

Las **violencias** en los entornos escolares

Claudio Carrillo Navarro
Coordinador



Las violencias en los entornos escolares

JOSÉ CLAUDIO CARRILLO NAVARRO
(Coordinador)



UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA
2016

Primera edición electrónica, 2016

© D.R. 2016 Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas
Periférico Norte, No. 799
Núcleo Universitario Los Belenes
Zapopan, Jalisco, C.P. 45100
Tel: +52 (33) 37-70-33-00
www.cucea.udg.mx

ISBN: 978-607-742-428-4

Este libro fue sometido a un proceso de dictamen a doble ciego, de acuerdo con las normas establecidas por el Comité Editorial del Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas de la Universidad de Guadalajara.



Este trabajo está autorizado bajo la licencia Creative Commons Atribución-NoComercialSinDerivadas 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND) lo que significa que el texto puede ser compartido y redistribuido, siempre que el crédito sea otorgado al autor, pero no puede ser mezclado, transformado, construir sobre él ni utilizado con propósitos comerciales. Para más detalles consúltese <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>

Todos los derechos de autor y conexos de este libro, así como de cualquiera de sus contenidos, se encuentran reservados y pertenecen a la Universidad de Guadalajara. Por lo que se prohíbe la reproducción, el registro o la transmisión parcial o total de esta obra por cualquier sistema de recuperación de información, sea mecánico, fotoquímico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia o cualquier otro, existente o por existir, sin el permiso por escrito del titular de los derechos correspondientes.

Queda prohibido cualquier uso, reproducción, extracción, recopilación, procesamiento, transformación y/o explotación, sea total o parcial, sea en el pasado, en el presente o en el futuro, con fines de entrenamiento de cualquier clase de inteligencia artificial, minería de datos y texto y, en general, cualquier fin de desarrollo o comercialización de sistemas, herramientas o tecnologías de inteligencia artificial, incluyendo pero no limitando a la generación de obras derivadas o contenidos basados total o parcialmente en este libro y/o en alguna de sus partes. Cualquier acto de los aquí descritos o cualquier otro similar, está sujeto a la celebración de una licencia. Realizar alguna de esas conductas sin autorización puede resultar en el ejercicio de acciones jurídicas.

Hecho en México
Made in México

Contenido

Introducción [5]

1. PROCESOS DE NORMALIZACIÓN, TOLERANCIA Y SILENCIO RESPECTO DE LA VIOLENCIA EN Y ALREDEDOR DE UNA ESCUELA PRIMARIA [14]
Carmen Castillo Rocha y Juan Carlos Mijangos Noh
2. PAZ AL DE LEJOS, PAZ AL DE CERCA [35]
Andrés Palma Valenzuela
3. VIOLENCIA Y ACOSO ESCOLAR. CONSTRUIR LA CONVIVENCIA DESDE LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ [57]
Andrés Soriano Díaz y Matías Bedmar Moreno
4. INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA VIOLENCIA [76]
Raúl Enrique Anzaldúa Arce y Beatriz Ramírez Grajeda
5. VIOLENCIAS EN PUENTES DE DOBLE VÍA: ESCUELA-ENTORNO [104]
Candido Alberto Gomes, Adriana Lira, Diogo Acioli Lima, Ivar César Oliveira de Vasconcelos
6. GUERRA EN EL CIBERESPACIO. ¿LOS UNIVERSITARIOS EN EL CAMPO DE BATALLA? ESTUDIO EXPLORATORIO EN ALUMNOS DEL NIVEL SUPERIOR [124]
Luis Antonio Lucio López y Marco Vinicio Gómez Meza

7. PROGRAMA “APRENDER A CONVIVIR” COMO MEDIO PARA PREVENIR LA VIOLENCIA EN LAS ESCUELAS [139]
María Fernández Cabezas
8. LA VIOLENCIA DE SER DIFERENTE A LOS PARES. PROBLEMAS QUE SE GENERAN CON LAS ALTAS CAPACIDADES EN EL AULA [155]
Roberto Balaguer Prestes
9. ENTENDER EL CONFLICTO PARA PREVENIR LA VIOLENCIA EN LA ESCUELA [168]
Azucena Ochoa Cervantes y José Juan Salinas de la Vega
10. *BULLYING*: DONDE SE CONDENSE LA CRISIS DEL MUNDO ACTUAL [187]
Damián Andrés Melcer
11. UNA EXPLORACIÓN DEL BULLYING EN AMBIENTES FEMENINOS: “LAS GARRAS DE LA ACOSADORA NO SE VEN CUANDO SE OCULTAN BAJO LA FACHADA DE LA AMISTAD” [198]
Ma. Teresa Prieto Quezada, José Claudio Carrillo Navarro y José Alberto Castellanos Gutiérrez
12. AUTORIDADES ESCOLARES Y ADOLESCENTES DE SECUNDARIA: RELACIONES QUE EN OCASIONES DEVIENEN EN VIOLENTAS [212]
Arturo Torres Mendoza

Introducción

Si bien es innegable el medio altamente violento que nos circunda en México, y en otros lugares del mundo, de lo cual tenemos noticia vivas a través de los medios de comunicación e investigaciones, también lo es el hecho de que desde hace años los proyectos sociales y pedagógicos de “Educación para la paz y la convivencia” se han constituido en una prioridad mundial. Es al interior de la sociedad y la escuela donde se tendrían que sentar las bases para comprender que mediante la agresión y la guerra se dañan y se pierden vidas, y que con la paz no sólo no ocurre lo anterior, sino que las sociedades obtienen mejores expectativas para un desarrollo humano con mayor calidad de vida.

Al iniciar este trabajo de recopilación de temas relacionados con violencia, invitamos a expertos en el tema recuperando diversas miradas y paradigmas desde donde bordan y dan sentido a sus investigaciones, reflexiones y análisis. El nombre que escogimos para la conformación de este texto fue “Las violencias en los entornos escolares”. Quienes hemos emprendido este proyecto partimos de la premisa de que la violencia no es un absoluto, sino que esta se manifiesta con diferentes matices, rostros, texturas, con diversas historias y contextos.

Este campo de la investigación educativa sobre el tema de las violencias en los entornos escolares en México, como ya ha sido señalado por varios de sus iniciadores, lo podemos encontrar en la reciente publicación presentada en 2013 en el Congreso Mexicano de Investigación Educativa

(Comie), en el libro referente al tema “Convivencia, disciplina y violencia en la Escuela 2002-2011” coordinado por Alfredo Furlán Malamud y Terry Carol Spitzer Schwartz, donde podemos identificar la conformación de la diversidad de campos y dimensiones que actualmente en nuestro país ha adquirido el análisis de esta problemática, las aristas histórico-estructurales, que le confieren una heterogeneidad de semánticas para su análisis y comprensión.

Una premisa fundamental para impulsar la convivencia pacífica, declarada en forma explícita por la UNESCO (1997) como un “pilar de la educación”, aprender a vivir juntos, implica el retorno a una base ética que nos recuerde a los habitantes del planeta principios universales como el respeto a la vida. Familias, escuelas y sociedades tenemos que reincorporar en la formación de las personas, ideas como la de que la agresión es un error, o, como recuerda Sean Penn en la multipremiada *Dead Man Walking* (*Pena de muerte*, en español), matar no es bueno, así lo haga una persona, otra o el gobierno.

QUIÉNES SOMOS Y QUÉ ESCRIBIMOS

En esta obra, *Las violencias en los entornos escolares*, se presenta la preocupación por esta temática de académicos, autoridades escolares, políticos e instituciones de varios países del mundo. De manera especial se incluyen en esta publicación reflexiones desarrollados como producto de trabajos relevantes de investigación en Iberoamérica que sobre esta temática fueron elaborados de manera reciente. Este trabajo es un claro indicador de la importancia y atención que se le ha dado al fenómeno de violencia en sus diversas manifestaciones, aunado a la búsqueda de alternativas de convivencia en paz y armonía con nuestros semejantes.

Carmen Castillo Rocha, Juan Carlos Mijangos Noh en su ensayo “Procesos de normalización, tolerancia y silencio respecto de la violencia en y alrededor de una escuela primaria”, nos plantean en su aporte la necesidad de comprender el tema de la violencia escolar y el *bullying*, desde una perspectiva multifactorial, que implica elementos como el referente a la comprensión de las relaciones interpersonales, la estructura o el contexto social en la que surge, así como los antecedentes subjetivos de los actores. Nos plantea la problemática que representa para los docentes enfren-

tar los contextos de violencia, que se encuentran permeados de una forma significativa por la vulnerabilidad social de la comunidad escolar. Un aspecto importante señalado en este artículo se refiere a la dificultad que enfrentan los profesores al no contar con las herramientas, habilidades o competencias psicológicas y pedagógicas para atender de manera adecuada y pertinente los problemas de naturaleza conductual y familiar de sus educandos. Esto hace necesario reflexionar en torno a qué políticas y procesos de formación requieren los docentes para que se encuentren en mejores condiciones de apoyar y responder a estas situaciones en las instituciones educativas.

El trabajo “Paz al de lejos, paz al de cerca”, escrito por Andrés Palma, experto en gestión de la paz y los conflictos, plantea que “No constituye novedad alguna afirmar que el anhelo humano por la búsqueda y logro de la paz ha supuesto una constatación que ha jalonado la historia de nuestro mundo. De igual modo, resulta también una evidencia reconocer que los innumerables esfuerzos dedicados a tal objetivo se han llevado a cabo a través de cauces diversos, siendo los ámbitos específicos de la investigación y la educación los que más energía han dedicado a este asunto, estimamos oportuno reiterar como conclusión de nuestra contribución que educar para la paz ofrece una estrecha relación con el descubrimiento de la paz como camino interior hacia el bienestar, la felicidad, el sentido, la salud integral y la justicia; al mismo tiempo que supone una estrategia eficaz para garantizar el desarrollo de un proceso de superación, descubrimiento, lucha, crecimiento y maduración al que todo hombre y mujer está llamado como condición de posibilidad para alcanzar su madurez personal”.

En la aportación de Andrés Soriano Díaz y Matías Bedmar Moreno con el capítulo “Violencia y acoso escolar. Construir la convivencia desde la educación para la paz”, desarrollan una interesante revaloración sobre el papel que juega la educación y sus instituciones como elemento fundamental en la generación de procesos de convivencia y conformación de ciudadanos en la el horizonte de una cultura de la paz y los derechos humanos, además del papel central que tiene en la disminución de la violencia. Proponen la idea de las escuelas pacíficas como un eje para la construcción crítica que posibilite afrontar los conflictos de un modo participativo, solidario y en contextos de respeto a la diferencia, como bien señalan: “la cultura de paz refleja el respeto a la vida, al ser humano y a

su dignidad, colocando en primer plano los derechos humanos, el rechazo a la violencia en todas sus formas y la promoción y la práctica de la no violencia por medio de la educación, el diálogo y la cooperación”.

Por otra parte, Raúl Anzaldúa Arce y Beatriz Ramírez Grajeda, en su investigación “Institucionalización de la violencia”, señalan que el fenómeno de la violencia no se reduce sólo a la ejercida entre pares, sino que constituye un elemento que de manera transversal implica en la práctica la participación de diversos actores, así como el proceso de “naturalización e institucionalización”, además de plantear los mecanismos de poder inherentes e implícitos en su ejercicio. En este sentido, los autores afirman que “la violencia no es una cuestión individual, sino que se gesta y gestiona institucionalmente, socializando, permitiendo, naturalizando, confundiendo lo que es aceptable con lo que es posible; es el resultado de un proceso socializador de identificaciones sociales y de producciones imaginarias que vamos creando y reproduciendo para hacerlas valer socialmente”; la violencia se instituye y es la vez instituyente en el contexto de las estructuras y organizaciones sociales.

