básica”. Estas tres evaluaciones educativas están en mimeo, no publicadas.



4. LA VIOLENCIA EN LA INTERACCIÓN ENTRE ACTORES

El análisis de la violencia en la interacción entre actores toca diferentes relaciones como son:



Hay que destacar que otros actores que ejercen violencia en el centro contra la población estudiantil son los directores y directoras de centro y los directivos de las APMAEs. El ejercicio de violencia desde estos actores ya fue analizado en el análisis de la violencia en la entrada, recreo y salida de la escuela.



“Al entrar al 6to curso encontré a la profesora gritándole a un niño frente a todos los niños y las niñas del curso. “Te dije que es la última vez que tú te encuentras fuera de la fila en el acto de bandera, y te digo que si tú no traes a tus padres no puedes volver a entrar al aula, ve a ver lo que tú vas hacer. Estoy cansada de ti”. “El niño se puso a llorar y le trato de decir a la profesora que el no estaba fuera de la fila, pero ella no lo quiso escuchar y le dijo: ya cállate, te dije que no te lo voy a aceptar”.

4.1 Violencia en las relaciones entre maestros, maestras--- estudiantes

En todos los cursos observados se presentan escenas donde maestros y maestras les pegan a sus estudiantes. Los golpes que reciben los/as estudiantes por sus maestros y maestras son descritos en todos los grupos focales realizados con niños y niñas de los diferentes cursos, en conversaciones informales con estos/as y en algunos grupos focales de padres y madres.

No hay diferencias entre los centros educativos en el manejo de las relaciones maestros/as-estudiantes, en todos los centros se observan escenas de violencia en el aula y descripciones de los/as estudiantes de los

diferentes cursos. Las escenas de violencia son muy parecidas y mantienen los mismos patrones y matices en los diferentes centros. Incluso mantienen patrones semejantes a los descritos por niños y niñas en otros estudios (no dedicados a la violencia escolar) como los estudios ya citados, ¿Cambia la Escuela? (2001)²⁷ y el de escuelas multigrado Innovada de Colbert y otros (1999)²⁸.

Entre los/as estudiantes se producen justificaciones de la violencia sobre todo por parte de la población femenina que recibe menos golpes frente a la población masculina que es más golpeada y maltratada físicamente.

4.1.1 Violencia Física

Profesores y profesoras en los primeros días se inhibieron de mostrarse en su forma cotidiana evitando las manifestaciones de violencia hacia niños y niñas. Notamos en varios casos de profesores y profesoras que le iban a tirar un borrador a un niño y nos miraron, volviendo a poner el borrador en la pizarra. Igualmente ocurrió con una niña que estaba en la pizarra, no se sabía el ejercicio y la profesora le iba a dar un pellizco, y luego se recordó que la estaban observando nos miró y se retiró de la pizarra.

Sin embargo, como pasamos varios días visitando los centros y en las aulas con el tiempo se mostraron las expresiones de violencia que pautan las relaciones entre maestros/as-estudiantes. Así pudimos observar: cocotazos, pellizcos, jalones de oreja, golpes con: reglas, varas, correas, mascotas y lapiceros. Los momentos en que se producen estas manifestaciones de violencia en el aula son:

- Al momento en que niños y niñas llegan al aula más tarde que los/as que entran en la fila.
- Cuando niños y niñas se paran a conversar con otros/as niños y niñas.
- En la pizarra al producirse situaciones donde niños y niñas no dominan los ejercicios que le escribe el profesor o profesora en la pizarra.
- Cuando niños y niñas salen al pasillo o al baño sin permiso y regresan al aula.
- En momentos de peleas entre niños-niños, niños-niñas, niñas-niñas. En una ocasión un niño fue a pelear con otro a su butaca y la profesora lo empujó.
- Cuando niños y niñas conversar con sus pares. Un niño estaba hablando con otro y la profesora lo golpeó con la mascota.
- Cuando los niños y las niñas no atienden a la pizarra.

²⁷ Valera, Cheila y otros. Op. Cit.

²⁸ Colbert, Vicky y otros. Op. Cit.

Estos golpes son descritos por todos/as los niños y las niñas entrevistados/as en los grupos focales con expresiones como las siguientes:

- *“La profesora me da cuando hablo, cuando estoy haciendo la tarea”*
- *“Cuando la profesora me da, me siento triste y me da vergüenza porque se burlan de uno”*
- *“La profesora me da por la cabeza y cuando me da me aprieto”.*
- *“La profesora nos da con una vara”*
- *“Si uno no quiere hacer la clase la profesora le da con una tablita o con una vara”.*
- *“Una vez la profesora me dio muy duro con una vara y yo llore mucho, no quería volver a la escuela”.*
- *“A mi mai no le gusta que me den por la espalda y ella me da por ahí”.*
- *“La profesora me da palos por la espalda, me da muy duro”.*
- *“El profesor me jala las orejas cuando me encuentra en el pasillo y me entra al curso”.*
- *“Un día la profesora no vino y fui al otro sexto y yo le pedí permiso y la profesora me dio un tabanon”.*
- *“Hay un profesor que le gusta jalarle las orejas a uno”.*
- *“El profesor B me tiro el libro en la cabeza porque salí sin permiso”.*
- *“El profesor X me dio con una regla y partió la regla en tres pedazos”.*
- *“A este lo agarraron por el cocote y lo pusieron en la pizarra de castigo”*
- *“Esa profesora es mala, ella va y nos da cocotazos”.*
- *“Uno dura los siete días de la semana dándole golpes a uno”.*
- *“Estos profesores no son buenos ni con sopitas, dan muchos golpes”*

Observamos a maestros y maestras pegarle a los niños y las niñas con: mascotas, lápices, correas y varas. A veces los agreden con sus propias manos dándole pellizcos, jalones de oreja y por la cabeza (cocotazos).

Hay que destacar que no sólo los maestros y maestras de aula son los que mantienen relaciones violentas con niños y niñas, sino que también profesores/as de educación física sostienen el ejercicio de la violencia como método de disciplina. Así pudimos observar a profesores /as de educación física utilizando varas para “recoger” a los/as estudiantes que han terminado su clase o en el recreo para que regresen al aula.

La presencia de manifestaciones de violencia en los/as profesores/as de educación física es planteada también por niños y niñas. *“El profesor de educación física nos da con una vara”.* *“El profesor de educación física me ha dado cocotazos”.* *“El profesor de educación física le da con el pito a uno en la cabeza”.* *“La profesora de deportes nos habla duro y si no atendemos nos tira la pelota en la cabeza o en la espalda”.*

Esa relación violenta de maestros y maestras de educación física con los/as estudiantes es contradictoria con el hecho de que casi todos/as los/as maestros/as de educación física de los centros observados están involucrados en procesos educativos y comunitarios con Plan Internacional. Además llevaban camisetas y gorras de Plan en las clases.

Esta dualidad de maestros/as de educación física que llevan la camiseta de Plan tiene consecuencias de ambivalencia en niños y niñas que se resienten contra estos/as maestros/as por sus acciones violentas y que conocen a Plan como una institución que tiene lemas contra el abuso infantil.

Encontramos también maestros/as sustitutos/as que pegan a los niños. Observamos algunas clases con maestros/as sustitutos/as que le pegaron a los niños con varas. En un caso el maestro sustituto le pegó a un niño porque estaba conversando con otro niño y este bajo la cabeza y se puso a llorar, esto fue en 4to curso.

En las entrevistas a maestros y maestras observados estos no reconocen que le pegan a sus estudiantes, por el contrario plantean que a los estudiantes hay que “tratarlos con amor” *“se les habla para que se porten bien y si se ponen difíciles se les manda a la dirección”.* *“Yo no les pego a mis estudiantes, yo siempre trato de buscar la forma de que ellos atiendan y cuando se ponen a pelear los mando a la dirección”.*

Esta ambivalencia entre el discurso y la práctica en maestros y maestras observados/as es una constante en todos los centros y cursos y lo analizamos más detalladamente en el acápite sobre el discurso de maestros y maestras sobre la violencia en las próximas páginas.

4.1.2 Violencia Verbal - Humillaciones de maestros/as a niños y niñas

Los maestros y maestras continuamente agreden verbalmente a niños y niñas en sus clases y en los espacios de recreo y entrada. Las humillaciones a niños y niñas no sólo se observan en la entrada como destacamos en párrafos anteriores sino también en el aula.

Maestros y maestras les gritan a los niños y las niñas cuando los ven parados o cuando conversan entre sí. “¡Que te sientes, tu no entiendes!”. “¡Cállate!

Observamos frecuentemente escenas de humillaciones de maestros/as contra niños y niñas en el aula.

Un caso observado:

Al entrar al 6to curso encontré a la profesora gritándole a un niño frente a todos los niños y las niñas del curso. *“Te dije que es la última vez que tú te encuentras fuera de la fila en el acto de bandera, y te digo que si tú no traes a tus padres no puedes volver a entrar al aula, ve a ver lo que tú vas hacer. Estoy cansada de ti”*. “El niño se puso a llorar y le trato de decir a la profesora que el no estaba fuera de la fila, pero ella no lo quiso escuchar y le dijo: ya cállate, te dije que no te lo voy a aceptar”.

El niño se quedó llorando toda la clase en un rincón del aula. Al terminar la clase nos acercamos a él y le dijimos que si quería hablar, a lo que aceptó. Hablamos con él y le preguntamos qué le pasaba, nos explicó: la profesora me dio un boche y me amenazó con llamar a mi papa. Le preguntamos que era lo que más le dolía de lo que pasó, nos dijo: “No me gusta que la profesora me hable mal delante de todos porque después ellos se burlan de mí”. *“Ella no me oye, solo oye a las muchachas, no me dejó que le dijera que yo no estaba fuera de la fila, no me oye nunca oye solo a las muchachas”*.

Otras formas de humillación que utilizan maestros y maestras sobre todo en los cursos más bajitos, 1ero y 2do es utilizar las frases de burla en colectivo para estudiantes que necesitan una corrección de disciplina. Así tres niños que se quedaron en los pasillos y no entraron a clases cuando fueron a clases fueron castigados por la profesora que los puso de pie en la pizarra. La profesora le dijo a los/as estudiantes: “Que se merecen ellos”. Todos en coro: “BUUUUUUUU”. Profesora repite: “Que se merecen”. Coro: BUUUU.

Profesora: Eso es para que no lo vuelvan a hacer.

Las profesoras y profesores utilizan expresiones humillantes a niños y niñas delante de los otros/as como son:

- *“Eres malo, te portas muy mal”*
- *“Tu familia no se ocupa de ti”*.

- *“Tu familia no te enseña”*.
- *“Dile a tu mamá que te dedique tiempo y te ponga hacer la tarea”*
- *“Tu hace mal todo”*
- *“En su casa no le enseñan a ustedes que hay que hacer silencio”*
- *“Tu eres una mentirosa, eso no es tuyo, de donde tu te sacas eso”*.
- *“Mira muchacho, tu si eres necio, siéntate ya”*.

Estas expresiones de humillación no solo incluyen al niño o niña sino también a la familia la cual es continuamente culpabilizada por maestros y maestras de los problemas de aprendizaje de los niños y las niñas.

Esta culpabilización es señalada también por padres y madres en los grupos focales quienes se quejan de que maestros/as no enseñan lo suficiente. “Los profesores no están enseñando suficiente, ellos nos echan la culpa a nosotros de que los niños no aprendan”. “Nosotros no tenemos culpa de que los niños no aprendan porque para eso vienen a la escuela”.

Estas agresiones verbales y humillaciones son destacadas por padres/madres y por los mismos niños y niñas entrevistados/as. Los niños y niñas dicen que las profesoras y profesores le “hablan mal” y le “dan boches”. “A mí no me gusta que me echen boches”. “A mí no me gusta que me hablen mal”. “La profesora me dice cosas que me hacen sentir muy mal”. “Los profesores le dicen a uno las cosas delante de los otros y los otros muchachos se burlan de uno y uno se siente mal”. “Los profesores no deben decirle a uno muchacho del demonio ni loco”.

Como ejemplo una madre comenta: *“mi hijo quiso explicarle a la profesora que había pasado entre él y otro niño con el que peleó pero ella le habló mal y no quiso escucharlo, él se puso a llorar y quiso cambiar de curso y se fue al otro cuarto”*.

Muchos padres y madres hacen énfasis en las agresiones verbales que sufren los niños y las niñas en los centros y en la necesidad de que los maestros y maestras cambien este estilo de corrección. *“La maestra para tener control en el aula debe hablarle al niño con humildad y pacíficamente, no hablarle mal ni maltratarlo”*.

La presencia de esta violencia verbal acompañada de humillaciones y burlas por maestros/as hacia estudiantes aparece en otros estudios como es el caso del estudio de violencia regional (América Latina) de Unicef-Plan-Save “Otra forma de violencia identificada es la discriminación por situaciones de pobreza en que las y los docentes emiten expresiones descalificadoras, burlas e inclusive hasta la prohibición del ingreso al recinto educativo por no tener el uniforme o no contar con todos los materiales educativos solicitados”²⁹.

29 Unicef-Plan-Save.Op. Cit. pp.50

4.1.3 Mandatos /órdenes y chantaje emocional.

Los maestros y maestras utilizan siempre mandatos y órdenes hacia sus estudiantes. “Cállate”, “Siéntate”, “Arréglate la blusa”, “Siéntate bien”, “Ponte a trabajar”. “Mira niña siéntate” (no se utiliza su nombre)

Estas son frases frecuentes en maestros y maestras en los distintos cursos. Aun en los cursos mas altos, (4to y 6to) se sigue el mismo patrón de mandatos hacia los/as estudiantes.

Estos mandatos y órdenes denotan una relación totalmente autoritaria y poco dialogante entre maestros/as y estudiantes.

Chantaje emocional: Las profesoras que trabajan en los cursos 1ero y 2do tienden a utilizar los mecanismos de afectividad para culpabilizar a los/as estudiantes. Así le dicen a los/as estudiantes que si la quieren que deben portarse bien.

Profesora: “¿ustedes me dijeron que me querían mucho, no?

Niños responden: Si

Profesora: “¿Como dijeron que me lo iban a demostrar?”.

Niños: En silencio

Profesora: “Ustedes dijeron que se iban a portar bien y a trabajar”.

4.1.4 Relaciones impersonales entre maestros/as y estudiantes.

Los vínculos entre maestros/as y estudiantes están llenos de barreras y de poca comunicación personal y afectiva. Los/as maestros/as llegan a clases con cara de seriedad, no aparece una sonrisa en su rostro aun cuando ponen a los/as niños y niñas a cantar, hacer juegos o a decir frases motivadoras en coro.

Los/as maestros/as tienden a llamar a los/as estudiantes de “usted” creando distancia. Los/as maestros/as no se preocupan por las condiciones emocionales de sus estudiantes y a pesar de que niños y niñas llegan muchas veces a clases tristes, malhumorados o permanecen callados/as todo el tiempo, esto no provoca una atención especial ni un seguimiento de los/as maestros/as ni de los/as orientadores/as. Al cuestionar a niños y niñas

sobre que hacen sus maestros/as cuando ellos/as llegan tristes estos/as dicen “nada”.

Los maestros y maestras de 4to y 6to curso pasan la lista con los números no con los nombres de sus estudiantes. Muchos de ellos/as solo se saben algunos/as nombres y otros no.

Otro elemento que muestra este carácter impersonal en las relaciones maestros/as-- estudiantes es la ausencia de cercanía física entre ellos/as y de diálogos informales. Solo con algunos/as estudiantes en el recreo los/as maestros/as conversan, pero generalmente los/as maestros/as se dedican a conversar con los otros maestros y maestras y no con sus estudiantes.

4.1.5 Percepciones de niños y niñas sobre la violencia ejercida por los maestros y las maestras

Encontramos en los niños y niñas dos posiciones distintas con respecto a la violencia ejercida por maestros/as, por un lado desacuerdo y por el otro la legitimación.

a) Expresiones de desacuerdo en niñas y niños con la violencia ejercida por maestros/as

Los niños y algunas niñas se muestran contrarios/as a la violencia ejercida por maestros y maestras con razones como las siguientes:

- La violencia no genera cambios de conductas. Niños y niñas que están en desacuerdo con la violencia ejercida por maestros/as destacan la ineficacia de este método para cambiar conductas con expresiones como las siguientes: “Nadie se arregla a golpe, es con la boca que se habla y no se da golpes”.

- La violencia solo es legitimada en el caso de los padres y las madres. “Uno no es hijo de esa profesora para que ella me este dando golpes”.

**“Nadie se arregla a golpe,
es con la boca que se habla
y no se da golpes.”**

b) Expresiones de legitimación de algunas niñas a la violencia ejercida por maestras y maestros.

Muchas de las niñas entrevistadas estuvieron a favor de que la profesora /profesor le pegue a los/as estudiantes, estableciendo como razones las siguientes:

- La violencia enseña la diferencia entre lo bueno y lo malo. *“El nos enseña con eso lo que es bueno y lo que es malo”*
- El ejercicio de la violencia permite una mayor atención de los/as estudiantes. *“Tiene que darle para que entiendan”. “Le hablan y no entienden, tienen que darle”.*

- Los Niños deben evitar la violencia con comportamientos correctos. *“El que no quiere que le den, que se porte bien”.*

- La violencia ayuda a corregir las “malas conductas”. *“Si hacen algo malo deben pegarle”. “A los niños hay que pegarle para que no sigan peleando”.*

Hay que destacar que las niñas que tienden a valorar positivamente la violencia ejercida por maestros y maestras no son víctimas de violencia sino que tienden a ser las “buenas estudiantes” del curso que se identifican con maestros y maestras y asumen posturas en contra de sus compañeros que son golpeados.

4.1.6 Percepciones de padres y madres sobre la violencia en las relaciones docentes-estudiantes.

En los padres y las madres encontramos tres posiciones diferentes frente a la posible presencia o no de violencia en las relaciones docentes-estudiantes.

1. Legitimación de la violencia ejercida por maestros y maestras hacia estudiantes. Una gran parte de los padres y las madres legitiman el uso de la violencia de maestros y maestras hacia sus hijos e hijas. *“Uno le dice a los profesores que ellos tienen derecho a darle su correazo y su tallazo a los muchachos si se portan mal”. “Cuando los profesores le dan sus varazos a los muchachos yo le dejo que se los den, ellos no se quieren quedar en el aula y yo le digo a la profesora que le de con una varita”.*

El uso de la violencia se legitima como método de corrección. *“Muchas madres protestan porque la profesora le da, ella tiene que corregir a los muchachos”. “Yo le digo a los profesores que si el muchacho se pone de malcriado usted le puede dar una pela”.*

La legitimación de la violencia por padres y madres es expresada por los niños y las niñas. *“Cuando yo le digo a mi pai que la profe me dio el me pega también”. “Si yo le digo a mi papá que el profesor me dio me dice así ta’ bueno por salir del curso”.*

2. Oposición a la violencia ejercida por maestros/as hacia estudiantes. Algunas madres están en desacuerdo con el ejercicio de la violencia por parte de los/as profesores/as hacia sus hijos/as. *“Que no tengan violencia con mis hijos, con los otros ya eso es otra cosa”. “Cuando un profesor tenga una queja que me la de a mi y que no le de golpes”. “Hay profesores que son muy violentos, se han hecho muchas reuniones”.*

3. Desconocen/ocultan la presencia del ejercicio de la violencia en las relaciones maestros/as-estudiantes. Varios/as padres y madres no tienen conocimiento de que

exista violencia en las relaciones maestros/as-estudiantes y la niegan en su discurso. *“Aquí se le trata bien a los/as estudiantes no le dan golpes”. “A uno le daban golpes en la escuela antes, ya no se usa eso, los maestros no le pegan a nuestros/as hijos/as”. “Me gusta el comportamiento de los/as maestros/as que cuando el niño comete una falta manda a buscar a uno”. “Antes los muchachos le tenían miedo al director que no vacilaba en darle una pela, pero ahora el director le tiene miedo a los muchachos”.*

Aunque parece que hay más ocultamiento que desconocimiento ya que algunos de los padres y madres que niegan la presencia de “golpes” por parte de maestros/as en un momento del grupo focal luego comentan que sus hijos/as les dicen “malos” a los maestros porque le dan “fuetacitos” (que no son considerados como golpes). *“Mi hija dice que la profesora es mala, ella no es mala sino que cuando dice siéntese y la manda a sentar le da con una varita”.* Esa misma madre había dicho en otro momento que la profesora es buena y no les da golpes a los niños y las niñas.

Algunos/as niños y niñas reconocen que le ocultan a sus padres/madres que son maltratados por los profesores y profesoras. *“La profesora me jala las orejas y me da con un palo muy duro, no le digo na’ a mi mai porque ella depue me da ma’ duro”.*

Énfasis en la disciplina como eje principal del proceso educativo en padres y madres.

Los padres y las madres entrevistados/as tienen una alta valoración de los centros educativos porque “disciplinan” a los niños y las niñas. *“Los niños en la escuela aprenden a obedecer y a respetar a las personas mayores”.*

“Ellos cogen un buen camino en la escuela y no cogen la calle, así se evita que sean delincuentes después”.

4.1.7 Discurso de maestros/as contrario al ejercicio de la violencia.

Los maestros y las maestras entrevistados/as y observados/as tienen un discurso de dominio de los derechos de los niños y las niñas, y contrario al maltrato físico y a la violencia. *“A los niños y las niñas no se les maltrata, eso era antes que en las escuelas se maltrataba a los niños, ahora se dialoga con ellos/as y con sus padres”. “Los niños son seres que merecen respeto y tienen derechos no deben ser maltratados”. “Nosotros enseñamos con libertad, creatividad, enseñando a los niños que el error es una situación de aprendizaje, no estamos de acuerdo con el maltrato”.*

Los maestros y maestras plantean que los padres y las madres los exhortan a usar la violencia contra sus hijos/as y que ellos se niegan. *“Las madres vienen aquí y le dicen a uno que le pegue que así van a aprender, pero uno no le puede pegar, la ley los protege”. “A los niños no se les puede pegar, aunque los padres quieran, porque se ponen más agresivos”.*

El uso de herramientas dialógicas de resolución de conflictos y del diálogo permanente entre maestros/as – estudiantes es señalado por los maestros y las maestras entrevistados/as que son los mismos/as que fueron observados/as.

Los maestros y las maestras han recibido capacitación en: cursos, charlas y jornadas sobre violencia, estrategias de disciplina, estrategias cooperativas, maltrato infantil y derechos de la niñez, sin embargo estos procesos no han incidido en una práctica pedagógica basada en estas estrategias cooperativas ni en una ausencia de maltrato infantil y de respeto a la niñez. Por el contrario, las estrategias metodológicas (ya detalladas anteriormente) son aniquiladoras del sujeto, niño-niña y se mantienen ejerciendo violencia física, psicológica (con la aplicación de estas estrategias) y verbal (con las humillaciones ya planteadas anteriormente). Planteamos que estas estrategias no han tenido impacto porque su práctica pedagógica es totalmente contraria a los aspectos en lo que han sido capacitados, es una práctica tradicional, inhibidora y violenta.

Los centros están adornados de posters en contra del maltrato infantil que entra en contradicción con el tipo de relaciones que se observan en las aulas, recreos, salidas

y entradas que son totalmente violentas y permeadas de maltrato.

Los/as maestros y maestras hacen mucho énfasis en la disciplina. Estos no conciben el proceso educativo sin el apego a la disciplina entendida en forma rígida y autoritaria. En su práctica se muestra que es más importante **“corregir a los niños y niñas que enseñarles”.**

Maestros, maestras y directores/as de centros sienten una fuerte presión social de un entorno que les demanda autoridad y disciplina por encima de todo, ya que se entiende que la delincuencia y la inseguridad que se está viviendo es fruto de la ausencia de estos dos elementos. Esta autoridad y disciplina entra en contradicción con un ambiente de libertad y de derechos.

Maestros, maestras y directores/as de centros mantienen su discurso de oposición a la violencia en todo momento en las distintas entrevistas y conversaciones informales. Este discurso es totalmente contradictorio con la praxis de violencia que observamos en el aula y que no pudimos confrontar contradiciéndolos o planteándoles que los observamos pegando (lo que ellos sabían porque pegaban cuando estábamos allí) pues si lo hacíamos cambiábamos por completo la naturaleza del estudio como estudio etnográfico o como investigación social que busca conocer significados y prácticas. Si confrontábamos a los profesores, profesoras y directores/as de centros cuestionándolos sobre los golpes que observamos desnaturalizamos el sentido del estudio y cambiaría su naturaleza hacia una supervisión no un estudio, con el agravante de que a partir de ese momento se nos dificultaría mantenernos en los centros con un ambiente de confianza y de fluidez en los datos.

Hay que destacar que en las investigaciones etnográficas estas contradicciones y ambivalencias³⁰ son datos significativos de la realidad estudiada a la que pertenecen los profesores y profesoras. Otros actores, en otros contextos de la sociedad dominicana presentan estas ambivalencias y se destacan en estudios etnográficos³¹. Estos profesores y profesoras prefieren mantener la dualidad en su discurso y su práctica, porque así no entran en conflicto con una práctica que han interiorizado y que probablemente se les hace difícil de romper.

30 “Calificar de ambivalentes a una persona, una actitud, una situación o una posposición implica postular que pueden soportar juicios contrarios e igualmente pertinentes. ... En todos los casos el diagnóstico de ambivalencia se aplica a la coexistencia de dos cualidades”. Extraído de Auge, Marc. 1996. “El Sentido de los Otros. Actualidad en Antropología”. Barcelona. Paidós. pp.38

31 Ver el estudio etnográfico de un barrio marginal donde se destacan las ambivalencias en el manejo del discurso y la prácticas en personas observadas cotidianamente que “saben que son observadas” y mantienen este discurso ambivalente. Ver Vargas, Tahira. 1998. “De la Casa a la Calle”. Centro de Estudios Sociales Juan Montalvo. pp.121-124

La difusión de la información sobre maltrato (posters y afiches) dentro de un proceso de sensibilización y movilización es un paso concreto de avance, lo que provoca, en muchas ocasiones, la asunción del discurso, no así el cambio de prácticas. Una campaña favorece colocar el tema para que sea de dominio público, pero sola no favorece cambios de prácticas. La reconstrucción de prácticas culturales arraigadas implica muchas fases, como la comprensión de los propios sujetos de las causas de esas prácticas, poder identificar verdaderos beneficios de cambios y otros contextos estructurales de vida.

Los niños y las niñas se sienten protegidos cuando hay visitas porque hay menos violencia.

La presencia de la investigadora como “visita” generaba en los niños y las niñas de todos los centros un sentido de protección y nos pedían que nos quedáramos. Esta

situación de protección significa que la violencia es probablemente mucho más aguda y más cruda de lo que pudimos observar.

“Profe no se vaya, que usted nos protege de los golpes”. “Ahora nos están tratando bien porque usted esta aquí, casi no nos dan”. “No queremos que se vaya porque si usted se va vamos a estar mal, nos dan mas golpes y nos tratan mal”. “Mientras usted esta aquí todo esta bien, no nos dan casi golpes y nos ponen a cantar y aplaudir”.

En los distintos centros educativos los niños y las niñas se nos acercaban con estas afirmaciones y nos pidieron que nos quedáramos trabajando en la escuela porque se veía *“que usted nos va a tratar bien, usted se ve que no es mala como la profesora”*. *“Si usted se va nos va a ir muy mal, nos tratan peor cuando no hay visita”*. Estos planteamientos muchas veces estuvieron acompañados de lagrimas y lloros por lo que podía significar para ellos/as una situación peor que la que estaban viviendo en el momento.

4.1.8 Conclusiones

Los maestros y las maestras reproducen el ciclo de violencia en el que están inmersos socialmente en sus relaciones con los niños y las niñas. Las relaciones de estos/as con niños y niñas tienden a ser impersonales y poco afectivas con un carácter autoritario y violento. Esta violencia que se expresa en diferentes formas, verbal, física y psicológica, no es reconocida por ellos y ellas sino que afirman que prefieren el diálogo y los castigos a los golpes como se plasma en las entrevistas.

Mostrándose una continua ambivalencia entre discurso-práctica que tiene que ver con una manejo de dos modelos superpuestos, el modelo del “deber ser” en la práctica pedagógica y el que se presenta en la realidad. Su no reconocimiento de lo que hacen en lo que dicen que hacen se convierte en una barrera para la mirada de su práctica. Como investigadora no hicimos confrontaciones de lo que observamos que hacían para que explicaran este fenómeno porque ello implicaba una confrontación con su práctica que no es la intención del estudio. La confrontación de estas dualidades se convierte en acusaciones y en abordajes inquisitorios de la realidad que ocurre en las aulas que solo es posible hacerlo desde otro escenario, un proceso de supervisión y acompañamiento, ese no es el escenario del estudio que como estudio etnográfico debe simplemente presentar y describir lo que allí ocurre sin interferir y violentar los procesos ya existentes.

Esta violencia física, verbal y psicológica que se muestra en maestros y maestras en el aula tiene que ver con varios elementos:

1. El énfasis en la disciplina como prioritaria ante el aprendizaje.

Maestros y maestras están más interesados/as en “corregir” que enseñar. Sus mensajes hacia niños y niñas son permanentemente de corrección, sanción, amenazas y ordenes. Estos mensajes están cargados muchas veces de violencia verbal y de humillaciones. El énfasis en la

disciplina está vinculado a una fuerte presión social por conseguir que los niños y las niñas no sean delincuentes. De ahí que se entiende que para evitar la delincuencia se necesita una “mano dura”. Este mensaje está muy arraigado en maestros y maestras y aunque tratan de disfrazarlo de discursos a favor de los derechos de la niñez y en contra del maltrato se hace presente en su práctica cotidiana.

La disciplina así entendida entra en contradicción con la concepción educativa de construcción de conocimiento y de libertad. Los maestros y las maestras no se sienten seguros/as en darle libertad a niños y niñas sino todo lo contrario prefieren mantenerlos/as sentados/as y callados/as todo el tiempo, por ello pierden la paciencia frente al dinamismo que ellos muestran.

En esta praxis disciplinaria entran elementos sexistas donde a las niñas se les mantiene en continua vigilancia de que muestre su feminidad y no rompa con ella. Igualmente al niño con respecto a su masculinidad.