En el capítulo elaborado en coautoría por los investigadores brasileños Cándido Alberto Gomes, Adriana Lira, Diogo Acioli Lima e Ivar César Oliveira de Vasconcelos “Violencias en puentes de mano doble: escuela-entorno”, los autores nos proponen desarrollar el análisis del problema de la violencia escolar desde una perspectiva multifacética y multidimensional, que contextualice el fenómeno en coordenadas que vayan más allá de las instituciones educativas, vinculándola al espacio societal en el que emergen, cuando afirman que “La violencia escolar constituye un fenómeno complejo, que no se limita a la realidad interna de la escuela, sino que pone énfasis en las cuestiones institucionales y en los problemas sociales más amplios”. Por otra parte lanzan la hipótesis de cómo los mismos centros educativos pueden convertirse en espacios generadores o desencadenadores de procesos violentos, lo cual rompe con la tradición de ver las escuelas como lugares asépticos, lo que implica otra mirada más preocupante de los espacios educativos. En ese sentido señalan, siguiendo a Hart (2014), que “las escuelas pueden convertirse en fábricas de violencia, en lugar de constituirse en ambientes de promoción de la paz”. Por lo tanto, una posible manera de intentar disminuir esas violencias que rodean a las escuelas es el ataque directo a la pobreza, el mejoramiento de la calidad de vida de los ciudadanos, proporcionándoles una

amplia gama de opciones para una vida lejos de la delincuencia.

En el artículo denominado “Guerra en el ciberespacio. ¿Los universitarios en el campo de batalla?”, estudio exploratorio en alumnos del nivel superior”, Luis Antonio Lucio López y Marco Vinicio Gómez Meza nos muestran las diferentes caras de la violencia que se presentan en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, particularmente en el contexto de la redes sociales, proponiendo además una definición del tema del “cyberbullying” como “una conducta agresiva e intencional que se repite de forma frecuente, que se lleva a cabo por un grupo o individuo mediante el uso de los medios electrónicos y se dirige a una víctima que no puede defenderse fácilmente por sí misma”. Una consideración importante por parte de los autores en este capítulo se refiere a la sugerencia para que exista una comunicación dialógica entre padres e hijos para generar un marco de comprensión y prevención en torno a las actividades y hábitos de navegación que estos últimos desarrollan en las redes.

Por su parte, María Fernández Cabezas en el “Programa ‘Aprender a Convivir’ como medio para prevenir la violencia en las escuelas”, comenta la necesidad de reconocer el carácter multifactorial de los procesos de violencia en las escuelas, así como la importancia de reconocer la heterogeneidad de sujetos implicados en los mismos: familias, docentes, alumnos. Es clave que las instituciones reconozcan e identifiquen los problemas de disrupción más apremiantes de sus centros escolares, para que puedan implementar acciones preventivas. Como la misma autora señala:

Existen diversos factores de riesgo que promueven la aparición de violencia en las escuelas. Se deben conocer con el objetivo de desarrollar factores de protección que prevengan las conductas disruptivas en el aula, aumentando los segundos en detrimento de los primeros. Dichos factores pueden ser individuales, familiares, escolares y sociales, estando presentes en cada uno de los agentes que conforman la realidad escolar.

El programa Aprender a Convivir tiene como propósito desarrollar competencias sociales que permitan la disminución de la violencia así como la mejora del nivel de desarrollo de estrategias para enfrentar los conflictos, al mismo tiempo que ofrecer ayuda para resolver problemas

desarrollados tanto en el aula como en la institución escolar.

Roberto Balaguer Prestes en su aporte “La violencia de ser diferente a los pares. Problemas que se generan con las altas capacidades en el aula”, señala que los alumnos que provienen de las artes suelen ser los más acosados (Oliveira & Barboza, 2012). Enfrentados a la situación de bullying, los alumnos superdotados adoptan más frecuentemente la conducta de pedir ayuda que el común del alumnado.

En el caso de las altas capacidades, muchos de los chicos se consideran extraños por sus gustos, y de hecho actúan en formas que podríamos aceptar también como raras. Estos chicos presentan cierta dis-sincronía en el desarrollo que los hace sentir fuera del grupo de pares, incómodos en los vínculos, aun con el deseo de ser como los otros. La importancia de la identificación de este tipo de alumnos es capital. La escuela debe estar alerta y aprender a ver y escuchar las características de estos chicos que, señala el autor, están “situados al este de la campana de Gauss”.

Azucena Ochoa Cervantes y José Juan Salinas de la Vega, en “Entender el conflicto para prevenir la violencia en la escuela”, plantean la necesidad de identificar los conflictos en los espacios escolares como un elemento que permite desarrollar estrategias para su resolución. Más que un problema, constituyen una zona que puede ser utilizada desde la pedagogía, para brindarle a los alumnos herramientas para enfrentarlos de una forma inteligente, por ello comentan que

si partimos de la idea de que el conflicto es una oportunidad de aprendizaje, y que mirar el conflicto implicaría la reflexión sobre elementos “no visibles”, entonces debe ser objeto prioritario de análisis e investigación tanto en la construcción del cuerpo teórico de la convivencia escolar, como en su comprensión para elaborar propuestas de intervención pertinentes.

De ahí que se plantean una posibilidad de generar lo que conformaría una pedagogía del conflicto.

Damián Andrés Melcer, en “Bullying: donde se condensa la crisis del mundo actual”, plantea que elevar el nivel del conocimiento específico de las disciplinas en cuestión debería ser el desafío de toda

institución. Porque vivimos en un mundo donde las cosas están veladas y ocultan relaciones sociales (conflictivas, de apropiación, de explotación, de sufrimiento, de abusos, de fracasos y triunfos), es decir, cosas que expresan un mundo complejo. De este modo las disciplinas deben emerger como expresión del conocimiento, y éste, como eje regulador del espacio áulico. El conocimiento de las relaciones dentro del aula y lo que se da en la relación entre jóvenes –la convivencia– se produce entre los vínculos que se establecen entre los mismos, donde unos colaboran con los otros, donde entran procesos de negociación, convivencia y el buen trato entre los pares.

En el capítulo elaborado por Ma. Teresa Prieto Quezada, José Claudio Carrillo Navarro y José Alberto Castellanos Gutiérrez, denominado “Una exploración del bullying en ambientes femeninos: las garras de la acosadora no se ven cuando se ocultan bajo la fachada de la amistad”, señalan que en las convivencias entre mujeres imperan patrones específicos de interacción, donde la violencia se filtra en discursos sutiles, pero de naturaleza profundamente agresiva, como cuando se aprovechan los defectos de las demás para volverlos objetos de escarnio, rumores y exclusión.

Según los autores, siguiendo a Simmons (2002), quien explora la dinámica del maltrato, acoso y abuso emocional entre amigas, aborda la “agresión femenina” como actos de agresión femenina alternativa, al señalar que “no es que las mujeres sientan la ira diferente que los hombres, sino que la muestran de manera diferente”. La agresión femenina, señalan estos autores, puede ser de dos maneras: encubierta o de manera relacional.

Ver a los demás como meros objetos a los que se puede desear, poseer, arrebatar su esencia, hacer a un lado y destruir cuando estorban o no responden a lo que se quiere. Por un lado, con las necesidades sexuales naturales de las chicas y una cultura donde se sexualiza absolutamente todo, y por el otro, prácticas religiosas sectarias y castrantes les censuran y enseñan que los deseos sexuales son negativos, diabólicos y nocivos por un lado; chocando con contextos comunicacionales pletóricos de películas llenas de antivalores, telenovelas, redes sociales, canciones romanticonas, las cuales prácticamente las arrojan a una vida sexual temprana y la mayor parte de las veces irresponsable.

Finalmente, Arturo Torres Mendoza, en “Autoridades escolares y

adolescentes de secundaria: relaciones que en ocasiones devienen en violentas”, nos plantea una visión del poder que se desarrolla en los entornos escolares, no en el sentido clásico unidireccional y vertical, sino un movimiento dialéctico que pone en juego a los diversos interlocutores, sean administradores, docentes o alumnos. El poder no se ejerce sólo desde “arriba”, tiene además expresiones localizadas en la subalternidad a través de la cual también genera una lógica del conflicto, como dice el autor citando a Dreyfus y Rabinow (2004): “El poder no es privativo de alguno o algunos, se dirige en varias direcciones, se da en el entramado de las relaciones sociales, de tal forma, que “es multidireccional, opera de arriba abajo y también de abajo arriba”. De tal manera que en el caso de este estudio desarrollo en este nivel educativo “es que se presentan actos que violentan las relaciones entre las autoridades escolares y los adolescentes de secundaria.

Siguiendo a Foucault (1995) Torres Mendoza plantea que “en la escuela secundaria, quien impone el poder mayor es la autoridad escolar, sin embargo, todo poder genera resistencia: el alumno se resiste al control del maestro, para ello genera estrategias de poder y de evasión del poder escolar”. Una de las consecuencias de este no ponderado y desproporcionado uso irracional del poder por parte de las autoridades escolares “invade la esfera privada de las chicas y chicos de secundaria”, la autoridad escolar invisibiliza a los adolescentes, la autoridad escolar impone su poder, y el autoritarismo escolar es motivo de alguna forma de maltrato.

Por último, queremos resaltar que en esta compilación recuperamos las miradas de diversos académicos iberoamericanos que no solo abonan al estado del conocimiento sobre violencia en el ámbito escolar, sino que han aportado ideas y posibles soluciones a este fenómeno tan complejo y con tantas aristas. Como podrán observar en los escritos que aquí presentamos, los lugares de confluencia son más significativos que los de la diferencia en la diversidad.

Si la violencia es la mayor causa de sufrimiento en la humanidad, los educadores, instituciones públicas y privadas tenemos un papel fundamental en la recomposición de este malestar social, donde la educación juega un papel fundamental, educar en la paz y la convivencia humana quizás sea un proceso muy lento, pero creemos que es el camino más seguro, en la formación de sujetos capaces de amar y respetar

al prójimo desde sus diferencias. Como señala y se interroga de forma magistral Edgar Morin (2011) en su bello texto *La vía para el futuro de la humanidad*:

Qué hay que conservar de nuestra humanidad? ¿Qué hay que mejorar? Mi respuesta es sin duda su capacidad de combinar razón y pasión, su capacidad, aunque subdesarrollada, de comprender al prójimo, su capacidad de amar.

JOSÉ CLAUDIO CARRILLO NAVARRO
Mayo de 2015

1. Procesos de normalización, tolerancia y silencio respecto de la violencia en y alrededor de una escuela primaria

Carmen Castillo Rocha y Juan Carlos Mijangos Noh

INTRODUCCIÓN

No es el propósito de este texto definir conceptos sobre los que se abunda en este libro, pero conviene recordar que el bullying ha sido caracterizado como una relación entre compañeros con una notable asimetría de poder en el que intencionalmente se lesiona a un igual de manera reiterada en un ejercicio de tres actores: agresor, víctima y observador, donde el observador funge como un reforzador del comportamiento del agresor (Defensor del Pueblo, 2007; Moreno y Paz, 2006; Olweus, 2006). También conviene recordar que la violencia en las escuelas tiene límites mucho más amplios que involucran a la comunidad educativa, a las familias y sus entornos, e incluso al Estado mismo.