2. Ausencia de herramientas de autocontrol.

Los maestros y las maestras no tienen autocontrol de su rabia y su impaciencia. Pierden continuamente la paciencia frente a la demanda de actividad y de ruptura de la estructura de clases que ellos/as tratan de imponerle a niños y niñas. Esta falta de herramientas de autocontrol se hace visible diariamente e incluso es reconocida por algunos/as maestros y maestras en diálogos informales.

3. Maestros y maestras son víctimas de un círculo de violencia estructural que los arropa y ellos reproducen.

Los maestros y las maestras se encuentran en condiciones de subordinación y marginación social aguda. Las visitas a las viviendas de maestros y maestras muestran que estos/as viven en las mismas condiciones de marginalidad en que viven niños y niñas. Muchos/as de ellos/as residen en viviendas de maderas con techos de zinc y no tienen medios de transporte para trasladarse hacia los centros educativos.

Los bajos salarios, la ausencia de incentivos económicos y sociales para impartir docencia se muestran continuamente en los diálogos informales con la población docente. Estas condiciones hacen que maestros y maestras trabajen sin motivaciones y en condiciones de irritación permanente frente a su contexto laboral. Cada día tienen que trasladarse hacia centros educativos retirados y sus salarios no son suficientes para cubrir los gastos de transporte.

Estas condiciones de marginalidad y exclusión que sufren maestros y maestras son parte de la violencia estructural que los afecta y que reproducen como círculos de violencia continua. Sufren ellos y ellas violencia de una sociedad que los excluye y margina dejándolos sin libertad para optar y acceder a capacidades que les permitan su desarrollo humano. Esta condición a su vez es generadora de violencia y agresividad en sus relaciones con sus estudiantes, pues llega cada día con rostros marcados por la incertidumbre y la tensión que viven cotidianamente.

4. Divorcio entre discurso y práctica en el aula.

A pesar de que los/as maestros y maestras han sido capacitados con cursos, charlas y jornadas sobre los derechos de la niñez, disciplina y maltrato infantil, estos procesos se han quedado en el discurso y no los observamos en su práctica de aula. No hay vestigios en las clases observadas en ninguno de los centros ni cursos de respeto a los derechos de la niñez, ni de relaciones horizontales entre maestros/as-estudiantes. Por el contrario se observa violencia física, verbal y psicológica cotidianamente tanto en el aula como en los distintos escenarios de los centros educativos.

En las entrevistas continuamente condenan la violencia y plantean “la violencia hace tiempo que se supero, eso era en la época en que yo estudie que a uno le daban con varas, ya uno no hace eso”. “Por mas que uno pierda la paciencia, no se puede maltratar a los estudiantes, eso esta prohibido por el código del menor, uno tiene que buscar otras opciones”.

Este divorcio entre la práctica y el discurso tiene que ver con una interiorización de la violencia que supera su racionalidad y que se reproduce cotidianamente. Además los procesos de capacitación sino se acompañan de supervisión y seguimiento no generan impacto en el aula porque el maestro no revisa su praxis pedagógica cotidianamente ni observa el contenido violento de la misma.

4.2 Violencia en las relaciones entre estudiantes

Las relaciones entre estudiantes están cargadas de violencia. Se observa en el recreo, en la entrada y la salida la violencia física y verbal presente en estas relaciones. Tanto niños como niñas se manejan cotidianamente con manifestaciones de violencia, aunque la tendencia es mucho mayor entre niños que entre niñas.

4.2.1 Violencia Física

Las expresiones de violencia se producen continuamente entre estudiantes de ambos sexos en el aula. Tanto niños-niños, niñas-niñas como niños-niñas se enfrentan continuamente. Siendo más frecuente el enfrentamiento entre niños-niños en lo que pudimos observar.

Esta violencia física se justifica en el discurso de niños y niñas por razones como las siguientes:

1. Golpe contra golpe. Los niños y las niñas justifican sus reacciones violentas hacia otros niños y niñas porque consideran estos golpes como una reacción a los golpes recibidos. “No me gusta pelear pero si me buscan me jayan”. “Yo he peleado porque me arrebatan la silla a la fuerza”. “Una muchacha me dio y yo le di una galleta” (esto lo plantea una niña). Las peleas entre niñas son cada vez mas frecuentes y se observan en todos los cursos. Se arrebatan las meriendas, las mochilas, los pupitres y por ello se empujan y se dan golpes. Los niños pelean aun mucho más por las mismas razones.

2. Aprendizaje de la violencia como “defensa” en el hogar. “Mi papá me dijo que no pelee pero que si me dan que de”. “Mi mamá me dice que no me quede dao”. que le entre a golpe al que me de”. Este aprendizaje de la violencia como defensa es mas frecuente en los niños que en las niñas. Los niños aprenden como parte de la construcción de la masculinidad que no deben quedarse “dao” porque esta condición los convierte vulnerables en su virilidad y su condición de “macho”.

3. Desahogo de la rabia contenida. “Yo cojo mucho pique cuando me fuñen, por eso le entro a trompá”. “A mi me da rabia que me jodan, me quiten el lapicero, por eso le doy patá”. Esta rabia contenida se presenta más en los niños. Estos plantean que sienten mucha rabia por cualquier situación de conflicto que se presente en sus relaciones con otros niños. La rabia aflora porque no hay capacidad de diálogo entre los niños, estos no responden con negociación ni dialogo en el momento del conflicto sino solo con golpes hacia los otros niños.

La violencia entre estudiantes está sustentada en el honor que resulta ser un “valor” importante para la población infantil y adolescente en su relación con sus pares. Este sentido de honor, orgullo es reforzado en las familias donde se les enseña a “no dejarse dao” porque esto significa perder “valor” y por tanto dejarse “humillar” por los demás. Sin embargo, en el caso de las relaciones con sus maestros/as niños y niñas son humillados y no reaccionan con violencia en lo que pudimos observar sino que les da mucha rabia pero esa rabia se queda contenida y probablemente se expresa hacia los otros niños y niñas porque no pueden enfrentar al adulto que representa poder y autoridad. Los niños tienen más afianzado este símbolo de honor y de no dejarse “dao”, las niñas son más capaces de resistir a este embate porque se han socializado en la sumisión y en la búsqueda de que un hermano mayor las “defienda” en tanto se socializan en la asunción de que el rol de “defender” le toca a los varones.

El símbolo de orgullo, honor está asociado a la construcción de masculinidad que se produce tanto en el hogar, entre sus pares como en la escuela. Este elemento lo analizan estudiosos de la masculinidad en la sociedad dominicana como Tony de Moya. “Recuerdo cómo en tercer grado de primaria, teniendo yo unos 10 años de edad, de manera gratuita e inesperada, realmente por nada... un compañerito de curso, al que apenas conocía, me agredió de manera súbita durante un recreo, golpeándome repetidamente en la cara, ante mi estupor e indefensión. Tal vez todo pudo haber terminado ahí, como cosa de niños que se calla y se olvida, pero en la misma escuela tenía una hermana... Ella debía encargarse, y esto es lo interesante, de dar a conocer en la familia este atentado contra el honor, esta aceptación del oprobio y lo abyecto. El acto disciplinario vino de la mano justiciera y civilizada de mi padre: sentado en un rincón momentáneamente adjudicado a la vergüenza, debí yo escribir 100 veces en un cuaderno: “no debo dejarme dar en la cara”, “no debo dejarme dar en la cara”, “no debo dejarme dar en la cara”... La bofetada no respondida era un desafío absoluto a la masculinidad y un pasaporte seguro al mundo subordinado de las masculinidades cuestionadas³²”

32 De Moya, Tony. 2009. “La masculinidad y el rito de la Couvade en los Caribes”. Artículo inédito. De Moya tiene otros trabajos sobre la masculinidad donde también hace inferencia a esta asociación entre construcción de la masculinidad y el honor. Ver De Moya, Tony. “Juegos de Guerra. El enfoque genérico-cultural de la respuesta al VIH-SIDA”. 2005. Centro de Estudios de Género, INTEC.

Este concepto de honor asociado a la masculinidad es trabajado en textos antropológicos como el de Pitt-Rivers que cita Ana Goddard : “Según Pitt-Rivers, el honor es el valor de una persona tal como la juzga la sociedad y como se juzga a si misma. El honor es principalmente un atributo masculino, siendo su contrapartida la vergüenza, esencialmente femenina... El complejo del honor y la vergüenza se refiere a una visión del mundo y a un conjunto de pautas de comportamiento basadas principalmente en la percepción de la vulnerabilidad social a través del error y la debilidad...La dinámica de las reputaciones presupone la existencia de un factor masculino predatorio y agresivo y la presencia de un factor femenino pasivo y débil”³³.

Las peleas entre estudiantes son señaladas por padres y madres quienes destacan situaciones donde sus hijos han sido víctimas de violencia. “A mi hijo le cortaron la mochila con una gillette que trajo otro niño en su mochila”.

Los maestros y maestras destacan el uso de la violencia entre niños, sobre todo de sexo masculino. “Pelean mucho, los varones sobre todo, por cualquier tontería pelean”. “Uno los ve que pelean hasta por un lápiz y se dan cocotazos”. Muchos profesores y profesoras manejan las situaciones de violencia respondiendo con violencia hacia los niños que pelean. Así utilizan varas, correas y reglas para “calmar” a los/as estudiantes que están utilizando a su vez la violencia. “Una vez pelee con el y la profesora nos desparto, ella cogió un fuate y nos dio a cada uno varios fuetazos y así nos calmamos”.

Esta respuesta de maestros y maestras refuerza el círculo de violencia y el patrón social de que la violencia se responde con violencia.

4.2.2 Violencia Verbal.

Los y las estudiantes se insultan entre si. Niños y niñas se gritan y se insultan continuamente. “Que coño hijo de tu maldita madre”. “Y tu coño, que te cree”. Expresiones como estas se escuchan frecuentemente en los pasillos, en los recreos en las relaciones entre estudiantes.

Muchas veces estas agresiones verbales no son corregidas por los/as docentes quienes aun encontrándose en el lugar en que se producen no le dicen nada a los/as estudiantes.

Probablemente lo que ocurre es que los/as profesores/as reaccionan más continuamente con violencia y se reprimen ante “la visita” y no tienen otra forma de reaccionar, mostrando indiferencia.

Hay que destacar la presencia continua de burlas y humillaciones de parte de niños-niños y niñas-niñas. Las niñas tienden a utilizar burlas referidas al cuerpo y a la imagen estética de belleza que responde a los roles tradicionales femeninos. “Tu eres fea, no te das cuenta de lo fea que eres, mira como tiene los cabellos, parece una bruja”. “Quítate de ahí tan gorda y fea, a ti nadie te quiere”. Además en estos insultos que tienden a denigrar el autoestima de las niñas por sus pares se hace referencia a patrones de discriminación racial. “Tu no ve los moños como tu lo tiene, malo, parecen alambrito”. “Y tu, tu cree que tiene pelo bueno, esos son moños malos también, jajaja”.

Este tipo de violencia verbal genera repercusiones en los niños y las niñas a nivel psicológico como se destaca en el estudio mundial de violencia contra niños, niñas y adolescentes publicado por el PNUD, 2006. “El bullying se da cuando un estudiante o grupo mantiene una conducta de persecución física y/o psicológica contra otro, al que elige como víctima de repetidos ataques. Romper o esconder objetos personales, dejar mensajes escritos, burlarse de señales personales, colocar apodos, planear citas o amenazas a escondidas son algunos de los métodos que elige el victimario y, que generalmente, pasan desapercibidos para el profesor. Hay casos en los que los mismos docentes “se prestan” a ello contando chistes que promueven el racismo, el machismo y la discriminación bajo la forma de bromas “inofensivas” dentro del aula. El problema es que, si las acciones son constantes y se suceden en un tiempo prolongado, el estudiante intimidado difícilmente podrá salir de la situación por sus propios medios. Entonces, la víctima empieza a mostrar bajo rendimiento, fobia de ir al colegio (ausentismo), tristeza o depresión y pérdida de autoestima. Si estos indicadores son desatendidos y existen factores agravantes, el hostigamiento puede derivar en cuadros de neurosis, reacciones muy violentas o hasta en el suicidio”³⁴.

La situación descrita en estas citas no se reproduce de igual forma en el estudio que hemos realizado en los centros educativos, probablemente porque la población estudiada es menor de 14 años y aun no presenta estos

33 Goddard, Victoria Ana. “Antropología mediterránea e identidad europea”. Antropología, No 4-5, Marzo y Octubre 1993. pp 15

34 Pinheiro, Sergio. 2006. “Acabar con la Violencia contra niños, niñas y adolescentes”. PNUD. pp.2

signos que pueden aparecer en la población adolescente. Se presentan las burlas y colocar apodos y aunque no se observan conductas de aislamiento ni de niños o niñas que dejan de asistir a la escuela por estas persecuciones, es difícil de identificar problemas de rendimiento

asociados a la violencia ya que en el aula no se producen procesos educativos individualizados sino que tienden a ser colectivos (como planteamos anteriormente) donde no se puede identificar la resistencia a participación en los/as estudiantes.

4.2.3 Presencia de objetos cortantes en las mochilas de los y las estudiantes

Observamos que muchos niños y niñas de los distintos cursos (incluso en primer curso) llevan hojas de afeitar para sacar puntas. Esta acción no es observada ni sancionada por los/as profesores/as.

La presencia de hojas de afeitar en las mochilas de los y las estudiantes es observada también por padres y madres quienes destacan en el grupo focal que algunos estudiantes acostumbran a romper mochilas. “A mi hijo le dañaron la mochila, se la cortaron con una gillette un estudiante de su curso”.

4.2.4 Causas de la violencia entre estudiantes

La violencia entre estudiantes tiene sus causas en distintos elementos como son:

1. Reproducción de la violencia que sufren en el contexto familiar y escolar.

Niños y niñas viven cotidianamente en un círculo de miedo y violencia que a su vez los convierte en víctimas y agresores/as. Se han socializado en un contexto de violencia y han aprendido que la violencia es un método de corrección de conductas y de expresión de descontento hacia el otro.

La reproducción de la legitimación de la violencia que reciben diariamente tanto en la escuela como en la familia demuestra los niveles de interiorización de este patrón de conducta.

Así se observa a niños y niñas imitar a profesores, profesoras y directores/as de centros pegándoles con varas a otros niños y niñas al terminar el recreo para que regresen a sus cursos y en el aula cuando las profesoras no se encuentran presentes. En el momento en que las profesoras y profesores salen del aula, algunos niños y niñas asumen el rol de profesores y profesoras y toman reglas-varas para corregir a sus compañeros/as y le pegan para que no salgan del aula o para que se “porten bien”.

2. La pelea es un juego que se convierte en violencia

Las relaciones personales entre los niños y las niñas (entre si) tienden a presentar la violencia con mucha dualidad. La violencia esta cargada de juego-risas y en otro momento de rabia. Jugar peleándose es una conducta permanente. Tanto en el aula, como en recreo o en la

entrada se encuentran juegos continuos entre niños y niñas con golpes o tocándose.

Este juego-pelea es aceptado como “normal” por maestros/as y padres/madres. “Mis hijos pelean pero eso es normal”.

3. Ausencia de recursos de resolución de conflictos

Los conflictos entre niños o entre niñas son resueltos con peleas y golpes. Conflictos generados por “tomarse prestado” los útiles escolares son de los más frecuentes en las aulas. Tomar la mascota, el lápiz o el sacapuntas del otro genera reacciones violentas donde no hay diálogo ni ningún tipo de negociación.

4. Humillaciones frecuentes entre niños y niñas.

Las continuas humillaciones y burlas entre los niños y entre las niñas generan peleas frecuentes. Las burlas tienden a tener el uso de insultos. Las burlas y humillaciones se producen en el aula en el momento en que un niño o una niña tienen problemas para realizar un ejercicio en la pizarra o para leer. Igualmente se producen burlas porque el profesor o la profesora agredió física o verbalmente a un niño o niña.

5. Ausencia de mecanismos de autocontrol de las emociones intensas.

Niños y niñas reconocen que no tienen control de su rabia y que se ponen agresivos porque les da “mucho pique”. Ellos y ellas han aprendido a desahogarse agrediendo a sus amiguitos y amiguitas sin establecer ningún mecanismo de control interno de sus emociones.

Percepciones de padres/madres y maestros/as sobre las causas de la violencia entre estudiantes.

Los padres y las madres identifican como principal causa de la violencia entre estudiantes la reproducción de la violencia existente en el hogar y la comunidad. “Los hijos hacen lo que los padres hacen”. “La comunidad influye ellos ven lo que hacen los vecinos”.

A pesar de que padres/madres señalan que la violencia que se produce entre niños y entre niñas tiene que ver con la familia y la comunidad estos no se sienten aludidos con ello. La mirada se dirige hacia otros niños y niñas que no son sus hijos e hijas, a los que no les reconocen agresividad hacia otros, sino que se defienden de las agresiones que reciben de los otros. “Mi hijo no es agresivo el se defiende cuando le dan, y es bueno que se defienda”. Esta agresión por defensa esta vinculada al concepto de honor que mencionamos anteriormente.

Maestros, maestras y directores/as de centros establecen como causas de la violencia en niños y niñas las siguientes:

1. Clima de violencia en el hogar. “Mal comportamiento que traen de sus hogares, con papa y mama que riñen”.
2. Condiciones educativas de padres y madres. “Son niños que tienen padres iletrados, por eso son así”.
3. Condiciones socio-económicas de la comunidad. “Vienen de una comunidad humilde”.
4. Rechazo hacia la escuela. “Son niños que no quieren venir a la escuela y vienen con su mal genio de su casa, los padres lo obligan a venir”.
5. Estructura familiar. “Ellos no viven con sus padres y madres sino con sus abuelos y por eso es que son así”. “Usted ve que son niños que sus madres se han ido a vivir a España y a la capital y se han criado con sus abuelos, por eso son tan problemáticos”.
6. Falta de formación-educación en el hogar. “Ellos no reciben formación de hogar y por eso son tan agresivos”.

Los actores educativos no reconocen su cuota de influencia en la violencia que se genera en los niños y las niñas. Estos actores tienden a responsabilizar a la familia de la agresividad que presentan niños y niñas en las aulas y al contexto de pobreza que viven niños y niñas en su comunidad.

4.2.5 Conclusiones

Los niños y las niñas están agrediendo continuamente en la entrada, el aula, el recreo y la salida por diversas razones

La violencia física es mayor entre niños que entre niñas, aunque también se observan relaciones violentas en términos físicos entre niñas y entre niños-niñas. Los niños son más violentos, la socialización orientada a la construcción de su masculinidad está bañada de violencia física porque se supone que su agresividad los convierte en más “machos”. Los juegos masculinos son violentos, en ellos se encuentran las peleas frecuentes como “juegos” que terminan en pleitos y conflictos. La violencia se aprende jugando a ser violentos, a darse golpes, y a reproducir la violencia que reciben de sus padres, madres y maestros/as.

Esta violencia-juego está “permitida” socialmente y se asume como “normal” para los niños. De ahí que la violencia desde la construcción de la masculinidad es considerada como parte de la socialización de los niños y del sentido de “honor”. Esta permisividad de la violencia en la construcción de la masculinidad genera que se extienda a otros ámbitos de la vida cotidiana y se convierta en un eje permanente de la conducta de los niños. La no-intervención de las personas adultas (padres/madres, maestros/as y directores/as) en este “juego” facilita su interiorización y dificulta su erradicación.

Los maestros, maestras y directores/as de centros solo intervienen en los casos en que las peleas se convierten en un entorpecimiento del clima de docencia y de disciplina en general del centro.

Las niñas tienden también a reproducir la violencia en sus relaciones con otras niñas y sobre todo con las más pequeñas. Esa reproducción es sobre todo un modelaje

de sus maestras, maestros y padres/madres. Las niñas y los niños se convierten así en víctimas y agresores reproduciendo el círculo de violencia en su entorno escolar y social.

Esta reproducción de los modelos familiares, escolares y sociales en niños y niñas tiende a ser invisible para maestros y maestras. Los/as docentes y directores/as de centros prefieren responsabilizar a las familias de la

violencia de niños y niñas y al contexto de pobreza en que estos/as viven. La familia es también parte de este círculo de violencia y se alimenta a su vez de la violencia que se produce en el contexto escolar, pero también la escuela es un factor generador de violencia en niños y niñas. Ellos y ellas modelan a sus maestros y maestras utilizando varas y correas para darles golpes a otros niños y niñas.

4.3 La Policía Escolar y el ejercicio de la violencia contra niños y niñas

La presencia de la policía escolar agudiza las condiciones de miedo y violencia presentes en los centros educativos.

En los centros donde encontramos policía escolar notamos que este sujeto ejerce continuamente violencia hacia niños y niñas en distintos momentos del ambiente escolar sobre todo en la entrada y en el recreo.

Los niños y las niñas relatan las distintas escenas de violencia ejercida por la policía escolar y en las que ellos y ellas han sido víctimas:

- Ejercicio de la violencia por uniformes. “Uno no puede tener botones quitao’ porque te pega”. “No puede tener la blusa por fuera porque te da tu varaso”. “Tiene que tener siempre correa sino te pega”.
- Gusto por la violencia en la policía. “A la policía le gusta dar golpes, por eso le tengo miedo”.
- Ejercicio de la violencia con el uso de piedras. “La policía nos tira piedra”.
- Prácticas de humillación hacia los/as estudiantes. “La policía nos pone a recoger basura, nos maltrata”.
- Uso de la violencia contra niños y niñas que llegan tarde. “El poli le dio una galleta a un muchachito que trato de entrar y llego tarde”.

La presencia de la policía es aceptada y legitimada por niños y niñas quienes consideran que es importante la presencia de la policía para mantener el orden pero establecen que no debe ejercer la violencia contra niños y niñas. “Debe haber policía para que haya orden, pero que no den golpes”.

Además de las situaciones de violencia en la que niños y niñas han sido víctimas se encuentra la asociación que hacen entre la policía escolar-los efectivos policiales y sus conductas violentas. “Yo le tengo miedo a la policía porque he visto muchos policías que han matado a su esposa”.

Acoso Sexual en Policías Escolares.

En los relatos de los grupos focales, los niños y las niñas relatan que el policía escolar ha sostenido relaciones sexuales con estudiantes-adolescentes del centro educativo. “Yo jaye al policía con una alumna en ese curso”.

Padres/madres favorecen la presencia de la policía escolar.

Los padres y las madres en los grupos focales destacan la importancia del policía escolar para “disciplinar” a los niños y las niñas.

“Ahora hay ley en la escuela, no se puede ir con la camisa por fuera, el policía le ha puesto esa regla y no los deja entrar con moño ni con aretes, ni sin correa”.

“Pusieron policía porque se robaban la bomba, butacas, muchachos que entraban a hacer desorden”.

Uso de la policía escolar como estrategia de miedo para lograr disciplina.

Las estrategias de crear miedo y atemorizar a niños y niñas se utilizan para controlar la disciplina en 1ero y 2do

curso. “Le voy a buscar la policía para que los tranquilice a ustedes”. Esta frase la escuchamos en varios casos por profesoras y profesores hacia niños y niñas que estaban haciendo ruido en el aula.

Al cuestionar a los niños y las niñas sobre esta frase estos/as mostraron corporalmente gestos de miedo y comentaron las manifestaciones de violencia ejercida por la policía en esos casos. “La policía viene y pone a los muchachos de castigo, nos pone 15 minutos al sol si nos portamos mal”. “La policía le da varazo a uno y le da duro”. “Uy, la policía nos va a dar mucho, y da duro”.

Igualmente directores y directoras de centros utilizan a los policías escolares para resolver asuntos de disciplina. Mientras entrevistaba a una directora de centro un estudiante se acercó a ella para informarle que había dos niños peleando y ella lo refirió al policía. “Ve donde el policía y díselo”.

En las entrevistas a policías escolares estos identifican su rol como apoyo a la disciplina del centro. “Uno esta aquí para ayudar a la disciplina, a poner el orden”. Estos no reconocen que ejercen violencia contra el estudiantado. “Uno no puede darle a los muchachos porque eso está prohibido, uno lo que hace es llamarle la atención y respetan a uno”.

Definitivamente la figura del policía escolar no es una figura que genera seguridad a niños y niñas ni crea un ambiente de resolución de conflictos sino todo lo contrario. Es una figura que acentúa el círculo de violencia y miedo que viven niños y niñas en los centros educativos e inhibe muchas veces el rol del orientador/a y director/a en la resolución de conflictos.

4.4 Orientadores y Orientadoras y el ejercicio de la violencia en los centros educativos

Algunos centros educativos tienen orientadores y orientadoras, uno por centro, otros centros no tienen orientadores/as y demandan la presencia de ellos/as.

Las entrevistas a orientadores y orientadoras muestran la realización de charlas y actividades en los centros a maestros y maestras y a estudiantes sobre los siguientes temas:

- **Autoestima para maestros**
- **Valores**
- **Derechos y deberes de los niños y las niñas**
- **No-violencia**

A pesar de todas estas charlas y de pósters alusivos a los derechos de la niñez y contra el maltrato infantil los centros educativos tienen todo un clima de violencia ya descrito en páginas anteriores. Los y las orientadores/as no intervienen evitando el maltrato que hacen maestros/as, directores/as de centros, directivos de APMAEs y policía escolar.

El trabajo de los orientadores/as está guiado hacia el trabajo con los y las estudiantes que tienen problemas de conducta y que son llevados a orientación por maestros/as y directores/as de centros. En los casos de peleas entre niños los orientadores/as insisten que ellos/as no pueden intervenir sino que debe ser el maestro o la maestra que se debe reunir con los estudiantes, en caso de que no se resuelva se lleva a la dirección, se llama a sus padres/madres y luego pasa a orientación.

Los orientadores/as reciben los temas a trabajar en cada centro del Departamento de Orientación y Psicología de la Secretaría de Educación.

En los centros educativos estudiados donde existen orientadores y orientadoras encontramos una total indiferencia frente al fenómeno de la violencia que es cotidiana.

En muchos casos encontramos orientadores y orientadoras que consideran que las relaciones del director o directora con sus estudiantes deben ser más autoritarias y rígidas. “Ese director es un blandengue, el debería tener mas mano dura, la disciplina se le va de la mano”.



Los/as orientadores/as legitiman la violencia e incluso demandan acciones “más duras” de parte de la dirección de la escuela.

En las entrevistas a maestros/as y directores/as de centros estos destacan que las orientadoras y orientadores ayudan en los casos de niños con problemas de conducta. “Cuando los problemas se me salen de la mano, yo los llevo a donde la orientadora, pero hay una sola orientadora para toda la escuela”.

Niños y niñas se sienten totalmente abandonados/as por los/as orientadores/as y no tienen confianza de visitarlos/as porque se muestran más cercanos a directores/as y maestros/as que a los niños y las niñas. “La orientadora ve que le dan golpes a uno y ella no dice nada”. “Yo no voy a donde la orientadora ella no le hace caso a uno”. “Uno no ve a la orientadora, los muchachos pelean y la orientadora no le hace nada”.

Esta indiferencia que notamos en los orientadores y orientadoras hacia la violencia y el vacío que estos dejan con respecto a la disciplina, se suple con el papel violento de la policía escolar. La policía escolar está asumiendo el rol en muchos casos de los/as directores/as de centro y de los/as orientadores/as porque actúan en los momentos de pleitos entre estudiantes. . “Los únicos que hacen algo cuando hay pleitos son los policías, que le dan a los muchachos cuando hay una pelea”.



5. ELEMENTOS SEXISTAS Y DE DESIGUALDAD DE GÉNERO VINCULADOS A LA VIOLENCIA EN EL CONTEXTO ESCOLAR

La violencia en la escuela está permeada por los patrones sexistas que se presentan en la dinámica escolar tanto en los espacios del centro educativo como en el aula. Así encontramos patrones sexistas en elementos como los siguientes: la población masculina es la más afectada por la violencia, las niñas son reprimidas continuamente en su imagen y gestos y otros patrones sexistas.

Estos elementos serán desarrollados en este mismo orden en los párrafos siguientes.

5.1 La población masculina es la más afectada por la violencia

En las observaciones de clases que hicimos en todos los centros pudimos registrar que las principales víctimas de la violencia física ejercida por maestros y maestras en el aula son los niños. Pocas niñas tienden a ser golpeadas por maestros y maestras, sin embargo diariamente hay niños que reciben: cocotazos³⁵, golpes con varas y reglas. Esto ocurre con los niños que tienden a ser más inquietos y que se convierten en “los molestosos” del aula según las expresiones de maestras y maestros contra ellos.

Hay que destacar que aunque los niños son los que más violencia física sufren, las niñas tienen la mayor carga de violencia psicológica por comportamiento y obligación de tareas como limpiar la escuela.

Esta violencia que ejercen maestros y maestras hacia niños genera una agudización de los patrones sexistas en las relaciones entre estudiantes en el aula. El aula se encuentra dividida entre las niñas-buenas estudiantes y los niños-molestosos y algunas niñas que son también molestosas. Además de tener un contenido sexista la división establece discriminación entre niños y niñas y relaciones desiguales en el trato hacia niños y niñas en su relación con el conocimiento. “A los varones es que siempre le dan golpes en clase, siempre”. “Los varones son los que mas molestan, por eso le dan”. “Las hembras molestan y la profe no le hace caso”. “Las hembras dicen que somos nosotros los varones y que no son ellas”. “A los varones es que mas le dan”.

³⁵ Cocotazos: es una expresión que describe la acción de golpear la cabeza con el puño.

5.2 Represión permanente a las niñas en el manejo de su cuerpo y gestos.

Si bien los niños son las principales víctimas de violencia física y verbal, en el caso de las niñas hay una fuerte tendencia a reprimirlas para que “no enseñen” y mantengan los patrones de conducta considerados como “femeninos”.

Así se mantienen las profesoras y profesores corrigiéndoles en:

- Vestimenta y control del cuerpo. “Tu trajiste esta falda muy corta y lo que estas es enseñando, eso es lo que quieres”. “Estos pantalones son muy apretados mira como se te marca tu parte no te da vergüenza”. Hay profesoras que le sugieren a las niñas que llevan faldas que deben llevar debajo de sus faldas un pantaloncito corto “para que no se le vean los panties”.

Estas normas hacen referencia a una visión tradicional y sexista de las normas cotidianas. Se presentaron varios casos de adolescentes (en 6to) que la sacaron de sus cursos porque tenían pantalones apretados y la mandaron a su casa a cambiarse. En un caso una niña que vivía muy lejos (45 minutos) el curso entero le pidió a la profesora que no la mandara a su casa que ella vivía muy lejos, y la dejaron en el curso.