No obstante lo previo, desde que las industrias mediáticas vieron la posible explotación del bullying como recurso amarillista, las otras formas de violencia en la escuela comenzaron a hacerse menos visibles, después de todo es políticamente más sencillo poner “el problema” en los escolares y no en las autoridades cualesquiera que sean. El fenómeno de la violencia toca ámbitos de mayor envergadura y aquí examinamos los que están relacionados con una escuela primaria. El propósito de este capítulo es presentar el análisis de las dinámicas de las violencias que circundan a una escuela semirural del estado de Yucatán a partir de lo observado, lo escuchado y lo vivido durante un

ciclo escolar. El análisis se entrelaza, desde luego, con lo que sucede en México.

Dadas las condiciones sistémicas que alimentan las violencias cotidianas en la escuela que aquí se describe y en la localidad donde se ubica, lo pensable es que situaciones semejantes a las que aquí se presentan estén ocurriendo también en otras localidades de la península de Yucatán y del país.

Iniciaremos exponiendo lo que se representa en los medios de información masivos y su relación con las investigaciones académicas. Continuaremos con la metodología y la descripción del contexto de la localidad a la que nos referimos. Posteriormente mostraremos y analizaremos algunas de las prácticas violentas que circundan a la escuela primaria de esta localidad para finalmente invitar a pensar en la necesidad de trabajar en la modificación de situaciones estructurales para poder construir un ambiente digno para nuestros niños, nuestros maestros y nuestra comunidad en general.

EL CONTEXTO DESINFORMATIVO Y OFICIAL DE LA VIOLENCIA ESCOLAR EN MÉXICO

Diferentes medios informativos de la República Mexicana (como la cadena CNN, y los diarios *El Economista*, *La Jornada*, *El Universal* y *Milenio*) publicaron entre marzo y mayo del 2014 que, según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), México “ocupa el primer lugar internacional en casos de bullying”. Aquí un ejemplo de lo expuesto en estos informativos:

México ocupa el primer lugar internacional de casos de bullying en educación básica ya que afecta a 18 millones 781 mil 875 alumnos de primaria y secundaria tanto públicas como privadas, de acuerdo con un estudio de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (Valdez, 2014, s. p.).

Es interesante, pues rastreando la cifra, tres años antes, el 17 de abril de 2011, aparece una nota en el periódico *El Universal* (Otero, 2011) donde se cita la misma cifra y se identifica como el origen de la información

una investigación de la citada OCDE realizada en el año 2009 y se cita como fuente un boletín de prensa de la Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH). La Comisión Nacional de los Derechos Humanos México informó en el año 2011 lo que sigue:

Ante el riesgo que representa para 18 millones 781 mil 875 niños que estudian primaria o secundaria ser víctima del fenómeno conocido como bullying o acoso escolar, es imprescindible reforzar las acciones para erradicar esta práctica nociva (CNDH, 2011, p. 1).

Es decir, la cifra refiere a la población total de estudiantes de educación básica inscritos en el año 2011, pero las notas del 2014 nos conducen a pensar otra cosa. La “información” publicada en el 2014 es inverosímil, y su presencia como “noticia” antecedió, también en los medios informativos nacionales, a la promoción de la iniciativa de la Ley General para la Prevención y Atención de la Violencia Escolar, presentada ante la LXII Legislatura de la Cámara de Diputados el 4 de junio de 2014. Lo previo pone en evidencia que no es posible sacar conclusiones respecto de la incidencia de bullying en nuestro país a partir de información pública de este tipo, y si pensar que la población en general está desinformada al respecto.

En un contexto diferente, la instancia que a nivel nacional recoge datos que nos pueden aproximar al problema es el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (organismo público autónomo) que sistematizó los datos provenientes de los “cuestionarios de contexto” de la prueba Excale (Examen para la Calidad y el Logro Educativo) aplicada en 2005, a partir de lo cual publicó un texto titulado *Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en escuelas primarias y secundarias de México*. Los cuestionarios fueron administrados a docentes y alumnos (47,858 de escuelas primarias y 52,251 de secundarias). En el citado documento se escribió lo siguiente:

En primaria, el acto violento que más se enfrenta es el robo de algún objeto o dinero. Ahora bien, por las dimensiones que mostró este incidente, es presumible que en la gran mayoría de los casos no haya constituido un atentado grave a las posesiones de los alumnos, o incluso, que en cierto número de casos no se trate de robo como tal,

sino de pérdida involuntaria por parte de los propios alumnos afectados (Aguilera, Muñoz y Orozco, 2007, pp. 57-58).

El estudio muestra índices de victimización de un 46.4% en robos en primaria y 43.6% en secundaria; un 24.2% en burlas en primaria y un 13.6% en secundaria; un 17% en agresiones físicas en primaria y un 14.1% en secundaria. En el estudio se concluye:

Lo primero a señalar es que la magnitud de las manifestaciones violentas exteriorizadas por los estudiantes en las instituciones educativas es relativamente baja y se ajusta a los rangos registrados en otros estudios. Sin embargo, se identifica que existen algunos casos en los que la manifestación de violencia es alta y por lo tanto preocupante (p. 187).

Estos y otros porcentajes mostrados en el texto difieren notablemente de los datos internacionales reportados sobre el tema en años previos y posteriores, en los que el abuso verbal (entre ellos las burlas), tiene siempre una mayor incidencia sobre las demás formas de maltrato (Aparicio y Córdoba, 2005; Avilés, 2003; Cajigas, et al., 2006; Castillo y Pacheco, 2008; Defensor del Pueblo, 2000 y 2007; Hoyos, 2005; Ortega, 2005; Smith, 2006) y donde el robo es mucho menos frecuente incluso que las agresiones físicas. Concluimos que fuentes gubernamentales como este texto del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) tampoco han sido útiles para aproximarnos a las dimensiones del problema.

ALGUNOS ANTECEDENTES

Más allá de lo que sucede con algún tipo de información pública y masiva, los estudios cuantitativos sobre la incidencia del problema y sus características pueden apoyar al diseño de políticas públicas, lo que no ayuda es que tales situaciones sean construidas con información manipulada o con notables sesgos, sin embargo, todavía hay poca información de buena calidad al respecto y no alcanza una cobertura nacional. Haciendo una exploración sobre el tema, encontramos que en el año 2008 Muñoz reportaba que no existían investigaciones transnacionales en las que Méxi-

co hubiera participado y concluía que no había razones para asumir que la magnitud del problema en México fuera muy distinta de lo observado en estudios realizados en otros países.

Moviéndonos al año 2009, si bien los medios publicaron que la OCDE había identificado a México como el primer lugar internacional en casos de bullying, hay que decir que México no participó en la investigación transnacional realizada por dicho organismo sobre el tema en ese o algún otro año. En la investigación de la OCDE sobre bullying participaron 24 países entre los cuales Grecia y Turquía mostraron los índices más altos de maltrato entre compañeros (OCDE, 2009a).

Lo que sí reportó dicha organización fue que México ocupaba los peores lugares en un estudio comparativo que evaluaba el bienestar infantil en 30 países. México ocupó el lugar 29 en bienestar material, el 26 en hogar y medio ambiente, el 29 en bienestar educacional, el 28 en salud y seguridad y el 30 en comportamientos de riesgo (OCDE, 2009b).

A pesar de que suele ser política y mediáticamente más sencillo ubicar el problema del bullying en las relaciones entre escolares (como lo hicieron los medios) la solución de los problemas identificados por la OCDE rebasa por mucho las interacciones entre compañeros. El bienestar material, el hogar, el medio ambiente, el bienestar educacional, la salud y la seguridad, requieren de políticas más allá del diseño de una ley que reglamente las relaciones entre compañeros y las acciones de profesores y padres de familia al respecto. La violencia escolar y con ello el bullying, es un asunto que depende de múltiples factores que van desde la manera en cómo son comprendidas las relaciones interpersonales, hasta cómo se estructura la sociedad, pasando por los antecedentes histórico-biográficos (Castillo 2010; 2011 y 2012).

No obstante que el estudio cuantitativo sobre las tasas de prevalencia del bullying en México sigue siendo una tarea pendiente, Del Tronco y Madrigal (2013) presentan una aproximación considerando información de 1,389 estudiantes de secundaria de diez ciudades del país (Acapulco, Chihuahua, Colima, Durango, Mexicali, Tijuana, Reynosa, Toluca, Texcoco y Villahermosa). En el rango más bajo de frecuencias respecto de este tipo de comportamientos, estos autores detectaron un 9.4% de varones que han sufrido el intento de ser forzados a tener relaciones sexuales, y en el más alto un 38.76% que ha recibido amenazas. Para el caso de las mujeres, el rango más bajo está en un 3.89% de intentos de ser forzadas

a tener relaciones sexuales, y el más alto corresponde a un 43.13% de intentos de besos o tocamientos por la fuerza.

En comparación con la citada investigación del INEE, dónde se identifica la incidencia de los robos entre un 43.6% y un 46.4%, Del tronco y Madrigal obtuvieron un índice del 33.62%; y mientras que el INEE encontró que las agresiones físicas estaban entre un 14.1% y 17%, Del Tronco y Madrigal las ubican en un 36.6%. Los datos son dispares, y los de estos últimos autores se acercan más a lo reportado en otras investigaciones nacionales de carácter local o en las investigaciones internacionales citadas párrafos arriba.

Del Tronco y Madrigal señalan que “no todo es bullying” y ubican a la escuela como un espacio capaz de generar sus propias formas de violencia, como el abuso de autoridad. El 16.74% de las mujeres y el 23.64% de los varones reportan haber sido ofendidos verbal o gestualmente por sus profesores. También han sido amenazados, calumniados, discriminados y agredidos físicamente por éstos en porcentajes que van entre el 6.18% y el 14.44% para el caso de las niñas, y el 14.37% y el 20.51% para el caso de los varones.

Estudios como el previo nos dan una visión más aterrizada de lo que sucede con el fenómeno en cuanto a sus dimensiones a grandes escalas, pero cuando se trata de explicar lo que pasa detrás de los números, los estudios cualitativos como el realizado por Prieto (2013) y Carrillo y Prieto (2013), pueden dar mejor cuenta de las dimensiones subjetivas y humanas del problema, y las estrategias etnográficas dan mejor cuenta de la complejidad del fenómeno. Entre los trabajos pioneros más visibles en México con metodología etnográfica están los de Saucedo (2005), Tello (2005), Gómez (2005) y Prieto y García (2005) que muestra la incidencia de factores familiares, escolares y sociales en la presencia de violencia en escuelas mexicanas. Algunas investigaciones han trascendido la pesquisa y se han traducido en programas de intervención (Prieto, Carrillo y Jiménez, 2005).

Trabajos como los señalados dan cuenta de cómo la violencia en las escuelas es un asunto complejo que, al inmiscuirse en la dinámica de la socialización, conduce a procesos de “normalización” que tienden a hacer invisible la relevancia del daño a las personas agredidas y en última instancia al tejido social. En este contexto se encuentra este capítulo. Lo que se describe a continuación atiende a las dimensiones cualitativas de

la violencia vinculada con una escuela en una población semirrural (que permanecerá anónima) del estado de Yucatán.

ESTRATEGIA METODOLÓGICA

Este trabajo formó parte de un proyecto a largo plazo que pretende tener un impacto concreto a favor del desarrollo de la comunidad con la que se vincula. El proceso ha dado inicio como un acompañamiento de corte etnográfico en el que los investigadores han participado en la vida de la comunidad desde el verano de 2012 realizando talleres, actividades de convivencia y proyectos ecológicos con los niños y jóvenes.

Las actividades desarrolladas implicaron iniciar el diálogo con las comunidades escolares, pues la idea es vincular las actividades ecológicas con los programas de los tres niveles educativos. La investigación dio inicio en septiembre de 2013, cuando había en preescolar 33 niños, en la primaria 68 y en la secundaria 43. El registro de esos datos fue el inicio de nuestra aproximación a los ambientes escolares de los cuáles la primaria será el eje de lo que aquí se escribe.

A lo largo de ese proceso de conocimiento, las actividades que efectuamos en un espacio de interpretación etnoecológica que construimos con la comunidad de estudio sirvieron para conocer a las comunidades escolares. Posteriormente una prestadora de servicio social fungió como informante clave de lo que día a día sucedía en la escuela. Pero para iniciar esta historia conviene ubicarnos en el contexto de la comunidad.

La bienvenida

La localidad, cuyo nombre no se hará explícito, forma parte de lo que fuera la zona de Yucatán que durante la mayor parte del siglo XX estuvo dedicada al cultivo del henequén. Una vez que se agotó el nicho comercial de dicho agave, los “patrones” se retiraron del lugar dejando a la comunidad sin más estrategias productivas que el cultivo de traspatio, razón que motivó a los habitantes a iniciar un comportamiento de migración pendular a la ciudad de Mérida, que se encuentra a 26 kilómetros. Así, los adultos viajan diariamente a buscar el sustento a la ciudad, y en la localidad se quedan niños, jóvenes y adultos mayores a construir el día a día.

Los empleos que reportaron tener las jefas y jefes de familia se encuentran en el campo de los oficios, como albañiles (principalmente), sastres, electricistas, costureras, choferes, pocero (hace pozos), carpintero, soldador, mecánico, jardineros y plomeros. También tienen empleos diversos como la atención de las granjas vecinas, auxiliares de secretaria, obreros y obreras, empleados y empleadas, funcionarios públicos, jefe de restaurante, profesora, policía, cajera, impresor. Algunos más trabajan por su cuenta y son tenderos, vendedores y vendedoras, moto-taxistas, trabajadoras domésticas, cuida coches. Muy pocos se dedican al cultivo de la tierra y dicen ser campesinos, milperos o granjeros. También hay algunos jubilados y otros con medios de sustento más inciertos, como quien manifestó ser trabajador ocasional o el que tiene “trabajos varios”.

El dinero que circula en la comunidad es muy escaso. Aproximadamente la mitad de lo que reciben estas personas como salario se emplea en el transporte a la ciudad de Mérida y de regreso. Es frecuente que busquen maneras alternativas de conseguir recursos: es frecuente la recolección y venta de chatarra y otros materiales reciclables y también, poco a poco, venden los terrenos que antes conformaron sus parcelas ejidales.

En las visitas que se realizaron casa por casa en el verano del 2013, se contabilizaron 102 inmuebles habitados, y se obtuvieron los datos de 344 personas (aun cuando en los datos del INEGI, 2010, se calcularon 758 habitantes). Los hogares están conformados por entre una y ocho personas, con un promedio de 3.26 personas por vivienda. Conviene aclarar que aun cuando en el censo levantado 18 personas dijeron vivir solas, en realidad comparten solares con otros familiares, por lo que no se puede decir que las personas estén realmente solas. Según la libreta de la responsable del entonces llamado Programa Oportunidades en la localidad, en el año 2012 había 183 personas registradas como beneficiarias del programa y, según dato que consta en la sección de transparencia del programa, para 2013 eran 241 los beneficiarios (nótese la disparidad entre los datos públicos y los recabados por nosotros).

La mayoría de las casas cuenta con agua potable algunas horas al día, tienen pisos de cemento y cocinan quemando leña. La localidad no tiene servicio de recolección de desperdicios, por lo que los habitantes reciclan lo que pueden y lo que no pueden lo queman.

Como todo extranjero que llega a una comunidad rural de Yucatán, nuestro equipo de estudiantes y profesores fue recibido con gentileza y

con generosidad. Nos pareció una comunidad tranquila y en aparente armonía, pero, como sucede en el estado de Yucatán, la violencia social está oculta debajo de la trama aparente y tiene tintes estructurales. Después de algunos meses de trabajar en las visitas guiadas al espacio de interpretación etnoecológica y en los diversos talleres impartidos, nos comenzamos a percatar de las relaciones álgidas en las escuelas, particularmente en la escuela primaria, lo cual dio pie a lo que a continuación se expone.

Las relaciones entre niños

Como parte de las actividades programadas con los niños de la comunidad, se hizo una visita al jardín botánico y de regreso se les ofreció a los niños un bocadillo y agua en sus propios salones. Los docentes de la primaria acompañaron el trayecto en el que fue posible observar que los niños se empujaban unos a otros, se aventaron las naranjas agrias que encontraron tiradas en el camino así como pequeñas piedras; se arrebataron unos a otros las vainas de frijol que habíamos cosechado durante la jornada. Un niño le quitó a otro su almuerzo, lo tiró al piso y lo pateó.

Los niños expresaban sus quejas hacia los adultos y estos se dedicaban a dar instrucciones sobre lo que los niños debían o no hacer. En otra ocasión supimos por boca de los mismos niños como uno había lastimado a su compañero al arrojarle una piedra a la cabeza, y como otro había robado el pececito de un compañero y lo había vendido en la escuela a otro niño, todo ello en los muros adentro en la escuela de aulas multigrado.

Sus juegos son también muy agresivos. No solo porque imitan los programas de guerra que ven en la televisión, sino porque, aun en actividades como la práctica del fútbol, los niños comienzan jugando y terminan peleando, y es frecuente ver cómo los mayores incitan a los más pequeños a pelear quedando aquellos como espectadores de las agresiones. Estas situaciones tuvieron consecuencias más allá de lo cotidiano: en el ciclo escolar 2013-2014 al menos en dos ocasiones se requirió atención médica: para un niño descalabrado y para otro niño con un brazo roto. Los maestros no perciben esto como violencia, dicen que simplemente los niños están jugando. Podría pensarse que aquellos fueron accidentes ocasionales, quizá no son tan ocasionales. También hay casos menos escandalosos pero no menos severos:

Hay un niño en especial [...] que los papás son muy [...] es hijo único y los papás son muy sobreprotectores y a él toodos le hacen, o sea como que lo agarran como barquito, todos lo agređen, le echan la culpa de las cosas que pasan, a veces, “Ah, tiró basura” o “Ah, hizo esto” o “Me está pegando”, y no es cierto, el niño está sentado en su lugar. Y el maestro les cree, y si el niño... a veces como que... de hecho dice la mamá que el niño no quiere ir a la escuela. El niño no quiere ir a la escuela, solo cuando va la prima, que es la que lo defiende, va a cuarto grado (I, 23/04/2014).

Observamos en esta escuela multigrado relaciones interpersonales muy deterioradas que no tienen visos de ser atendidas por parte de la institución educativa. A diferencia de lo que sucede en las escuelas de las ciudades, donde los padres y madres tienen la opción de cambiar a sus hijos a otra institución, estos niños van a seguir coincidiendo dentro y fuera de la escuela posiblemente durante toda su vida, y se convertirán en adultos socialmente lastimados entre sí. Los profesores no solamente no saben cómo ejercer mediación, sino que frecuentemente son parte del problema mismo.

Los niños y los adultos de la escuela

Entre las primeras exploraciones que se hicieron en la comunidad, conversando con los padres de familia, surgió que el mal aprovechamiento era uno de los problemas que los padres veían como más apremiantes para resolver. Esto se relacionaba con las dificultades en el desarrollo de la lectura y la escritura por parte de los niños de la escuela primaria. Muchos de ellos eran promovidos a la educación secundaria sin haber cubierto los objetivos educativos propuestos para la educación primaria, algunos incluso sin saber leer ni escribir. Así que pensando en apoyar a la comunidad se abrió un proyecto de servicio social para que una estudiante de la licenciatura en educación apoyara al grupo de niños que mayores problemas estaba presentando en relación con la lectoescritura. Fue entonces cuando comenzamos a ver más allá de la superficie.

Al iniciar el trabajo de apoyo a la lectura y la escritura, la estudiante de servicio social notó a los niños inhibidos en su vinculación con el trabajo académico, y observó que el tipo de relación que establecían estos

niños con ella denotaba una actitud de temor hacia el docente. Le comentaban: “Maestra es que... ¿no nos va a pegar?, es que aquí hay una vara que se llama...”

Por conversaciones con algunos niños nos enteramos de que el profesor Z, que para entonces tenía a su cargo los grados primero y segundo de primaria, tenía un palo al lado de su escritorio, dicho adminículo le servía, entre otras cosas, para señalar al pizarrón. Con este palo, al que incluso había puesto un nombre femenino, atemorizaba y golpeaba a los niños cuando cometían actos de indisciplina o no cubrían las expectativas académicas del profesor. La prestadora de servicio social nos relató cómo escuchaba con frecuencia los gritos de este profesor hacia los niños diciendo “¿Por qué no me entienden? ¡Entiendan!”. En visita a la escuela pudimos constatar que el profesor Z no era el único que tenía un palo de ese tipo; también el profesor de tercero y cuarto, que a su vez era el director de la escuela, tenía una vara semejante al lado de su escritorio.

En esta escuela trabajaba también una profesora que no formaba parte de la dinámica de violencia y se mantenía al margen de la situación. Los niños también nos relataron que el conserje (que posteriormente fue removido de su cargo) participaba de las agresiones, no los golpeaba, pero les hacía comentarios despectivos sobre sus familias y les impedía tomar agua purificada de los garrafones; al no haber recursos designados por el Estado para tener agua purificada para todos en la escuela, el agua se administraba según criterios adultocéntricos. Los niños tomaban y toman agua de la llave, no obstante la epidemia de hepatitis que afectó a media docena de niños en la escuela y a la mitad de los escolares en el jardín de niños de la comunidad durante el ciclo escolar que aquí se comenta.

Hay más evidencias de maltrato físico en esta escuela. Una práctica frecuente de uno de los profesores era aventar el borrador, y en una ocasión lo hizo con tal tino que le pegó a un niño en el ojo. El niño requirió atención médica y reposo durante un par de semanas. Uno de nosotros fue a ofrecer apoyo al padre, pero el padre del niño comentó que había decidido no entablar acción legal porque ese profesor es uno que “enseña bien”, que su hijo estaba aprendiendo. Comentó que ya había hablado directamente con el profesor y que éste se había comprometido a que no se repetiría la situación. El padre comentó que hay otros profesores que no enseñan bien, por lo tanto son peores que este que “sí enseña bien” pero golpea a los niños.

Observamos cómo la violencia se confunde con la disciplina. Estos profesores que no saben cómo hacer con los supuestos problemas de conducta y aprendizaje de sus estudiantes, reaccionan con violencia ante sus educandos y algunos padres de familia perciben este asunto como algo que debe tolerarse a favor de un bien mayor, la “escolarización”, que está, efectivamente, manteniendo a los niños largas horas a la semana en un espacio institucional, pero que no ha sido garantía de una mejor educación, ni siquiera de una buena alfabetización, según los mismos padres señalaron y las evidencias recabadas confirman.