Las expresiones sancionadoras de la vestimenta en las niñas y adolescentes llegan al extremo del insulto y la vejación de las adolescentes como ocurrió con dos profesoras que sancionaron a una adolescente que andaba con unos pantalones apretados en uno de los centros. “Jenny usted tiene unos pantalones que están mas apretao’ que la situación, con esos pantalones se le ve la popola. Usted no puede venir con esos pantalones otra vez. Por eso es que los hombres después la violan, es que ustedes provocan a los hombres”.

En esta expresión se muestra el contenido de violencia y de violación a los derechos de las niñas y jóvenes al control de su cuerpo. Además se justifica las violaciones sexuales porque son consideradas como “provocación”.

En otras expresiones parecidas las maestras le muestran la violación como una amenaza para niñas que jueguen con los varones y de esa forma legitiman la violación como una provocación también. “Mira María no corras

detrás de los varones, tu sabe lo que te puede pasar por ahí y tu te lo buscaste”.

- La forma de sentarse. “Siéntate bien, las niñas no se sientan así”. “Cierra las piernas las niñas no enseñan sus partes” “María las niñas no se sientan así” Las profesoras a las niñas que llevan faldas le enfatizan que deben sentarse como niñas “así no se sientan las niñas hembras tienen que sentarse como una niña no como un niño”. Sentada en la mesa de una butaca estaba una adolescente (14 años) y la profesora se le acercó y le dijo: “Tu lo que vienes aquí es a conquistar machos”.

- Los vínculos con el sexo masculino. En algunos centros expulsan a las muchachas que conversan con muchachos que no están en el centro a través de las verjas. “Una muchacha estaba hablando con su hermano y vino el director y la agarró por los moños y la mandó para su casa”. “Las muchachas no pueden hablar con los muchachos por la verja la mandan para su casa”.

Todas estas expresiones represivas son humillaciones que se realizan en: la entrada, recreos o en el aula frente a otros/as niños y niñas.





5.3 Otros patrones sexistas presentes en la dinámica escolar

Además de los elementos anteriores que presentan una clara diferencia de género en la dinámica escolar con elementos de violencia y represión, encontramos otros patrones sexistas como son:

1. Entrada y Acto de Bandera

En la entrada en las tandas matutinas de todos los centros estudiados y en la salida de las tandas vespertinas se observa una división en filas por sexo de niños y niñas para izar o para bajar la bandera. Una fila de niños y otra fila de niñas por cada curso es lo que prima en todos los centros.

Esta división en filas de “hembras” y de “varones” como plantean en los mandatos profesores/as y directores/as es valorada positivamente por las niñas sobre todo porque se sienten acosadas por los niños. “Si nos ponemos en la fila con varones atrás de nosotras ellos nos dan piquete”. El piquete es explicado por los /as mismos niños y niñas de la siguiente forma: “Piquete es que los varones se ponen como si fueran a bailar reguetón con una, se te pegan de la nalga”.

2. Ambiente de aula.

En el aula al igual que en el acto de bandera se presentan las filas separadas de varones y hembras o los grupos alrededor de mesitas en grupos de niños y grupos de niñas. Esta división es justificada por niños y niñas porque consideran que habría más “indisciplina”. “Si nos sentamos juntos hembras y varones hablamos mucho, eso es lo que nos ha dicho la profesora”

Así tenemos que en el caso de las aulas con filas de butacas (4to y 6to) se distribuye una fila de niñas y otra de niños en forma vertical u horizontal. En el caso de los cursos 1ero y 2do se divide en mesas. Cada mesa tiene 4-5 niños o 4-5 niñas. Mesas con niñas y mesas con niños.

La asimilación de esta división sexista está vinculada a la represión del profesor o profesora quienes agreden verbalmente a niños y niñas si se sientan juntos. “Si nos sentamos juntos la profesora nos grita y nos dice que no, que nos separemos”.

En el ambiente encontramos otros elementos que manifiestan los patrones sexistas como son:

1. Las niñas limpian-barren el aula y los niños recogen la basura. Las profesoras y profesores ponen a las niñas a barrer el aula y a limpiarlas. No observamos en ningún momento a niños barriendo ni limpiando el aula. A estos lo ponen a recoger la basura.

La participación de niños y niñas en la limpieza del aula y de los centros se realiza con la oposición de padres y madres. Estos/as consideran que sus hijos/as no vienen a la escuela a limpiar. “Los muchachos tiene que venir a limpiar porque no hay quien limpie, se meten a lavar baños”.

Esta situación de someter a las niñas a que limpien es una extensión del trabajo infantil al que son sometidos niños y niñas en sus hogares. Las niñas asumen la labor del conserje que no está asignado a la escuela porque el estado no asume su rol de mantener personal de limpieza en todas las escuelas, y este trabajo tienen que hacerlo en forma obligatoria y sin remuneración. Además se le disminuye el tiempo de clases recibido porque en vez de iniciarse las clases a la hora correspondiente las niñas duran hasta 15 minutos limpiando las aulas.

2. Juegos en el patio separados. En el patio a pesar de que las profesoras o profesores tienen poca presencia en los juegos de recreo y receso, notamos que hay órdenes de que “no deben jugar las niñas con los niños” porque “puede haber problemas”. Al cuestionar a las profesoras sobre estas inferencias en los casos en que aparecen, estas sustentan su visión en que los niños golpean de “mala manera” a las niñas y además hay niños que tienden a inclinarse mucho por los juegos de niñas. (esta inferencia se hizo en algunos casos específicos de niños que la profesora les preocupa sus inclinaciones consideradas más femeninas).

El patio por lo general es un espacio de expansión y manifestación de la agresividad y libertad de los varones. Las niñas se mantienen en los juegos que implican poco movimientos además de que se les reprime si realizan “juegos de varones”.

3. Legitimación de la violencia física en los niños desde la construcción de su masculinidad y la sumisión en las niñas. Los actores educativos justifican la violencia que muestran los niños en sus juegos “de varones” porque se considera que es parte de su naturaleza como

“varón”. Mientras que en las hembras se fortalece su sumisión ante la violencia y que deben ser “defendidas” por los varones. “Los varones pueden jugar de mano, porque son hombres pero las hembras no”. “Las hembras no pueden jugar de mano con los varones porque salen mal da”.

En esta última cita se hace evidente el reforzamiento a la aceptación de la violencia que ejerce el sexo masculino hacia el sexo femenino considerado como “normal” y además se aniquila la capacidad de respuesta de las niñas porque “no deben responder” ya que se les considera más vulnerables.

Este es un reforzamiento a la violencia de género en la socialización de niños y niñas en la escuela, ya que no se incita a la ruptura con las manifestaciones de violencia de niños contra las niñas y además no se le da herramientas a las niñas para que respondan al maltrato de los niños sino que simplemente deben aceptarlo porque “se lo buscaron”. Así mismo se justifica la violación sexual en el imaginario de las niñas y los niños cuando se sanciona a las niñas porque juegan con varones porque es unan “provocación” a la violación al igual que el uso de vestimentas “provocativas”.

5.4 Intolerancia a la posible tendencia hacia diversas opciones sexuales

Notamos en las observaciones de clase y del centro que profesores y profesoras hacen énfasis en reprimir la presencia de expresiones consideradas “femeninas” en el sexo masculino y expresiones consideradas “masculinas” en el sexo femenino.

Así encontramos en comentarios entre profesoras que se manifiestan elementos como los siguientes: “Tu te has fijado que ahora con los muchachos uno no sabe quien es hembra ni quien es varón. Hay macho con nombre de hembra y hembra con nombre de macho”.

En los recreos y en el aula profesores y profesoras reprimen a niños que se abrazan entre si y que muestran expresiones de afecto. “Los varones no se están abrazando dejen eso”. Dos niños se abrazaron en la clase y jugaban abrazándose y la profesora los separó y les dijo: “Déjense de estar abrazándose eso no se hace entre varones, además hace mucho calor para estar abrazándose”.

A las niñas que tienen peladas muy cortas las reprimen porque son cortes masculinos. “Esa pelada es de macho, déjate crecer tu pelo”.

La tendencia a establecer claras diferenciaciones de roles al interior del centro y del aula como vimos anteriormente está vinculada también a “evitar” lo que para profesores y profesoras son “desviaciones” hacia la homosexualidad y por ende reprimirlas. “Uno ve esos muchachos raros que solo quieren jugar con hembras, por eso terminan en pájaro”. “Mira tu, deja de estar jugando con las hembras, vete a jugar con varones, o tu no eres macho”. En el caso de las hembras la prohibición de jugar con varones tiene dos sentidos: evitar tendencias de lesbianismo y reprimir posibles roces vinculados a la actividad sexual o lo que

consideran como “chivirica”³⁶. “No juegue con machos, las mujeres que juegan con machos son amachorra y pájara, o tu eres pájara”. “Esta muchachita esta muy chivirica, tiene que controlarte porque después te lo meten y sale preñá”.

Estos elementos demuestran la homofobia presente en maestros y maestras que ante la posibilidad de que estos niños y niñas tengan tendencias homosexuales se lo reprimen previamente. Este miedo a que tengan conductas consideradas como “raras” demuestra la intolerancia presente en el cuerpo docente a los derechos que tienen niños y niñas a mostrar opciones sexuales distintas a la heterosexualidad. Se expresa también el ejercicio de violencia verbal y las humillaciones desde el cuerpo docente hacia estudiantes.

5.5 Conclusiones

Notamos que tanto en el aula como en el centro se reproducen continuamente patrones discriminatorios de género con énfasis en el apego a los roles tradicionales sexistas.

Los niños y las niñas sufren cada uno la discriminación y la violencia por parte de maestros y maestras. En el caso de los niños la violencia física y verbal es mucho más aguda convirtiéndolos en la principal víctima de ella, en las niñas se usa más la violencia verbal y las humillaciones referidas sobre todo a su condición femenina y al apego que deben tener a este rol de “pudor” y de “represión” de su cuerpo. Las niñas son más reprimidas en el manejo de su cuerpo y de sus movimientos por maestros y maestras que los niños.

La segregación de los niños y las niñas en filas, en sus juegos y en sus manifestaciones afectivas se hace presente, siendo la escuela reproductora continua de relaciones de género totalmente discriminatorias y desiguales con un fuerte contenido de violencia.

Maestros, maestras y directores/as de centros refuerzan las conductas violentas en la masculinidad tanto en sus relaciones entre pares como en las relaciones con las niñas. Encontramos que se sanciona a las niñas por jugar con los niños porque provocan la violencia de estos y se le reprime la capacidad de respuesta a la violencia que estos ejercen sobre ellas.

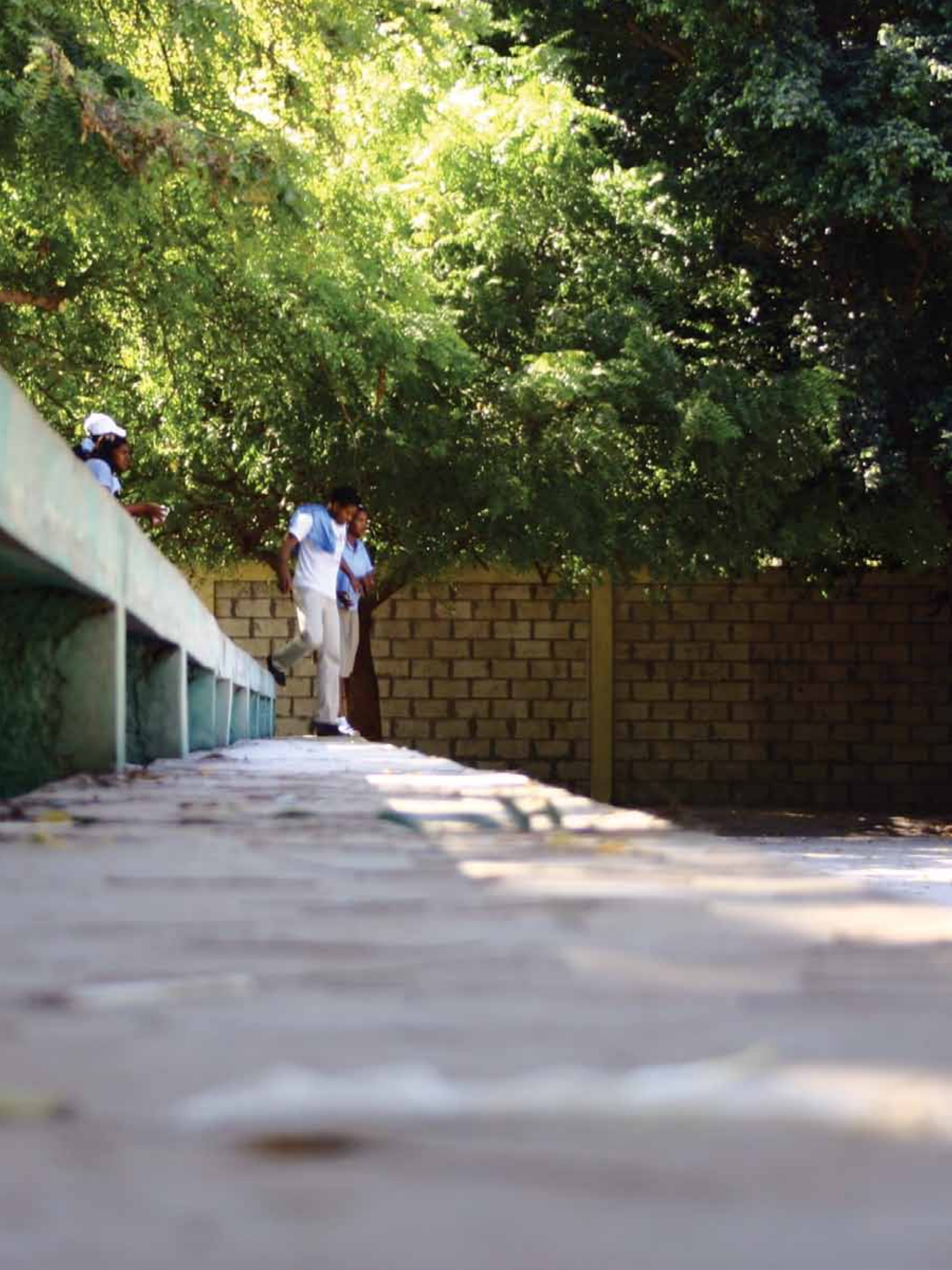
Este patrón es una legitimación de la violencia de género donde se justifica la violencia porque “la hembra se lo

buscó” tanto en los golpes de niños a niñas como en las posibles situaciones de acoso sexual. La represión de los juegos entre niñas y niños se establece hacia las niñas que son las que deben “controlarse” para no provocar que los “niños” “se pongan de fresco”. Este control solo se deposita en las niñas porque se considera que son ellas las que provocan el acoso sexual y la violación. Aunque no se reporta ningún caso de violación ni acoso sexual, si notamos que en los recreos, aulas y entradas profesoras y profesores se mantienen sancionando los juegos entre niños y niñas con este discurso desigual y legitimador de la violencia.

Se presenta así un discurso de fortalecimiento de la violencia de género en la socialización de niños y niñas en la escuela, ya que no se incita a la ruptura con las manifestaciones de violencia de niños contra las niñas y además no se le da herramientas a las niñas para que respondan al maltrato de los niños sino que simplemente deben aceptarlo porque “se lo buscaron”. Así mismo se justifica la violación sexual en el imaginario de las niñas y los niños cuando se sanciona a las niñas porque juegan con varones porque es una “provocación” a la violación al igual que el uso de vestimentas “provocativas”.

La presencia de estos patrones sexistas y de una visión patriarcal en el personal docente demuestra que no se han producido rupturas en este personal a pesar de que el tema de género es un eje transversal en el nuevo currículo. La presencia de conductas intolerantes hacia las opciones sexuales también lo cuestiona.

³⁶ El concepto de chivirica es totalmente discriminatorio de la mujer. Ver Vargas Tahira, “Cueros, putas y chiviricas” artículo publicado en el periódico HOY (6/2/09) y Clave Digital (16/12/08).



6. FORMAS DE DISCRIMINACIÓN HACIA LA POBLACIÓN DOMINICO-HAITIANA Y DISCAPACITADA

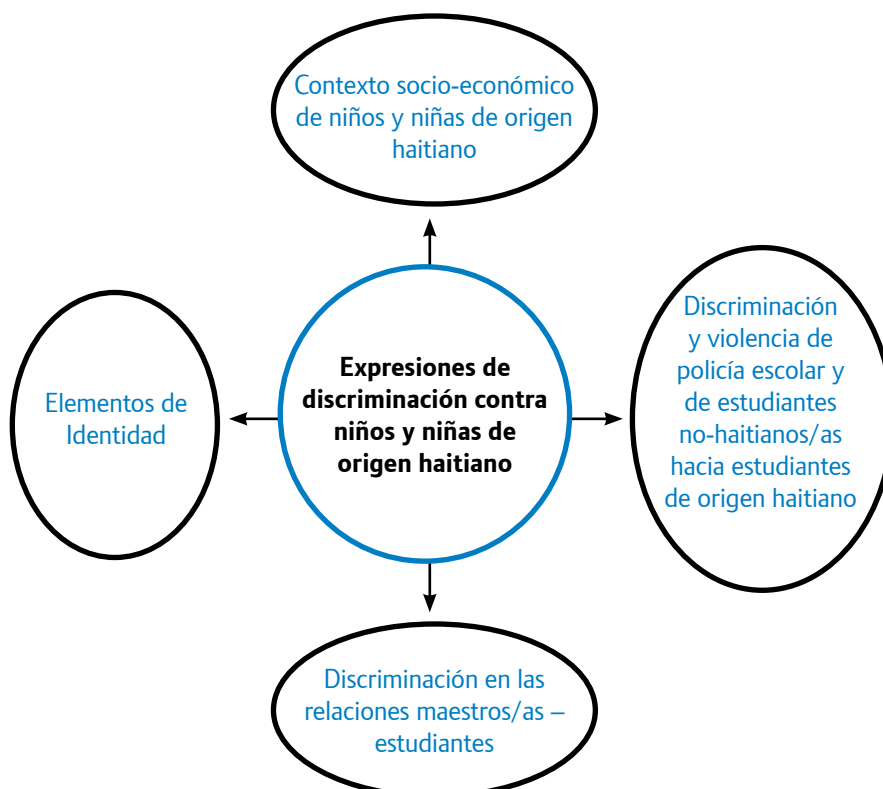
Encontramos en los centros educativos la presencia de situaciones discriminatorias contra la población de origen haitiano y discapacitada. Los patrones discriminatorios hacia estos dos grupos serán analizados en lo adelante.

6.1 Expresiones de discriminación hacia niños y niñas de origen haitiano

La proporción de niños y niñas de origen haitiano en algunos centros es significativa. Los datos cuantitativos que ilustren la correlación existente no fueron proporcionados por los centros porque no tenían esa información sistematizada en el tiempo de estudio, a pesar de que fue solicitada.

En los cursos que observamos de centros con población de origen haitiano encontramos proporciones entre un 25% y un 30% de población dominico haitiana. En un curso de 35 estudiantes encontramos 12 de origen haitiano, en otro de 40 estudiantes encontramos 10.

Las expresiones de discriminación hacia niños y niñas de origen haitiano son analizadas desde las siguientes dimensiones:



6.1.1 Elementos observados del contexto socio-económico de niños y niñas de origen haitiano

En las observaciones que realizamos en los hogares de niños y niñas de origen haitiano así como en los grupos focales encontramos algunos elementos cualitativos que nos ofrecen una visión general de las condiciones en que vive esta población. Este no era un tema de cuestionamiento en el estudio sino que emerge de grupos focales y observaciones y nos parece significativo para tener una idea del contexto social de la población entrevistada.

Los niños y las niñas entrevistados/as de origen haitiano viven en condiciones de pobreza y extrema pobreza al igual que los/as niños y niñas de las distintas comunidades.

Las fuentes de ingresos principales de sus padres y madres son:

- Sector Informal. En el sector informal se encuentran la mayoría de padres y madres de niños y niñas de origen haitiano con actividades económicas como las siguientes: vender tenis, vender dulces en un ventorrillo, pintar y vender cuadros, taller de reparaciones de electrodomésticos, vender ropa.
- Trabajo Doméstico. varias madres de niños y niñas de origen haitiano trabajan como empleadas domésticas en la ciudad de la provincia o en Santo Domingo.
- Sector Construcción. Varios padres de niños y niñas de origen haitiano trabajan como obreros o ayudantes en construcciones.

Las condiciones de la vivienda de niños y niñas de origen haitiano son muy parecidas a las de los niños y las niñas que no son de origen haitiano en las que pudimos observar. Encontramos viviendas con pisos de tierra y pisos de cemento, techo de zinc, paredes que combinan hojalata, material desechable y madera, así como otras que están a mitad de remodelación con una combinación de concreto y madera.

Las estructuras familiares de los niños y las niñas de origen haitiano son las siguientes:

- Familia Nuclear. Encontramos varios casos de niños y niñas de origen haitiano que residen con sus padres y madres
- Familia Extensa. Algunos niños y niñas residen con su abuela y tíos.
- Familia monoparental matrifocal. Algunos niños y niñas residen con su madre y tienen su padre en Haití.

Encontramos que la población estudiantil de origen haitiano estudiada tiene las mismas condiciones socio-económicas que los que no son de origen haitiano así como también la misma estructura familiar. Se presentan en ellos una diversidad de estructuras familiares presente también en las comunidades e igualmente unas condiciones de pobreza y pobreza extrema que se puede observar en las condiciones de la vivienda y las formas de obtención de ingresos de sus padres, madres y abuelas.

6.1.2 Discriminación y violencia de policía escolar y estudiantes no-haitianos/as hacia estudiantes de origen haitiano

Una de las discriminaciones que más sufre la población dominico-haitiana y migrante haitiana entrevistada es la que recibe de algunos/as de sus compañeros y compañeras de curso y de la escuela, así como también de los policías escolares. Las diferentes formas de discriminación presentes en estas relaciones son:

1. Sentimiento de mayor maltrato en la escuela por parte de policía escolar por su condición de haitianos/as. “Uno no tiene la culpa de tener familia haitiana para que le estén dando golpes a uno” “El policía nos da golpe a cada rato, y nos da mas que a los otros niños porque nos ve que somos de familia haitiana”

2. Violencia verbal.

Los niños y las niñas dominico-haitianos/as y migrantes haitianos/as plantean que son víctimas de expresiones de violencia verbal de otros/as niños y niñas en la escuela. Esta categoría de violencia verbal es nuestra, ellos hablan de “insultos”. “Me insultan pero yo no le hago caso”. “Le dicen a uno haitiano del diablo”. “Me dicen que mañana voy a llamar a la camiona para que tu familia se vaya para su país”.

Los padres y madres de estos/as niños y niñas haitianos/as refuerzan esta situación y plantean que sus hijos e hijas son insultados por otros niños y niñas. “Hay niños que le dicen haitiana del diablo a mi hija”.

3. Manifestaciones de rechazo en el acercamiento físico.

Pudimos observar manifestaciones de rechazo en el aula en el acercamiento físico de niños y niñas dominicanos/as hacia niños y niñas de origen haitiano. Estas expresiones de rechazo físico se producen en gestos de moverse cuando ellos/as van a pasar por el aula, o le quitan la silla para que no le roce en su cuerpo.

En el aula observamos niñas que les decían a otras niñas haitianas que no le pasaran por el lado que no querían que la tocara. “Quítate de ahí, no quiero que pases por delante de mi butaca”. “No te me acerques, tu huele mal”.

En el grupo focal, niños y niñas hacen referencia a estas situaciones de discriminación presentes en expresiones no-verbales. “Uno nota que no quieren estar cerca, se echan a un lado en la fila”. “No se quieren pegar de uno en la fila y eso es porque nos discriminan”.

4. Oposición a la discriminación contra la población de origen haitiano

En los grupos focales de niños y niñas no-haitianos/as que conviven con niños y niñas de origen haitiano en el mismo centro se muestra un claro reconocimiento a la presencia de distintas formas de discriminación contra los/as niños y niñas haitianos/as. En elementos como los siguientes:

- Expresiones verbales. “los insultan y le hablan mal”. “Hay gente racista que pelea con ellos”.
- Problemas con la comprensión del idioma. “La gente no entiende a los haitianos, lo que ellos dicen, yo mismo no lo entiendo”.

Este reconocimiento de la presencia de formas de discriminación contra la población de origen haitiana en los centros educativos está acompañada de una conciencia entre niños y niñas que no son de origen haitiano de la discriminación existente. Los niños y las niñas que no son de origen haitiano consideran que haitianos y dominicanos deben tratarse con igualdad. “Total todos somos familia, no se debe maltratar a nadie”. “Todos somos iguales, lo único que hablamos idiomas diferentes”.

5. Ambigüedad en las relaciones entre estudiantes, mezcla de discriminación y relaciones afectivas.

A pesar de que muchos/as estudiantes muestran relaciones discriminatorias hacia sus compañeros/as que son de origen haitiano/a otros/as mantienen relaciones afectivas y de amistad con ellos/as. Estas relaciones afectivas y de amistad son destacadas por los niños y las niñas de origen haitiano/a. “Yo tengo muchos amigos y me llevo bien con ellos”. “Yo me siento feliz con mis amigas, nos llevamos bien y no me maltratan”.

6. Discriminación racial contra niños y niñas que no son haitianos/as.

En el grupo focal con niños y niñas que no tienen origen haitiano estos/as plantean que muchos/as de ellos/as son discriminados porque son negros. “A mi me han dicho haitiano porque soy negro”. “A mi me dicen maldito negro, me insultan”. “A mi me creen haitiana y me dicen haitiana donde quiera que voy”.

La discriminación racial hacia niños y niñas que no son haitianos/as es también destacada por padres y madres en los grupos focales. “No es solo a los haitianos que discriminan sino también a los negros que son dominicanos”. “Aquí a los que son negros le dicen haitianos”.

7. Conciencia de discriminación.

Los niños y las niñas dominico-haitianas y migrantes haitianos/as tienen conciencia de que son discriminados/as. Ante la pregunta sobre si han sido discriminados ellos señalan todos estos elementos que se expresan en párrafos anteriores.

Esta conciencia de discriminación está vinculada también a una conciencia de su identidad como población haitiana aun cuando ellos/as han nacido en el país.

6.1.3 Discriminación en las relaciones maestros/as – estudiantes

Los/as estudiantes de origen haitiano entrevistados/as destacan una serie de elementos discriminatorios de sus maestros/as hacia ellos/as como son:

1. Poca explicación de las clases por parte de maestros/as. “La profesora pone clases y no le explica a uno sabiendo que uno no entiende todo”.

2. Humillación a través de la recogida de basura. “Ponen a uno a recoger basura como si uno fuese un animal”.

3. Agresión verbal de profesores/as. “Hay profesoras que son malas que le dicen a uno haitiano del diablo”. Algunos profesores discriminan porque te tratan mal te gritan diciendo “haitiana tate quieta”. “En la fila le gritan a uno, cállate haitiano”.

4. Gritos de parte de profesores/as. “La profesora le grita a uno sin uno hacer na”

5. Indiferencia de maestros/as a situaciones de discriminación contra niños y niñas de origen haitiano dentro del aula.

En las observaciones de clases se muestra la indiferencia del profesorado en el momento en que la población estudiantil de origen haitiano es discriminada. Así cuando le plantean a estudiantes de origen haitiano que no se sienten junto a ellos, o que no se le acerquen, el profesorado no reacciona ni hace ninguna observación y comentario en lo que pudimos observar. Esa indiferencia demuestra la poca conciencia ante la discriminación contra esta población.

6. Culpabilización a la población de origen haitiano de los problemas de disciplina.

Encontramos en el discurso de directores/as de centros y maestros/as una tendencia a culpabilizar a la población

de origen haitiano de los problemas de disciplina que se producen en el centro. “No se si será porque tenemos niños de dos naciones, dominicanos y haitianos, que tenemos tanto problemas de conducta aquí”.

7. Imposición de la bandera dominicana como un símbolo patrio a la población de origen haitiano

Directores/as de centros y maestros/as muestran preocupación porque la población de origen haitiano es indiferente al izamiento de la bandera, desvalorizando su realidad cultural. “Ellos son indiferentes a la hora de subir la bandera, no les interesa”.

En vez de plantearse la posibilidad de izar las dos banderas, la haitiana y la dominicana, por la gran presencia haitiana en sus centros, directores/as tratan de imponerle a niños y niñas haitianas/os que muestren respeto y sumisión ante la bandera dominicana. Este elemento demuestra la intolerancia cultural presente.



6.1.4 Elementos de Identidad

En la población de origen haitiano encontramos elementos que definen su identidad como son:

- Identidad Arrayana. “Yo me siento arrayano, soy de las dos partes, de aquí y de Haití”.
- Conflictos con otros estudiantes de origen haitiano porque niegan su identidad. “Hay quienes niegan su raza y tratan a uno mal porque lo ven haitiano y ellos lo son también”. “Yo le doy importancia a mi nacionalidad que es haitiana y a la dominicana”.
- Conciencia de su haitianidad por su origen familiar. Niños y niñas que han nacido en el país y tienen familiares haitianos/as destacan que se definen como haitianos/as porque su familia es haitiana. “Yo soy haitiano porque mi familia es haitiana y es mi sangre”.
- La discriminación ha fortalecido su identidad como haitianos/as. “Si me dicen haitiana del diablo yo le digo orgullosa de serlo”.

Encontramos en estos niños y niñas de origen haitiano/a una cierta conciencia de identidad cultural y étnica que se ha fortalecido como mecanismo de defensa ante la fuerte discriminación que reciben cotidianamente.

Conclusiones sobre las condiciones de la población estudiantil de origen haitiano en los centros

Se muestra entonces que los niños y las niñas de origen haitiano son discriminados en el centro educativo tanto por los/as estudiantes como por maestros/as. Sin embargo los/as maestros/as entrevistados/as niegan esta discriminación y plantean que a los niños y niñas de origen haitiano se les trata igual que a los/as dominicanos en la escuela tanto por los/as otros/as niños/as como por el personal docente y directivo.

Esta ambigüedad entre el discurso y la práctica que muestran maestros/as y directores/as está vinculada a su actitud hacia otros comportamientos discriminatorios y violentos que se manifiesta en acápites anteriores. El manejo ambivalente de los vínculos entre discurso y realidad se manifiesta como patrón recurrente en el profesorado y el personal directivo de los centros.