La comunidad y los docentes

En un entorno escolar tan lastimado, la presencia de eventualidades y alumnos en condiciones vulnerables resulta no solo un reto, sino un enorme problema para los profesores y para la comunidad escolar en general. Respecto de la violencia que se vive en la escuela la comunidad no es ajena. Esto se manifiesta en formas diversas. A menudo la violencia está también presente al interior de los hogares. Es el caso, por ejemplo, del niño a quien en este trabajo llamaremos Carlitos (para proteger su identidad). En el ciclo escolar descrito, Carlitos sufría de violencia intrafamiliar severa, lo que lo incapacitaba cognitivamente para atender o realizar cualquier tarea escolar por un tiempo prolongado. Desde luego que en la comunidad no hay psicólogo, ni funciona ninguna oficina del sistema para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF). De hecho no hay quien pueda llevar consuetudinariamente a Carlitos a algún lugar donde reciba la atención que necesita. El niño asiste a la escuela y los profesores no saben cómo ayudarlo:

Han tomado muchas medidas. Sinceramente yo he sido testigo de que sí: “Vamos a ponerlo a hacer cosas, para que tenga... porque él repercute mucho en el aprendizaje del salón, en todo, entonces, para que no haga esa situación de que fastidie a todos, porque no hace nada en el salón, se sienta y de repente se pone a cantar, se para, va a golpear a algún compañero, regresa, golpea a otro, sale, entra, rompe tareas, o sea, en cuanto a su formación, la verdad la escuela no le está sirviendo para nada, entonces, el maestro le ha buscado, lo ha puesto a hacer cosas extras, o que reparte hojas... por ejemplo,

cuando fue el desfile, él dirigió los ejercicios, porque si no, hubiera sido imposible que saliera el cuadro, entonces él hizo como que los ejercicios, pero los niños no lo siguen, de hecho a la hora del recreo está solo, nadie juega con él (I, 23/04/2014).

No sabemos los alcances que tiene la violencia intrafamiliar entre los habitantes de esta localidad, pero lo previo pone en evidencia cómo la violencia de este tipo no es un problema que atañe solo a las familias. Lo que pasa en casa afecta a toda la comunidad escolar: en las relaciones interpersonales que a su interior se establecen, en el aprendizaje y en las emociones de sus miembros. El caso de Carlitos es particularmente grave pues el niño sufre abandono por parte de su madre. Este niño, víctima de la violencia en el seno familiar, manifiesta con su comportamiento agresivo y disruptivo el dolor que sufre en el seno de su familia.

A la fecha, ni el Estado mexicano ni ninguna otra institución ofrece alguna opción viable y digna para este niño ni para esta escuela. El problema de Carlitos se extiende también más allá de las relaciones entre compañeros y profesores.

Hay otras personas que me han comentado que al niño a veces lo han sacado de la casa, que el niño a veces ha dormido en los techos, ha dormido en la calle, con los vecinos, que antes se iba a dormir con unas tías, pero tenían muchos problemas con la mamá, porque la mamá iba y les decía:

No, es que no, si yo castigo a mi hijo no le des asilo”, y las hermanas, o sea las tías, con tal de no tener problemas, ya dejaron de hacerlo. Y sí hay una señora, la abuelita de [...], que me comentó que ella en una ocasión dejó que el niño entrara en su casa porque... porque sí estaba en la calle y no había cenado. Está chico, tiene 10 años (I, 23/04/2014).

En lo previo se observa la justificación que la madre hace de la violencia en nombre de la disciplina: “Es que yo así castigo a mi hijo”. Pero en este caso los límites de la violencia se desdibujan y, al parecer, también hay que “castigar” a otras personas por conductas indeseables.

La mamá de un amigo de Carlitos nos narró que por insistencia de su hijo lo llevó a su casa a cenar, eran las 11 de la noche y el niño no había

comido en todo el día. Carlitos no quería ir a su casa por temor, quería quedarse en el lugar donde le dieron leche y galletas, pero la madre de su amiguito no quería tener problemas con la mamá de Carlitos, así que llevó al niño a casa de la abuela de este. A insistencia de la señora, la abuelita recibió a Carlitos cuando era la una de la mañana, pero esto le costó a la madre del amigo de Carlitos que unos días después fuera amenazada y golpeada por la mamá, la tía y la propia abuelita de Carlitos advirtiéndole que no volviera a inmiscuirse en sus asuntos familiares.

Carlitos no es el único niño que vive maltrato tanto en la casa como en la escuela, pero es quien manifiesta el problema de manera más evidente y el que afecta más al entorno escolar. En la población hay otros niños que ante el maltrato no reaccionan con violencia sino con inseguridad.

Tengo un niño que veo... el niño es muy inseguro, es muy inseguro, de hecho su... él no tiene ningún problema, es muy inteligente, pero tiene una inseguridad tremenda [...] En una ocasión cuando hablé con la mamá, le decía, que lea con su hijo, diario, así, y la mamá “Sí, sí se lo digo, pero no quiere, no entiende, el chiquito, es muy bruto, lee pero muy despacio y... hay no, no puedo”, decía. De hecho hasta me comentó la mamá que a su hijo de 15, 16 años, lo golpeaba. La otra mamá que estaba con nosotros, ya cuando se fue la señora me dijo “Es que esa señora no así es, les pega rápido, les pega a la cabeza, o sea, es muy violenta la señora”, así de plano. Ese niño por lo mismo así es muy inseguro, y sí hay muchos papás, que son muy, muy agresivos (I, 23/04/2014).

No sabemos cuántos niños viven cotidianamente este tipo de situaciones, pero sí sabemos que sus consecuencias van más allá de lo que sucede dentro de los hogares y que la escuela es el espacio perfecto para externar los síntomas de este tipo de problemas.

La comunidad, como quedo expresado páginas atrás, es una comunidad empobrecida, el dinero es muy escaso y el robo entre vecinos, entre amigos y entre parientes es también algo frecuente. Esto también llega a tocar a lo que sucede en la escuela:

Robaron unos trastes, que sobraron para el 10 de mayo, entonces quedaron unos trastes, y los niños los agarraron, estaban llevando

los trastes, los descubrieron. En otra ocasión, también robaron dinero, robaron botanas que venden en la escuela [...] a veces yo me doy cuenta que pasa desapercibida la violencia, como que “Ah, es un juego” y los dejan ser, los dejan que hagan. Cuando ya es más extremo, como un robo, o que se rompió el brazo... o la niña... los de primero... se lastiman o algo así, entonces es que “Ah, ya... te voy a expulsar” o que “Mando a hablar a tus papás” y al papá es al que ya le echan la... le pasan la pelotita, que “Esto hizo tu hijo, y tú a ver tu cómo lo castigas” (I, 23/04/2014).

Hay muchos elementos que pueden impulsar al robo dentro de la propia institución educativa. El hambre podría ser un motivo en el caso de Carlitos, pero la dinámica de los robos también tiene que ver con que esta escuela puede ser percibida por los niños como una instancia aversiva: los maltrata. Definitivamente es una institución que no sienten propia, no le tienen afecto. Es una escuela que no se ha ganado su respeto, que no los protege, que no los nutre, que no los escucha, que no cuida su salud y que, al parecer, no los ayuda a ser mejores personas; y el descuido tiene ya una trayectoria histórica.

UNA BREVÍSIMA LÍNEA DE TIEMPO

La historia del maltrato en las escuelas rebasa el contenido de la memoria social relacionada con el tema. Antonia (seudónimo), que es una joven poco común en su contexto, consiguió egresar de una licenciatura, recuerda que era frecuente que en la escuela le robaran el borrador y le rayaran la libreta. Eran también comunes los golpes y “ese tipo de cosas”. Una de las estrategias que usaba su profesora para mejorar la atención a los dos grupos con los que trabajaba era invitar a algunas de las mamás a que participaran en las actividades docentes. Antonia no recuerda muy bien, pero sabe que surgió un conflicto entre los profesores de la primaria y la comunidad, al parecer “no enseñaban bien”. Los niños no sabían leer correctamente cuando pasaban a la secundaria y los padres estaban inconformes. Algunos sacaron a sus hijos de la escuela y los inscribieron en otra comunidad que queda a 5 kilómetros, pero finalmente los maestros “se tuvieron que ir”. Luego llegó otra maestra:

Tenía un carácter muy diferente, entonces, ésa sí te regañaba y te pegaba con la regla, en que, pues... sí había momentos en que éramos muy relajistas, el grupo, ¿no? pero sí sabíamos hacer la tarea [...] Había momentos en los que todos hacíamos relajo, entonces a esa maestra eso le molestaba (A, 24/04/2014).

Como se observa en el comentario previo desde donde lo ve esta integrante de la comunidad, el maltrato de los profesores parece estar justificado por el comportamiento de los estudiantes. Otra vez observamos que la violencia se justifica en nombre de la disciplina, pareciera que el argumento subyacente fuera que el ejercicio de la violencia se traduce en disciplina y cuyo fin es un mejor aprendizaje. Algunas personas de la comunidad recuerdan a otro profesor, que también creó fama en comunidades cercanas.

Es uno güero, que igual era maestro de allá, que lo mismo hacía, les jalaba las orejas a los niños, los tiraba con borrador, era lo mismo... Entonces como que siempre, igual ahí hay papás que todavía están acostumbrados, dicen: “Yo así aprendí y el así también mi hijo va a aprender”. O hay papás que también así educan a sus hijos (I, 23/04/2014).

En un contexto así, la violencia es invisible a los ojos de quienes siempre la han vivido con normalidad. No hemos explorado lo que sucede en generaciones previas, pero será una tarea a futuro el rastrear los límites inmemoriales de la violencia vinculada a esta escuela y a esta comunidad.

CERRANDO: MÁS ALLÁ DE LOS “RESPONSABLES”

Quizá en este punto nuestro lector se haya contagiado ya de los sentimientos de indignación y rabia –quizá insuficiente– que los autores hemos experimentado en nuestro contacto cotidiano con la comunidad, pero el asunto no termina aquí. Sencillo es cuando, desde la perspectiva del derecho, podemos identificar responsables y aplicar sanciones, pero si vamos hilando hacia atrás y vemos qué hubo antes de lo que hay ahora, es posible identificar una serie de elementos estructurales que por obvios

y desatendidos se vuelven invisibles, pero que tampoco son un secreto para nadie y que están propiciando que pase lo que aquí se ha descrito.

- Los profesores no tienen herramientas para lidiar con los problemas conductuales, emocionales, cognitivos y familiares de sus educandos. Ante esa situación, la única respuesta que conocen es la violencia. Su licenciatura no los capacitó para atender estos casos, solamente los certificó para tener ese trabajo.
- Las aulas multigrado y la presencia multicultural representan un reto profesional importante para el cual los docentes tampoco están suficientemente preparados.
- Para los profesores que trabajan fuera de la ciudad, el acudir a las comunidades representa un costo en tiempo y dinero que generalmente no es compensado por la institución para la cual trabajan. Esta circunstancia a menudo se percibe como injusta pues, además, tienen mayor número de dificultades de las que tienen los profesores en las grandes ciudades. No quieren estar ahí y por consiguiente no se vinculan ni se comprometen realmente con los problemas de la comunidad en la que trabajan.
- Los padres y madres de familia de esta comunidad viajan todos los días al menos 52 km para ganar el sustento y los niños se quedan solos en casa o a cargo de familiares que no están realmente comprometidos o no son capaces de apoyar a estos niños y vigilar su desarrollo.
- Los empleos de las personas de esta comunidad son precarios, cualquier gasto adicional (como puede representar el llevar a un niño a recibir terapia a la capital del estado) representa un costo imposible de solventar, tanto en términos de esfuerzo (pues ambos padres trabajan), como de recursos económicos.
- Muchas veces los hoy adultos fueron socializados mediante la violencia. Algunos no conocieron otra forma de relacionarse con los demás, por consiguiente confunden disciplina con violencia.
- Los servicios públicos y recursos de la escuela son insuficientes (ej. no hay servicio de recolección de basura, no hay agua purificada para que tomen los estudiantes durante los recreos).

La Secretaría de Educación Pública posiblemente no considera que el bienestar psicológico entra dentro de las necesidades de las escuelas y por lo mismo no hay plazas suficientes para contratar a personal capaci-

tado que atienda los problemas emocionales y cognitivos de los educandos en las propias escuelas.

Así, regresando a lo que los medios de comunicación no publicaron respecto de lo declarado por la OCDE, no estamos ante un primer lugar internacional en la práctica del bullying, no hay evidencias de ello. Estamos ante un tipo de violencia estructural que propicia un tejido social muy lastimado que en el caso de estos escolares se caracteriza por un precario bienestar material, condiciones desfavorables en el hogar y el medio ambiente, un agudo malestar educacional, precariedad en salud y seguridad, y altos índices de comportamientos de riesgo, donde persona, hogar, escuela y comunidad están siendo profundamente afectados. Las consecuencias a mayor escala que este tipo de estructura puede generar en la sociedad a mediano y largo plazo, se viven ya en otros estados de la república.

Referencias bibliográficas

- Aguilera, M.A., Muñoz, G. y Orozco, A. (2007). “Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en escuelas primarias y secundarias de México”. México: Instituto Nacional de Investigación Educativa.
- Avilés, J.M. (2003). “El maltrato entre escolares en el contexto de las conductas de acoso. Bullying en la escuela. Modelos de intervención”, en *Riesgos psicosociales de la enseñanza*. Madrid: STES-intersindical. Disponible en http://www.stes.es/salud/Libro_Riesgos_laborales/libroriesgos.htm
- Cajigas, N., Kahan, E., Luzardo, M., Najson, S., Ugo, C. y Zamalvide, G. (2006). “Agresión entre pares (bullying) en un centro educativo de Montevideo: estudio de las frecuencias de los estudiantes de mayor riesgo”, *Revista Médica del Uruguay*, vol. 22, núm. 2, pp. 143-151.
- Cámara de Diputados, LXI Legislatura (2011). Estudio sobre violencia entre pares (Bulling) en las escuelas de nivel básico en México. Disponible en: LXI. C http://archivos.diputados.gob.mx/Centros_Estudio/ceameg/ias/Doc_25.pdf
- Cámara de Diputados, LXII Legislatura (2014). Datos relevantes de la sesión No. 60. Disponible en: http://www.diputados.gob.mx/servicios/datorele/LXII_LEG/2_REC_IIANO/18_JUNIO_14/datos_relevantes.pdf

- Carrillo, J.C. y Prieto, M.T. (2013). “Violencia, desconexión moral y subjetividad en lo jóvenes de secundaria”. Memoria electrónica del XII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Aportes y reflexiones de la investigación para la equidad y la mejora educativas.
- Castillo, C. (2010). “El abuso entre estudiantes de secundaria desde una perspectiva comunicológica: apuntes teórico metodológicos para su estudio”, en R.L. Cortés Campos (Coord.) *Comunicación y juventud*. Mérida: Universidad Autónoma de Yucatán.
- (2011). “Un análisis factorial del maltrato entre iguales”, en L. Mantilla Gutiérrez (Ed.), *Juego rudo y violencia en las escuelas de Yucatán*. Mérida: Universidad Autónoma de Yucatán.
- (2012). *Pasos hacia la construcción de una escuela libre de violencia*. México: Pearson.
- y Pacheco Espejel M.M. (2008). “Perfil del maltrato (bullying) entre estudiantes de secundaria en la ciudad de Mérida, Yucatán”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, núm. 41, vol. XIV, pp. 825-842.
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos México (2011). “En primaria 3 de cada 10 sufren bullying”. Comunicado de prensa CGCP/090/11 (16 DE ABRIL DE 2011). Disponible en: http://www.cndh.org.mx/sites/all/fuentes/documentos/Comunicados/2011/COM_2011_090.pdf.
- Defensor del Pueblo (2000). “Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria”. Madrid: Defensor del Pueblo (disponible en <http://cyberpediatria.com/violenciaescolar/viol16.pdf>, recuperado en septiembre de 2006).
- (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria, 1999-2006*, Madrid: Defensor del Pueblo. Disponible en <http://www.defensordelpueblo.es/informesmonograficos/violenciaescolar2006.zip>
- Del Tronco, J. y Madrigal, A. (2013). “La extensión de la violencia escolar. Los datos estadísticos como telón de fondo”, en *Violencia en las escuelas secundarias de México. Una exploración de sus dimensiones*. México: FLACSO, pp. 23-42.
- Gómez, A. (2005). “Violencia e institución educativa”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 10, núm. 26, pp. 693-718.
- Hoyos, O., Aparicio, J. y Córdoba, P. (2005). “Caracterización del maltrato entre iguales en una muestra de colegios de Barranquilla, Co-

- lombia”, *Psicología desde el Caribe* (Universidad del Norte), núm. 16, pp. 1-28 (disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/213/21301601.pdf>, red, recuperado en junio de 2007).
- Moreno, A. y Soler, M.P. (Coords.) (2006). *La convivencia en las aulas: problemas y soluciones*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Muñoz, G. (2008). “Violencia escolar en México y en otros países. Comparaciones a partir de los resultados del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 13, núm. 39, pp. 1195-1228.
- Olweus, D. (2006). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2009a). “Bullying”, in *OECD, Society at a Glance 2009: OECD Social Indicators*, *OECD Publishing*. Disponible en http://www.oecd-ilibrary.org/social-issues-migration-health/society-at-a-glance-2009/bullying_soc_glance-2008-34-en.
- (2009b). *Doing Better for Children*, disponible en <http://www.oecd.org/social/family/43570328.pdf>
- Ortega, R. (2005). “Violencia escolar en Nicaragua: estudio descriptivo en escuelas de primaria”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 10, núm. 26, pp.787-840.
- Otero, S. (17 de abril de 2011). “CNDH: 3 de cada 10 niños de primaria sufren ‘bullying’”, *El Universal.mx* Disponible en: <http://www.eluniversal.com.mx/nacion/184820.html>
- Prieto García, M.P. (2005). “Violencia escolar y vida cotidiana en la escuela secundaria”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, año 10, num. 27, pp. 1005-1026.
- Prieto Quezada, M.T. (2013). *Historias contadas: El lado oscuro de la escuela. Maltrato entre alumnos*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- , Carrillo, J.C. y Jiménez, J. (2005). “La violencia escolar un estudio en el nivel medio superior”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 10, núm. 27, pp. 1027-1045.
- Saucedo, C.L. (2005). “Los alumnos de la tarde son los peores. Prácticas y discursos de posicionamiento de la identidad de alumnos problema en la escuela secundaria”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. X, núm. 26, pp. 641-668.

- Smith, M.K. (2006) “Definición, tipos y expansión del bullying y la violencia escolares”, en A. Moreno González y M.P. Soler (Coords.), *La convivencia en las aulas: problemas y soluciones*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Tello, N. (2005). “La socialización de la violencia en las escuelas secundarias: proceso funcional a la descomposición social”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 10, núm. 27, pp. 1165-1181.
- Valdez, B. (23 de mayo, 2014). “México es el primer lugar de bullying a escala internacional”, Milenio.com (sección Política) disponible en: http://www.milenio.com/politica/Mexico-primer-bullying-escala-internacional_0_304169593.html.

2. Paz al de lejos, paz al de cerca

Andrés Palma Valenzuela

PUNTO DE PARTIDA

Una mirada a nuestro entorno vital inmediato revela con claridad cómo los hombres y mujeres de esta época, tanto cercanos como lejanos, forman parte de un enmarañado contexto sociocultural donde la existencia humana se desenvuelve, de forma inevitable, en coordenadas complejas y cambiantes que hacen de su vivir una aventura y un reto ante el cual no pocos claudican tras darse por vencidos.

Nuestro arrogante y desarrollado mundo occidental, ofuscado por unos éxitos que, paradójicamente, cada vez se muestran más efímeros, se desliza por una pendiente de autocomplacencia de la que, a pesar de sus continuados esfuerzos, no logra ahuyentar el fenómeno de la violencia, en sus múltiples expresiones, como espectro que le atenaza día a día con fuerza creciente, y mal cuya etiología ofrece una compleja comprensión por responder a variables muy diversas.

Como docentes e investigadores, tal hecho nos inquieta sobremanera al tiempo que suscita en nosotros una reflexión sobre las posibilidades del sistema educativo para salir al paso de tal situación ofreciendo respuestas y soluciones convincentes.

Por ello, conscientes de la complejidad del tema y conocedores de las relevantes aportaciones realizadas al respecto durante los últimos años, iniciamos nuestra reflexión constatando la ambivalencia de la realidad de

todo ser humano, marcada de forma simultánea por la doble experiencia de un profundo anhelo de paz unida a la reiterada presencia de la violencia, como rasgos constitutivos de la naturaleza humana.

A pesar de que, como recordaba F. Muñoz (2004: 23), citando a su vez a Erasmo de Rotterdam, “La paz es la fuente de la felicidad”, ésta siempre se ha revelado como un bien escaso que, a pesar de ser signo de bienestar, felicidad, armonía... y de actuar como nexo con los demás, con la naturaleza y el mismo universo, escapa con gran facilidad de nuestras manos ahuyentada por el fantasma del conflicto, siempre presente en nuestras realidades sociales y personales. Como señala este mismo autor (Ibidem, p. 29): “El conflicto, como desencuentro consigo mismo y con los demás en razón de la disparidad de intereses, objetivos y proyectos generados por unos y por otros, constituye una dimensión de la condición humana muy reveladora de su capacidad para provocar tales situaciones desde el legítimo afán de crecimiento y superación inscrito en lo más profundo de su ser”.

Asimismo, y en respuesta a tal realidad conflictual en la que profundizaremos más adelante, se constata cómo en todas las culturas, ámbitos geográficos y momentos históricos se han dado diversas formas de conceptualización del concepto *paz*, junto a múltiples iniciativas en favor de su desarrollo caracterizadas por su plasticidad y capacidad de acción en distintas escalas, ámbitos y circunstancias. Una articulación del concepto basada en el presupuesto de que comprender el conflicto lleva a la paz en tanto en cuanto toda situación conflictiva demanda búsqueda de soluciones y se convierte en ocasión de creatividad, renovación y superación de anteriores situaciones. Razón por la cual suele afirmarse que la Paz constituye un acuerdo entre partes que pone en relación a diversos actores y circunstancias (Ibid., pp. 27 y 30)

Valgan como ilustración de la fuerza y relevancia de este anhelo humano por la Paz las siguientes expresiones que, tomadas de diversas fuentes literarias rabínicas del judaísmo clásico de los siglos I al VIII, la definen así: “Tan grande es la paz que es a la tierra como la levadura a la masa... Tan grande es la paz que hasta los muertos necesitan paz. Busca la paz en tu propio dominio y persíguela hasta el dominio ajeno” (Pérez, 1998: 64).