En los grupos focales los niños y niñas de origen haitiano destacan que se sienten excluidos cuando se toca la bandera y el himno nacional porque no se hace esto con la bandera y el himno haitiano. Además ellos consideran que es una imposición la que hacen en la dirección contra ellos porque se les exige que participen del acto de la bandera con la bandera dominicana sin tomar en cuenta su origen haitiano.

Entendemos que los centros educativos que tienen una fuerte presencia de estudiantes dominico-haitianos deberían reflexionar sobre este aspecto y revisar si sería mejor izar ambas banderas en señal de la presencia intercultural que permea su centro. Izar únicamente la bandera dominicana representa un desconocimiento de la cultura y un fortalecimiento de la tendencia a la intolerancia cultural y étnica que encontramos en la sociedad dominicana en el abordaje de la presencia haitiana.



6.2 Expresiones discriminatorias hacia la población infantil discapacitada de los centros

Encontramos algunos casos de niños y niñas con algún tipo de discapacidad en algunos centros. Estos/as niños y niñas presentan discapacidad en la capacidad del habla y escucha (sordomudos) y otros discapacidad motora. Estos se inscriben en los centros en la tanda vespertina y no en la matutina. Esto es una medida discriminatoria contra esta población.

Esta población discapacitada asiste a clases pero está invisible en el aula. Profesores y profesoras no saben como manejarse con esta población y los tienen en el aula aunque no le prestan mucha atención.

El profesorado reconoce que no tiene herramientas suficientes para tratar esta población y están en desacuerdo con la presencia de estos/as niños y niñas en el aula. Los/as maestros/as consideran que los niños y las niñas con discapacidad deben estar en una escuela de educación especial y no con el resto de los niños y las niñas porque dificultan la labor de ellos/as. “Aquí no debe haber niños como tenemos aquí, sordomudos, inválidos, uno no sabe que hacer con esos niños”.

Los niños y las niñas se refieren con cierta burla hacia estos niños y niñas discapacitados. En el caso de un niño con discapacidad de habla nos acercamos y le hicimos algunas preguntas los otros niños en tono de burla me dijeron: “No, no hable con el, el no la entiende”. “El es mudo, no oye ni habla”. El niño mostró cierta cara de tristeza.

En uno de los centros en la fila de salida (tanda vespertina) observamos un niño que tiene discapacidad motora, camina arrastrando una pierna y un brazo no tiene movilidad. Este niño sufrió poliomielitis y quedó en estas condiciones. Se le afectó el habla también. Este niño lo ponen a hacer filas igual que los otros y a escuchar el himno, cuando deberían de permitirle que se retire a su casa. Sus padres/madres no tienen recursos suficientes para comprarle una silla de ruedas.

La ausencia de estrategias, herramientas y recursos en maestros/as para trabajar con niños y niñas con algún tipo de discapacidad agudiza las condiciones de exclusión y de marginación dentro de las aulas y en los centros

educativos. Los niños y niñas discapacitados/as están en el aula solo como presencia física pero no reciben ningún tipo de atención ni participan de ninguna actividad dentro del aula. Estos/as niños y niñas son relativamente pocos/as para la población discapacitada que existe en las comunidades, pero esta población esta totalmente invisible porque se mantiene dentro de los hogares y no tienen equipos, ni sillas, ni condiciones para movilizarse.



En el caso de los niños la violencia física y verbal es mucho más aguda convirtiéndolos en la principal víctima de ella, en las niñas se usa más la violencia verbal y las humillaciones referidas sobre todo a su condición femenina.



CONCLUSIONES

Conclusiones Generales (vinculadas al objetivo general)

El estudio etnográfico de la violencia escolar en seis centros educativos de la región Suroeste muestra que la violencia es parte de la vida de la escuela. Las relaciones entre todos los actores educativos muestran manifestaciones de violencia física, psicológica y estructural. Todos los escenarios del centro educativo, entrada-recreo-salida y aula son espacios de violencia.

Niños y niñas se encuentran insertos en unas condiciones de violencia estructural que impregnan su vida cotidiana en todos sus espacios. Familia, escuela y comunidad son lugares de exclusión, marginación y por tanto de violencia. La violencia que vive la población infantil estudiada no solo es física, verbal y psicológica sino también estructural por sus propias condiciones socio-económicas de extrema pobreza, desnutrición, trabajo infantil, discriminación racial (caso dominico-haitiano) y de género.

La escuela está muy lejos de ser un espacio educativo, resulta un espacio de cárcel donde los sujetos principales, niños y niñas, son reprimidos y violentados como sujetos de derecho. El uso de la violencia física y verbal con humillaciones y amenazas continuas son cotidianas y frecuentes en todos los escenarios: entrada, aula, recreo y pasillos. Esta presencia de la violencia física y verbal contra niños y niñas se plasma en otros estudios en América Latina ya mencionados como el estudio de Unicef-Plan-Save. “Se pone en evidencia la existencia de sistemas de aprendizaje institucionalizados en los que la violencia, el castigo corporal, la sanción psicológica y el acoso sexual en las escuelas y colegios son instrumentos cotidianos que se manifiestan en prácticas culturales de abuso hacia los niños, niñas y adolescentes al interior de las instituciones educativas”³⁷.

³⁷ Unicef-Plan-Save.Op.Cit. pp.51

Conclusiones referidas al objetivo específico No 1.

La población estudiantil es agredida verbal y físicamente por docentes y directores/directorías, estas agresiones están invisibles en el discurso de los actores educativos. Esta población a su vez pasa continuamente de víctima a agresora contra sus hermanitos más pequeños y contra sus compañeros y compañeras en el centro.

La violencia es parte de la vida de la escuela y de la comunidad. Niños y niñas están sumergidos en un espiral de violencia recibiendo maltrato de sus padres/madres, abuelos/as, vecinos/as, maestros/as, directores/as de centros, directivos de APMAEs y policía escolar.

Igualmente maestros y maestras viven exclusión y marginación socio-económica formando parte de un círculo de violencia que sufren y así reproducen hacia sus estudiantes. Maestros, maestras y directores/as de centros no tienen motivaciones para ofrecer una educación de calidad, abierta y democrática porque su propio contexto es totalmente discriminatorio y violento.

Otro factor que incrementa este círculo de violencia es el hecho de que muchas maestras son víctimas de violencia de género por parte de sus cónyuges. Estas se mantienen en un círculo de miedo a su agresor que le impide denunciarlo y que no han logrado superar por la falta de asistencia psicológica y legal. Ese miedo se expresa en la violencia que ejercen hacia sus estudiantes. Este círculo de víctima-agresor lo encontramos entonces en cada actor del sistema educativo.

La violencia se convierte en la estrategia de disciplina principal de la escuela junto a otras formas de represión y de ejercicio de poder y autoridad. El énfasis en la disciplina autoritaria como medio principal para obtener mejores resultados educativos ha convertido la escuela en un lugar de corrección basado en el miedo, no de aprendizaje ni generador de cambios. Le dan mayor peso a la necesidad de conseguir estudiantes con “buenas conductas” que “estudiantes críticos y libres”.

Este miedo existente en la población estudiantil hacia los otros actores inhibe el desarrollo del sentido de responsabilidad. Las acciones que realizan los estudiantes son una respuesta al miedo no a una conciencia de su responsabilidad como sujeto de su proceso educativo.

La violencia pasa desapercibida en los centros educativos como algo “normal”. No se toman medidas correctivas con respecto a ella. La normalidad de la violencia se muestra en la indiferencia de maestros y maestras frente a las agresiones realizadas entre niños y entre niñas. Las peleas entre niños son vistas como algo “normal” y maestros/as en los recreos no intervienen en ellas. Sin embargo las peleas que se producen dentro del aula tienden a generar más violencia de los/as docentes hacia los/as niños y niñas.

Las aulas son espacios de represión y violencia continua. La utilización de estrategias como el uso de las preguntas-respuestas a coro, el copiado y la repetición permanente son métodos violentos que inhiben y aniquilan la individualidad. En el aula niño-niña se convierten en una masa amorfa **sin voz propia**, deja de ser sujeto para convertirse en objeto colectivo y repetitivo, sin creatividad.

El uso de las estrategias Quantum en el aula no han significado una ruptura con estos métodos tradicionales sino por el contrario se convierten también en estrategias repetitivas de frases y canciones reiterativas que no generan espacios de creatividad. Además estas estrategias (según cuentan niños y niñas) solo se utilizan cuando se presentan “visitas” a los centros.

Los juegos entre niños son violentos y forman parte de la construcción de su masculinidad. Su agresividad los convierte en más “machos” y sus padres/madres fortalecen esta violencia. Las niñas tienden a utilizar menos la violencia física en sus relaciones, aunque se muestran peleas entre niñas y además utilizan la violencia verbal con humillaciones permanentes entre sí.

Conclusiones sobre el objetivo específico No 2

Los maestros y las maestras, directores y directoras de centro dominan el discurso de la no-violencia (como se plasma en las entrevistas) pero este discurso entra en total contradicción con su práctica (observada) de violencia física y psicológica contra niños y niñas. Sin embargo, el personal docente y directivo de los centros plantea que no existe la violencia, que utilizan métodos correctivos dialógicos y de negociación de conflictos.

La ambigüedad entre discurso y práctica en el personal docente y directivo esta vinculado con la no-aceptación de su práctica de violencia y por tanto su ocultamiento. No se realizó una confrontación con este personal sobre lo que observamos y lo que dicen que hacen porque realizar estas acciones implica una ruptura con el enfoque del estudio y convertir el estudio en una supervisión y/o una intervención directa en la realidad observada.

A los niños y las niñas se les desconoce sus derechos a ser escuchados y a no ser maltratados/as. En las aulas maestros y maestras solo hablan de los deberes de los niños y las niñas no de sus derechos. Estos/as tienen una práctica pedagógica y de relación con los niños y las niñas violatoria de esos derechos que expresan discursivamente en las entrevistas.

Los niños y las niñas legitiman la violencia que ejercen maestros/as sobre ellos/as. Se consideran “merecedores” de las agresiones vistas como “castigos” por su mal comportamiento. Esta legitimación es consistente con la que ofrecen hacia las niñas que reciben de sus padres y madres las que valoran en ese mismo sentido.

El personal docente y directivo de los centros presenta en las entrevistas conocimientos sobre equidad racial y de género. Sin embargo se muestran patrones discriminatorios en las relaciones de género con una tendencia a ejercer mayor violencia hacia los niños y mayor control del cuerpo y represión hacia las niñas que se expresa también en que las niñas tienen que trabajar en la escuela barriendo y lavando baños con una mayor carga frente a los niños. Igualmente se mantiene una división sexista tanto en el aula como en los distintos espacios de los centros donde se sancionan los juegos entre niños y niñas y las expresiones de afecto de los niños con una fuerte represión a la posibilidad de que niños y niñas presenten opciones homosexuales.

Conclusiones sobre el objetivo específico No 3

Otro de los objetivos del estudio fue la búsqueda de prácticas que ofrezcan un potencial de ruptura con la cultura de la violencia en el contexto escolar. Estas “buenas prácticas” no aparecen en los centros estudiados. Todos se mantienen repitiendo los mismos patrones de violencia cada día y los mismos estilos pedagógicos inhibidores y represivos hacia niños y niñas. No hay intersticios en los escenarios de violencia que ofrezca posibilidad de desarrollo de otros escenarios de convivencia en paz y armonía, cada día es un día de violencia en la escuela desde que se entra hasta que se sale.

Conclusiones referidas al objetivo específico No 5.

El estudio demuestra la homogeneidad presente en todos los centros educativos en el manejo de la violencia en su interior y en las distintas formas en que se manifiesta. A pesar de que el estudio se planteó en sus objetivos la búsqueda de comparaciones y diferencias entre los centros educativos que responden a distintos proyectos de intervención de Plan Internacional, no aparece ningún tipo de diferencia entre ellos. Los centros educativos mantienen patrones recurrentes independientemente del lugar donde se ubican. Esta homogeneidad en las relaciones entre actores y en la violencia se plasma en otros estudios ya citados en el informe³⁸.

³⁸ Estudios etnográficos que analizan la escuela desde otra perspectiva muestran a nivel general las prácticas de violencia que mencionamos. Estos son: Valera y otros (2001), Vargas, T (2002), Unicef-Plan-Save (2006), Colbert y otros (2000).

Conclusiones referidas al objetivo No 6

El estudio visibiliza las formas de discriminación contra los niños y las niñas de origen haitiano y dominicanos/as de piel negra. Estas discriminaciones se producen en las relaciones entre niños y niñas y con maestros/as. Aunque hay que destacar que estas relaciones discriminatorias se combinan también con relaciones armónicas y afectivas entre niños/as de origen haitiano/a y los/as que no lo son.

Los niños y niñas discapacitados/as sufren exclusión en los centros educativos. Estos/as solo son aceptados/as en las tandas vespertinas y se convierten en un “problema” para maestros y maestras que no tienen herramientas ni recursos educativos para manejarse con esta población. Los niños/as discapacitados/as están físicamente pero no son incluidos ni integrados/as a los procesos educativos. Hacia estos/as niños/as se produce violencia verbal que se plasma en las burlas y humillaciones por los/as otros/as niños y niñas.

Conclusiones Referidas al objetivo No 4 (este objetivo está vinculado a las recomendaciones que se desarrollan más ampliamente en el próximo acápite)

El personal docente y directivo de los centros en vez de reprimir y agredir deberían de revisar lo que la escuela como espacio está generando en niños, niñas y jóvenes. Toda esta agresividad que la escuela ejerce hacia sus estudiantes se revierte en agresividad en la adolescencia y juventud hacia la escuela.

Así tenemos que en los distintos centros se reportan situaciones en que los/as jóvenes y adolescentes le han tirado piedra a los centros educativos o han agredido a un profesor o profesora en alguna circunstancia. Estas agresiones son generadas por el mismo ambiente escolar pues la violencia engendra violencia.

La medida que se ha tomado para generar un ambiente de seguridad en la escuela empeora las condiciones de violencia en la misma. Esta medida es el establecimiento de policías escolares. Estos ejercen mucha violencia y generan mucho miedo en niños y niñas. Deben erradicarse y establecer otras medidas de seguridad.

La erradicación de la violencia en los centros educativos supone la ruptura con el uso de la misma como método de corrección en la vida social y la dotación de herramientas distintas para la disciplina y la corrección que puedan ser interiorizadas e incorporadas por maestros/as, directores/as de centros y padres/madres.

Las campañas en contra de la violencia y el maltrato físico contra niños y niñas basadas solo en discursos e imágenes que apelan al no-maltrato presentes en los centros no muestran impacto, esto se muestra en que los afiches están colgados en centros con violencia permanente. Por el contrario han creado un discurso dual y contradictorio, donde se plantea la no-violencia y el reconocimiento de los derechos de niños y niñas pero sin embargo en la práctica ocurre todo lo contrario.

Las prácticas pedagógicas inhibitorias de la individualidad y prácticas disciplinarias antiguas, que quizás se creen superadas pero que se perpetúan, son indicadores del impacto limitado de las campañas cuando se trabajan solas, las mismas colocan el tema y favorecen información. Se ameritan procesos de cambio social y cultural más profundos y continuos en el tiempo para favorecer cambios de estas prácticas.