Ha sido precisamente de este ámbito de la literatura de Oriente Medio del que hemos extraído el título del presente trabajo; concretamente del capítulo 57, verso 19, del Libro del Trito Isaías cuyo anónimo autor –acti-

vo en Jerusalén a partir del 530 a.C.– busca dar pautas de acción y elevar el ánimo de sus coetáneos desalentados, divididos y empobrecidos por la difícil realidad que debieron afrontar después de su repatriación a Israel tras un penoso destierro en Babilonia, al comprobar que sus posesiones habían sido ocupadas por los pueblos vecinos y la recuperación de lo que legítimamente les pertenecía generó una complicada espiral de división, odio, rencor y violencia.

EL DRAMA DEL VIVIR

Una evidencia reveladora del drama que acompaña la existencia de todo ser humano en su vivir cotidiano y, de forma particular, en ciertos momentos críticos de su trayectoria vital, es la constatación de la presencia –en sus afanes, sus trabajos y sus días–, de la trágica pasión que, la significativa figura de la literatura judía del siglo I. d.C que fue Saulo de Tarso, expresó así: “El deseo de hacer el bien está a mi alcance, pero no el realizarlo. Y así, no hago el bien que quiero, sino el mal que no quiero” (Rom. 7, 18-19).

Expresiones éstas que sin duda encierran una certera descripción de la frecuente y habitual sensación humana de «querer y no poder» que entrañan a la vez un categórico desmentido del aforismo popular que sostiene, con demasiada ingenuidad y optimismo, aquello de que «querer es poder». Interrogarse y debatir sobre la precedencia en el tiempo del interés de los humanos por la búsqueda de la paz o el análisis del conflicto es una cuestión sobre la que, históricamente, la antropología, la psicología, la sociología, la historia, el derecho, y antes que todas estas ciencias, la filosofía y la teología, han desarrollado reflexiones y perspectivas tras cuyo análisis es posible establecer una constatación indiscutible: la simultaneidad de ambos fenómenos supone un hecho atestiguado desde los albores mismos del inicio de la humanidad.

La afirmación del conflicto como rasgo distintivo de la identidad humana se sustenta en el hecho de que la violencia representa una dimensión constitutiva de la naturaleza de la persona que, desde el punto de vista sociológico, deriva de los conflictos y psicológicamente se describe como expresión de la agresividad. Se trata de una característica que los expertos explican cómo momento reactivo del individuo frente a las

amenazas externas o las frustraciones internas y que, según se entiende de forma ordinaria en el hombre, no ofrece paralelos en el mundo animal donde la agresividad destructiva y la acción antagonista frente a otro no busca casi nunca la imposición de individualidades o colectivos sino la mera conservación de la vida y el territorio (Masini y Vettorato, 2008: 1161).

Pero junto a esta dimensión conflictual de la vida humana, y de forma paradójica, el ser humano se ha sentido permanentemente atraído por la paz. Ha tenido necesidad de ella como meta de un camino que debe ser transitado y signo de un bienestar codiciado; como cauce de unión con sus semejantes que debe ser navegado y, en no pocas ocasiones, como última razón de la propia existencia. Aunque, como indica F. Muñoz (2004: 24) tal anhelo por la paz se ha manifestado, y continúa haciéndolo, a través de múltiples valores, normas y paradigmas ético-sociales que han adquirido formulaciones diversas en el contexto de cada cultura, éste debe ser interpretado como una fuerza que incita a superar todas las barreras y a desbordar los particularismos de toda especie que, de forma recurrente, tienden a empequeñecer y particularizar la búsqueda de la verdadera paz. Según este autor, que quizá recupera sin proponérselo uno de los veneros fundantes de la civilización occidental, la manifestación más primaria y universal de la paz es el amor. Pero, y en esto nuestra precisión va más allá de sus tesis, se trataría de un amor entendido como traducción de la categoría griega *Ágape* y no, como con frecuencia suele pensarse, de la de *Eros*.*

Tal relación configura una dimensión esencial en la vida de todo ser humano, a la vez que supone una constante en la trayectoria existencial

* *Ágape* (αγάπη) fue el término usado por la lengua griega, al menos hasta el siglo I y II d.C., para describir un tipo de relación incondicional y reflexiva en cuya dinámica quien ejerce la acción de amar tiene en cuenta solo el bien del ser amado y no el propio. Sentido en el cual ciertos filósofos coetáneos de Platón se valieron de tal término para designar, por contraposición al amor personal, una realidad de orden universal, entendida como amor a la verdad o a la humanidad. Según tal línea argumentativa, el cristianismo primitivo empleó este vocablo para referirse al amor especial por Dios, al amor divino para con el hombre e, incluso, a un amor oblativo que cada persona debe sentir hacia los demás según recogen expresiones bíblicas como esta: “No hay amor más grande que el que da la vida por los amigos” (Juan, 15,13). Quizá por ello la especificidad del término *Ágape* se encuentre estrechamente relacionada con la capacidad de valorar los intereses y emociones del otro por encima de los propios en contraposición de *Eros* como relación egocéntrica que busca poseer al otro al compás del propio interés.

de cada individuo desde su nacimiento hasta su muerte e, incluso, desde su concepción o el recuerdo y evocación de los seres queridos más allá de la muerte. Valga como ilustración del peso que tal realidad adquiere en la vida humana, el rico contenido de voces que el diccionario de la lengua española atesora y que compone un extenso campo semántico del que, en un primer acercamiento, pueden extraerse términos tales como afecto, cariño, ternura, querer, altruismo, generosidad, liberalidad, etc.

Pero el deseo, la búsqueda y el cultivo de la paz no se reducen a una inquietud personal o a la mera satisfacción de las necesidades particulares de cada uno sino que, muy al contrario, ofrece una intensa y múltiple proyección social que la convierte en elemento clave para la adecuada configuración y desarrollo de las relaciones sociales de cada ser humano consigo mismo y con su entorno. Tendríamos así que la búsqueda, el reconocimiento y la construcción de la paz han dibujado en el curso de la historia de la humanidad un itinerario que, a partir de la interioridad del individuo, y ascendiendo por el entorno inmediato de la familia y el propio grupo de pertenencia, ha ordenado las relaciones de comunidades más amplias, tales como poblados, ciudades, etnias, grupos culturales y Estados para actuar por último como fuerza aglutinadora-catalizadora en el ámbito de las relaciones internacionales (Muñoz, 2004: 25).

No obstante, la paradoja surge cuando, tras el análisis de dicho Itinerario, se constata que, si bien el hallazgo y conceptualización del concepto de paz ha sido un interesante proceso fruto de la contribución de toda la humanidad (especialmente la tradición greco latina, el mundo judeo-cristianismo, el Islam, las culturas indígenas de lugares muy diversos y las grandes tradiciones orientales), que ha llevado a muchos a descubrir la Paz como realidad humana fundante y práctica social profunda (Ibídem, p. 28), la meta a la que finalmente ha conducido todo ello no ha sido más que a la realidad de la «paz imperfecta», según denominación de los especialistas en este campo. Una categoría que, a pesar de su limitación, tiene capacidad para facilitar determinados acercamientos al fenómeno de la paz junto con el logro de experiencias de paz reales y de calidad por garantizar su existencia ciertas condiciones ventajosas para alcanzar objetivos teóricos y prácticos destacados en su desarrollo.*

* Vease “Paz imperfecta”, en web de Francisco Muñoz, <http://wdb.ugr.es/~fmunoz/index.php/paz-imperfecta.html> Rescatada el 02.067.2014, p. 1. y F. Muñoz (2004b: 898-900)

Aun con tales carencias, este proceso ha permitido una comprensión más global de la paz a la vez que ha facilitado el acceso a sus diversas realidades al margen de su dimensión demográfica, espacial o temporal. También ha abierto nuevas posibilidades de investigación por su eficacia para explicitar sus realidades, aumentar su relevancia y dotarlas de mejor accesibilidad. Del mismo modo ha posibilitado una mejor promoción de ideas, valores, actitudes y conductas de paz. Por todo ello, consideramos con Muñoz (Ibídem), que una de las tareas principales de toda persona o colectivo social comprometido con este asunto, es la de apoyar sin complejos toda realidad que remita a la paz y todo fenómeno derivado de ella, así como la de asumir compromisos relativos al desarrollo de la necesaria sensibilidad que permita reconocer y valorar el gran número de acciones donde ella permanece latente al tiempo que empeñarse en la adquisición y cultivo de las predisposiciones, actitudes y acciones –individuales, subjetivas, sociales y estructurales–, que en nuestra existencia (el hablar, el expresarse, el pensar, el sentir y el actuar) ofrecen algún tipo de relación con la paz. Quizá valga la pena, para comprender mejor esta realidad, reproducir la certera reflexión que este autor, a quien seguimos de cerca en sus numerosas publicaciones al respecto, realiza sobre la “paz imperfecta” (2001: 21):

Creo que la paz es una realidad primigenia en todos los «tiempos» humanos, en los biológicos y los históricos. Es una condición ligada a los humanos desde sus inicios. La paz nos permite identificarnos como humanos, la paz puede ser reconocida como una invención de los humanos, la paz de los humanos es después proyectada al resto de los animales, la naturaleza y el cosmos. Contrariamente a lo que pensamos en muchas ocasiones, es la paz la que nos hace temer, huir, definir e identificar la violencia. La idea de paz imperfecta [...] se ha ido fraguando poco a poco, es una respuesta ante debates ontológicos, epistemológicos y prácticos. Bien es cierto que podríamos seguir hablando solamente de paz. Ya que lo que aquí hacemos es solamente ponerle algunas condiciones. El adjetivo “imperfecta” me sirve para abrir en algún sentido los significados de la paz. Aunque es un adjetivo de negación –que por cierto no me gusta nada aplicarla al pensamiento de la paz–, que intento liberarla de esa orientación pero también etimológicamente puede ser entendido como “inacabada”, y

este es el significado central. Efectivamente, frente a lo perfecto, lo acabado, el objetivo alcanzado [...] todo ello lejos de nuestra condición de humanos, comprendemos como procesos inacabados, inmersos en la incertidumbre de la complejidad del cosmos, nos «humaniza» y nos abre las posibilidades reales –en cuanto basadas en la realidad que vivimos– de pensamiento y acción. A través del presente trabajo abordamos el reconocimiento de la paz, vemos las causas de la conflictividad, realizamos la propuesta de la paz imperfecta y explicitamos sus consecuencias, tratamos el poder desde la perspectiva del conflicto, y, por último, intentamos relacionar toda esta problemática en con los marcos de la globalización, la complejidad y el futuro.

Hay tres problemáticas, transversales, de fondo, que creo que son esenciales afrontar en estos debates. Nuestro deseo de paz nos reclama elaborar teorías de paz, pero la base epistemológica de las mismas reside en las teorías de los conflictos, por ello es necesario reelaborar (reconocer, criticar, deconstruir y construir) teorías “autónomas” (no dependientes directamente de la violencia) de paz y, en última instancia, abordar el problema del poder como capacidad individual, social y pública de transformación de la realidad, hacia condiciones más pacíficas.

UNA PRIMERA RESPUESTA

Avanzando en nuestra reflexión, consideramos que una de las mejores vías para perfeccionar y hacer crecer la realidad y experiencia de la paz entre nosotros reside en su adecuada introducción y tratamiento en los procesos de enseñanza y aprendizaje desarrollados en las etapas de enseñanza obligatoria del sistema educativo.