RECOMENDACIONES

Las recomendaciones que presentamos están divididas en cuatro dimensiones distintas:

- 1. Recomendaciones vinculadas a rupturas de paradigmas y enfoques**
- 2. Recomendaciones con elementos metodológicos**
- 3. Recomendaciones con elementos de contenido**
- 4. Otras recomendaciones**

1. Recomendaciones vinculadas a rupturas de paradigmas y enfoques

Las recomendaciones que surgen del estudio de la violencia escolar en los distintos centros educativos son las siguientes:

a) Generar un proceso de ruptura del enfoque de la escuela como lugar de “corrección de conductas” y espacio-cárcel con carácter autoritario. La escuela debe ser un lugar creativo y recreativo donde el sujeto principal es el estudiante y su proceso de aprendizaje.

b) Iniciar una estrategia de erradicación de la violencia en la vida escolar tomando como punto de partida el aula y el contexto escolar como ambiente de prácticas y relaciones armónicas y democráticas sin violencia.

c) Revisión del currículo escolar y sus contenidos para incluir la cultura de la paz y la no violencia como un eje transversal en todas las materias e integrar estrategias metodológicas que favorezcan las relaciones horizontales entre estudiantes-maestros, estudiantes-estudiantes, directores/as-estudiantes. Este eje transversal de cultura de la paz y no violencia debe integrarse a educación inicial y básica.

Esto debe ser con un enfoque práctico que incluya: materiales didácticos, juegos educativos, carteles, canciones, afiches, comerciales en los medios de comunicación. Todos enfocados en forma positiva y práctica sobre como resolver conflictos en forma pacífica y no violenta y dirigidos al empoderamiento de niños y niñas sobre sus derechos.

d) Integrar el conocimiento de la realidad social de la población infantil en el proceso de formación del personal docente y la ruptura con las prácticas de violencia que fluyen entre el contexto escolar y familiar.

e) Disminuir el énfasis en campañas discursivas, posters y pancartas referidas a la denuncia del maltrato y la violencia y hacer más énfasis en prácticas y relaciones no violentas e igualitarias. Junto al trabajo directo en el aula y en las prácticas de educación para la paz integrar materiales de difusión de estas prácticas con afiches, pósters, manuales, juegos educativos, comerciales en los medios de comunicación.

f) Reorientar las campañas sobre los derechos de los niños, niñas y adolescentes hacia trabajos sistemáticos de prevención, capacitación e información del profesorado y estudiantado sobre las graves consecuencias de la violencia.

g) Eliminar la figura del policía escolar de los centros educativos y crear otras alternativas de seguridad. El policía escolar ya por el hecho de que anda armado y que ha sido educado para “matar” y reaccionar violentamente difícilmente puede ser una figura de paz, es una figura de violencia. Más aún cuando los niños y las niñas ven cotidianamente en las noticias y en las comunidades el rol que esta jugando la policía y su actitud violenta de “matar” a través de los famosos “intercambios de disparos”.

h) Establecimiento de sistemas colectivos de seguridad en los centros educativos que incluyan comités comunitarios formados por la comunidad y los actores educativos. Los centros educativos deben crear condiciones de negociación con la población joven de la comunidad para que sus actividades no afecten el centro educativo y tener una perspectiva más abierta hacia la comunidad. La identificación de las redes delictivas en la comunidad y los posibles líderes de ella puede facilitar los procesos de negociación con estos/as líderes para que sus actividades no interfieran en el centro educativo.

i) Mejoramiento de las condiciones salariales y de motivación hacia maestros y maestras para que superen sus condiciones de violencia estructural.

j) Fomentar el establecimiento de estructuras de asistencia y seguimiento a profesoras que son víctimas de violencia intrafamiliar.

k) Erradicación del trabajo infantil de niños y niñas en los centros educativos haciendo labores de limpieza en su interior.

Además de estos elementos vinculados al enfoque-paradigmático de intervención en la violencia escolar proponemos que el trabajo esté enfocado en dos dimensiones: metodológica y de contenido.

2. Recomendaciones con elementos de Contenido:

Los contenidos de esos procesos educativos deben incluir elementos como los siguientes:

a) Visibilización de los problemas de violencia y sus causas al interior de los centros educativos.

Se hace necesario que directores/as de centros, profesores/as y directivos/as de APMAEs realicen una autolectura de su violencia y su agresividad en las relaciones con los/as estudiantes. La visibilización es un paso necesario para iniciar un proceso de cambio de las conductas de violencia existentes en los centros educativos. Esta visibilización debe trabajarse sin culpabilización sino analizando la violencia escolar como parte de una estructura societal basada en el ejercicio del poder y la violencia.

b) Herramientas de resolución de conflictos en las relaciones maestros-estudiantes. Trabajar el enfoque de resolución de conflictos con maestros/as, estudiantes, padres/madres y directores/as de centros. Dotar a los/as distintos/as actores de herramientas para la resolución de conflictos que incluya manuales y materiales didácticos.

Este proceso de capacitación en resolución de conflictos debe generar la creación de espacios o comités de resolución de conflictos al interior de los centros donde participen: orientadores/as, docentes, directores/as de centro y estudiantes. La participación de los/as estudiantes en la resolución de conflictos es fundamental.

c) Ruptura con las metodologías de enseñanza-aprendizaje inhibitorias de la individualidad y discriminatorias.

Ofrecer al personal docente herramientas metodológicas alternativas que ofrezcan un ambiente de libertad y creatividad en el aula y no de represión y aniquilamiento de la individualidad. Se debe lograr eliminar el uso de la estrategia de preguntas-respuestas a coro, copiar en la pizarra y la división interna del aula por sexo y por nivel de aprendizaje.

d) Ruptura con los patrones sexistas de ejercicio de poder en el aula. Los patrones sexistas presentes en el estudio donde los niños son los más golpeados y las niñas las más reprimidas en su vestimenta, forma de sentarse y gestos deben ser eliminados. Para ello se necesita incluir en los procesos educativos la sensibilización a maestros/as sobre estos elementos y un proceso de supervisión de los cambios presentes en el aula.

e) Cambios en la visión y práctica de la disciplina en los centros y en el aula. Se hace necesario que tanto docentes como directores/as de centros transformen su práctica de la disciplina como eje prioritario del proceso educativo desde una visión autoritaria y vertical hacia una visión de la disciplina como consecuencia de un proceso educativo creativo, de libertad, participación y empoderamiento de los/as estudiantes.

En este sentido se debe capacitar y monitorear a todos los actores educativos/as (incluyendo a estudiantes) sobre las estrategias de disciplina que incluyan criterios

de convivencia en las relaciones internas entre los/as actores, establecimiento de procedimientos, procesos, normas colectivas y establecimiento de consecuencias.

Igualmente se debe apelar a que los/as directores/as de centros y profesores/as eliminen las medidas rígidas existentes sobre uniformes e imagen física de niños y niñas con prohibiciones que incluyen: aretes, peinados, uniformes y su disposición, accesorios, pañuelos, etc....

Los/as docentes y directores/as de centros deben comprender que estos son manifestaciones de la cultura juvenil y que no implican su inserción en actividades delictivas ni estereotipos de conductas. Este proceso de eliminación de estas medidas rígidas debe ser parte de la sensibilización y capacitación a los actores educativos sobre el contexto social y cultural de la población infantil y adolescente de los centros que es parte de los principios de una educación innovadora, abierta, crítica y constructivista.

Se deben establecer acuerdos docentes – alumnos/as y familia que favorezcan la coherencia en los nuevos métodos disciplinarios de la escuela.

f) Sensibilización sobre la necesidad de intervención en casos de peleas entre niños y entre niñas.

g) Aprendizaje de herramientas de autocontrol de la rabia y la agresividad.

h) Ruptura de los patrones de miedo existentes en todos los actores trabajando su historia personal y el reconocimiento de la incidencia del miedo en su historia de vida.

i) Ruptura con los patrones sexistas de discriminación de género y de violencia de género. Como vemos en el estudio existen unos fuertes patrones sexistas en las relaciones de género en el aula y en los recreos. Estos patrones que fortalecen la desigualdad de género y la reproducción de los roles tradicionales deben ser transformados en los procesos educativos que intensifiquen las condiciones de igualdad en todos los ámbitos y la tolerancia hacia las opciones sexuales y el respeto a los derechos sexuales y reproductivos.

j) Cambios en los patrones de discriminación racial hacia la población de origen haitiano y no-haitiano. Se debe incluir en los procesos educativos los cambios en los patrones de discriminación racial que aparecen en el estudio que afectan a la población de origen haitiana y a los/as nacionales dominicanos/as de piel negra.

k) Integración en las escuelas con población haitiana del izado de la bandera haitiana junto a la dominicana.

3. Recomendaciones con elementos metodológicos

- a) Desarrollo de procesos educativos y formativos que incluyan acompañamiento y supervisión continua hacia todos los actores educativos: maestros/as, directores/as de centros, niños-niñas, padres/madres y directivos/as de APMAEs.
- b) Establecimiento de un proceso de sensibilización intensa y continua de maestros, maestras, directores/as de centros, directivos/as de APMAEs y padres/madres sobre el manejo de conflictos y la cultura de la paz.
- c) Desarrollar los procesos educativos y formativos cada actor por separado: docentes y directores/as de centros, niños y niñas, padres/madres.
- d) Establecimiento de procesos de supervisión, seguimiento y monitoreo de las clases y ambiente escolar en forma continua para medir los cambios en estrategias metodológicas y relaciones entre los distintos actores educativos. Analizar posibles cambios en conductas y las resistencias a cambios presentes en las relaciones entre los/as distintos/as actores
- e) Uso de técnicas cualitativas en la supervisión, seguimiento y monitoreo de las clases y ambiente escolar como son: observación de clases, observación de recreos y de los distintos escenarios del centro. Así como también grupos focales con niños y niñas.
- f) Integración de procesos de retroalimentación a los distintos actores educativos sobre los elementos observados y los cambios que deben producirse.
- g) Control y monitoreo de los procesos educativos y formativos en cultura de la paz y no violencia con cortes cada tres meses en los distintos centros.
- h) Elaboración de materiales didácticos sobre la cultura de la paz y la no violencia que sean accesibles para los distintos actores educativos.

Otras recomendaciones:

En las observaciones de las condiciones de niños y niñas notamos que hay problemas de desnutrición por elementos observados a priori. Sugerimos que Plan Internacional realice un censo de talla y peso a los niños y niñas de los centros con los que trabaja para medir estas condiciones.

Las condiciones del desayuno escolar son deficientes, leches dañadas, niños con vómitos y muchos cartones de leche en la basura porque llegan dañadas. Sugerimos que Plan solicite a la Secretaria de Educación la supervisión y monitoreo del desayuno escolar que se está distribuyendo en los distintos centros de esta región y que la Secretaria ponga a funcionar sus equipos de supervisores distritales en las visitas a los centros para registrar las condiciones en que está llegando el desayuno.



Aprender Sin Miedo

Para combatir la violencia en la escuela y asegurar que sean centros de paz y de aprendizaje, PlanRD lleva a cabo una campaña a nivel mundial llamada Aprender Sin Miedo. Este programa se realiza mediante una estrategia de sensibilización con mensajes claves en los medios de comunicación para lo cual se realizaron acuerdos con personalidades reconocidas, así como alianzas y construcción de redes para la garantía de la protección de niños, niñas y adolescentes en las escuelas básicas del país.

La sensibilización en el tema de violencia en la escuela se está realizando tanto en medios de comunicación para el público a nivel nacional como en las escuelas donde grupos de interés trabajan para este fin.



Aprender

sin miedo.

BIBLIOGRAFÍA

Auge, Marc. 1996. "El Sentido de los Otros. Actualidad en Antropología". Barcelona. Paidós

Belinco, Lilliana. 2004. "Violencia Escolar. Algunos apuntes para el análisis del fenómeno".
Correo del Maestro No 92. Enero 2004. Buenos Aires

Bertely Busquets, María. 2000. "Conociendo nuestras escuelas.
Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar". México. Paidós

Colbert Vicky; Rojas Manuel; Rodríguez, Ana; Rodríguez Martha; Rodríguez, Patricia y Vargas, Tahir. 2002.
"Proyecto Escuela Multigrado Innovada". Santo Domingo. SEE-UNICEF-Fundación Volvamos a la gente".

De Felippis, Irma Celina. 2004. "Violencia en la Institución Educativa. Una realidad cotidiana".
Buenos Aires. Espacio Editorial.

De Moya, Tony. 2009. "La masculinidad y el rito de la Couvade en los Caribes". Artículo inédito.

De Moya, Tony. "Juegos de Guerra. El enfoque genérico-cultural de la respuesta al VIH-SIDA". 2005.
Centro de Estudios de Género, INTEC.

De Tezanos, Aracelis. 1998. "Una Etnografía de la Etnografía". Bogotá. Anthropos.

Díaz de Rada, Angel y Velasco, Honorio. "La Lógica de la Investigación Etnográfica.
Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela". Madrid. Editorial Trotta

Geertz, Clifford. 1973. "La Interpretación de las Culturas". Barcelona. Gedisa

GGM, 2006. "Estudio Línea de Base de Educación Inicial". Mimeo.

GGM, 2005. "Evaluación concurrente del programa Bachillerato Acelerado". Mimeo

GGM, 2003. "Evaluación del Programa de Educación Básica. Mimeo

Goddard, Victoria Ana. "Antropología mediterránea e identidad europea".
Antropología, No 4-5, Marzo y Octubre 1993.

Guber, Rosana. 2001. "La Etnografía. Método, Campo y Reflexividad". Bogotá. Editorial Norma

Maxwell, Joseph. A.1996. "Qualitative Research Design. An Interactive Approach". London. Sage Publications, Inc.

Mucchielli, Alex. 2001. "Diccionario de Métodos Cualitativos en Ciencias Sociales". Buenos Aires. Síntesis. pp.226

PNUD. 1998. "Violencia en una Sociedad en Transición". El Salvador.

PNUD. 2008. "Informe Desarrollo Humano Republica Dominicana, 2008". Santo Domingo

Sautu, Ruth. 2003. "Todo es Teoría. Objetivos y Métodos de Investigación". Buenos Aires. Ediciones Lumiere

Tortosa Blasco, José María y La Parra Casado, Daniel. 2003. "Violencia estructural: una ilustración del concepto". Documentación social. Nº 131, 2003

UNICEF-PLAN-Visión Mundial-Save the Children, 2006. "Las voces de niños, niñas y adolescentes sobre la violencia".

Valera, Cheila; Zaiter Josefina; Vargas, Tahira; Santelises, Alexandra y Caracciolo Graciela.2001. "Cambia la Escuela?". PREAL-FLACSO-UNICEF

Valera, Cheila.2004. "Violencia y Comunidades Escolares". Cuadernos FLACSO-UNICEF.

Vargas, Tahira. 2002. "Las relaciones entre los actores educativos en la escuela dominicana". En: Serie Las Reformas Educativas en Acción". INDES-BID-INTEC

Vargas, Tahira. 1998. "De la Casa a la Calle. Estudio de la familia y la vecindad en un barrio de Santo Domingo". Centro de Estudios Sociales Juan Montalvo. Santo Domingo

Vargas Tahira, "Cueros, putas y chiviricas" articulo publicado en el periódico HOY (6/2/09) y Clave Digital (16/12/08).