Como recordábamos en un reciente trabajo del que recuperamos aquí parte de sus aportaciones (Palma, 2013b: 221-230), el volumen de investigaciones llevadas a cabo durante las últimas décadas sobre la «Educación para la Paz», como parte del más amplio campo de la «Cultura de la Paz», es muy significativo. Tal circunstancia nos impulsa a considerar hasta qué punto toda nueva aportación sobre este asunto debe asumir, de forma ineludible, las contribuciones más relevantes efectuadas desde

finales del siglo XX en un proceso cuyos resultados podrían sintetizarse en la afirmación de que ya no es posible continuar hablando de paz, sin más, como ausencia de conflicto (“paz negativa”), entre otras razones, por la ineficacia de tal planteamiento para explicar el momento histórico presente.

Superado el concepto de “paz negativa”, el centro de nuestra reflexión lo ocupa la categoría de “paz positiva”, entendida como cifra interpretativa y referente de las condiciones necesarias para la existencia de un desarrollo humano, integral, justo y sostenible, orientado a la satisfacción de las necesidades básicas de la existencia humana (Palma, 2013: 101). También desearíamos hacer constar, junto a lo anterior, cómo la configuración final de estas nuevas claves interpretativas de la Paz no ha sido un hecho fortuito, sino consecuencia directa de la existencia de dos fenómenos que han adquirido recientemente un acusado protagonismo. De un lado, el progresivo aumento de la violencia social, con particular incidencia en los sistemas educativos occidentales y, de otro, el significativo incremento de la reflexión teórica sobre tal realidad. Asumidas tales premisas, nuestro itinerario reflexivo continuará su trayectoria ocupándose de otro aspecto estrechamente vinculado al anterior: la constatación de la existencia del «conflicto» como una realidad permanente en la vida humana. Asunto sobre cuya descripción existe un consenso generalizado entre los investigadores de las áreas disciplinares centradas en el estudio del hombre, coincidente en la afirmación de que el fenómeno del «conflicto» supone una dimensión inherente a la naturaleza humana cuya presencia, confirmada reiteradamente en la milenaria historia de la humanidad, ratifica la certeza de que cualquier iniciativa a desarrollar en el campo de la «Educación para la Paz» debe partir siempre del diagnóstico, el análisis y la definición del tipo de conflicto al que se busca responder. Y, en cualquier caso, sin olvidar que toda situación conflictiva no supone en sí misma algo positivo o negativo sino una realidad cuya existencia revela que la paz, como dato objetivo, no puede ser explicada sólo desde la ausencia del conflicto sino, más bien, como el adecuado desarrollo de las formas, violentas y no violentas, que contribuyen de manera diversa a su resolución.

Por todas estas razones, y en continuidad con las aportaciones de Johan Galtung (1990, 1995, 1996, 1998, 2003 y 2007), admitimos que la base de todo conflicto radica en el triángulo formado por la contradicción,

las actitudes y la conducta; siendo éste un dato que corrobora la profunda relación existente entre el crecimiento de la paz y el desarrollo de las habilidades necesarias para el manejo de dicho triángulo con creatividad, empatía y serenidad desde la certeza de que todo fracaso en la gestión de un conflicto degenera con frecuencia en violencia.

Como fruto del análisis de la evolución de numerosos procesos de tal índole y primer balance de la misma, identificaremos dos etapas en el curso de su desarrollo. Una inicial, de exploración y búsqueda, y otra, posterior, de progreso y construcción sistemática del concepto de “cultura de paz” (Palma, 2009). Según se avanzó, la primera concluyó con la formulación del concepto de “paz positiva” como categoría dentro de la cual se establecen, a su vez, tres niveles diferenciados: “paz directa”, “paz cultural” y “paz estructural” (Tuvilla, 2004: 391). Triple categorización que debe interpretarse como respuesta al recurrente hecho de que los conflictos que envuelven a las sociedades contemporáneas son causa de una enorme inquietud y objeto de estudio en los diversos ámbitos del saber desde el momento en que la búsqueda de la paz se convierte en una de las grandes preocupaciones que ha dado lugar a ciertas líneas de investigación muy activas en el ámbito de las ciencias sociales (Palma, 2013b: 102).

Por todo ello, creemos que las razones para adelantar en el estudio de este asunto se basan en fundamentos teóricos y prácticos pues, a partir de un contexto social donde la violencia emerge por vías diversas, los enfoques epistemológicos planteados sobre el binomio paz-violencia afectan a las formas de gestión de los conflictos hasta convertirse en razón obligada para analizar y comprender tales temáticas.

Ello muestra, además, por qué el estudio de los fenómenos que condicionan la paz debe abordarse desde un enfoque metodológico y científico apropiado para incorporar en su *modus operandi* tanto la realidad de los valores a cultivar, como su encuadre en un horizonte utópico de futuro. Igualmente, advertimos hasta qué punto la naturaleza de tal objeto de análisis demanda, a modo de condición de posibilidad del proceso, la inclusión del examen del resto de sus aspectos humanos, ontológicos y axiológicos. Desde tal sensibilidad, cristalizó en ciertas universidades de Europa y EUA, a finales del siglo XX, una nueva definición del término concretada en la expresión “educación para la paz”, como enunciado que explica el proceso formativo como itinerario de crecimiento y transforma-

ción humana, personal y social, que tiene lugar mediante la adquisición de unos contenidos disciplinares y unas formas de relación explicativas del recorrido educativo como vía mediante el cual es posible aprender a desplegar, de forma consciente y desde las estructuras sociales en que se desenvuelve la vida del educando, el conjunto de sus capacidades, actitudes, aptitudes y conocimientos en orden al logro de las principales metas de la cultura de la paz (ibidem).

En el contexto de esta segunda etapa de desarrollo sistemático de la “Cultura de la paz” se enmarca un alto número de estudios y propuestas educativas experimentadas en diversos lugares de Europa con objeto de convertirse en instrumentos operativos de cambio social y oportunidad para reflexionar sobre una paz entendida como parte de las grandes cuestiones que inquietan al ser humano desde el marco conceptual fijado por la «Declaración de la 44ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación de Ginebra» de 1994 y el «Plan de acción integrado sobre la educación para la paz, los derechos humanos y la democracia» aprobado en la 28ª sesión de la Conferencia General de la UNESCO, celebrada en París en 1995. La relación de finalidades de muchas de estas propuestas educativas, desarrolladas con relativo éxito en determinados lugares del mundo, se concretó en el logro de objetivos específicos tales como: preparar para la no violencia; responsabilizar a los ciudadanos del mundo de su desarrollo; educar en la igualdad de actitudes; e iniciar en la investigación crítica de alternativas (ibid., p. 109).

De igual modo, bastantes proyectos asumieron como meta educar desde la voluntad de formar hombres íntegros dispuestos a recorrer su trayectoria vital con la seguridad de que, como un día afirmase Mahatma Gandhi, “No hay caminos para la paz; la paz es el camino”, convencidos, además, de la posibilidad real de encarnar el utópico horizonte que hace más de dos milenios el autor del salmo 85 esbozó así: “El amor y la fidelidad se encuentran. La justicia y la paz se besan...”

El estudio en profundidad de algunos de tales proyectos (Palma, 2013b), nos ha llevado a constatar cómo es mucho lo que se ha dicho sobre la paz desde la certeza de que ella supone una honda necesidad para todo ser humano. Asimismo, hemos tenido ocasión de experimentar con frecuencia hasta qué punto la paz crece al hacer juntos el camino, al trabajar unidos y, sobre todo, siempre que se ofrece la oportunidad de compartir la vida en sus múltiples dimensiones. De la misma forma,

somos también conscientes de hasta donde la paz adquiere perfiles concretos cuando cada hombre y mujer llegan a ser capaces de comprender el valor y la belleza de todos los momentos de su existencia o a practicar el respeto a sí mismos y a los demás. No en vano el ser humano lleva siglos soñando con la paz.

Pero más allá del análisis del contexto epistemológico y de los aspectos metodológicos de la educación” y la cultura de la paz, del conocimiento de las teorías e investigaciones sobre ello, del enunciado de ciertas perspectivas de intervención y de la sugerente exposición de los principales elementos de algunas de estas experiencias, las preguntas esenciales que, a nuestro juicio, surgen tras su análisis generan dos cuestionamientos radicales: ¿Qué es la paz? ¿En qué sentido puede afirmarse que educar para la paz supone una exigencia irrenunciable? Ineludibles interrogantes para los que vale la pena lograr respuestas convincentes. Como un primer paso en la búsqueda de respuestas y argumentos ante cuestiones de tan hondo calado, bueno será recordar, profundizando aún más en la línea ya esbozada, en qué circunstancias el tema de la paz se convirtió tras la Segunda Guerra Mundial, y particularmente durante las últimas décadas del siglo XX, en una cuestión que no ha dejado de suscitar hondas inquietudes que han preocupado y ocupado a numerosos investigadores del campo de las ciencias sociales, la educación o la fenomenología, así como a no pocos profesionales de estos ámbitos incardinados en muy diferentes filiaciones políticas, ideológicas o religiosas desde la convicción de que la paz no consiste sólo en la ausencia de problemas, sino en la habilidad necesaria para hacerles frente.

En tal sentido, y antes de iniciar la exposición de algunos de los puntos nucleares de nuestra aportación relativos al desarrollo teórico de la “Cultura de la paz” y su concreción en el ámbito educativo como primera respuesta, propondremos unas breves pinceladas sobre el contexto histórico en que surgió esta reflexión sobre la paz a mediados del siglo XX pues, concluida la Segunda Guerra, se difundió la ilusión de que, vencido el enemigo, los pueblos podrían empezar a vivir dignamente, libres y en paz. Lamentablemente, aquel sueño nunca llegó a convertirse en realidad pues pronto el mundo quedó dividido en dos sistemas político-sociales antagónicos.

El bloque oriental, agrupado en torno a la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas, se inspiraba en el colectivismo marxista y prácticamente

le era ajena toda noción de respeto a los derechos humanos. A pesar de todo, y a modo de una puesta al día del mismo, pronto apareció el eurocomunismo como tendencia adoptada por algunas organizaciones marxistas de Europa occidental durante los años setenta caracterizada por su rechazo al modelo desarrollado en la URSS y una mayor proximidad hacia la clase media social surgida del capitalismo y la aceptación de la vía democrática pluripartidista* Frente a la versión clásica del mundo soviético, cuyo objetivo era alcanzar el control político mediante el poder militar, esta nueva visión proponía lograr metas similares en el resto de países de Europa o EUA, caracterizados por una sólida estabilidad económica y política, actuando sobre los medios de comunicación, la cultura, la educación y los diversos ámbitos de trabajo, como lugares concretos que debían ser controlados de forma paulatina y sistemática.

Por su parte, el bloque occidental, dirigido por EUA, estableció dos formas de relación político-social entre sus integrantes. Una, de igual a igual, con los países europeos y occidentales dotados de riqueza; y otra, de dominio y explotación, con África, Asia y Latinoamérica. Asimismo, el imperialismo norteamericano desarrolló sus propios proyectos para evitar que el comunismo se instalase en el resto del continente. Para ello intervino en algunos países apoyando el establecimiento de gobiernos afines, a veces mediante golpes de Estado, con el fin de asegurar políticas y acciones al servicio de EUA. Del mismo modo, utilizó sus propios medios de comunicación para convencer al mundo de las bondades de la ideología liberal capitalista como solución política ideal encarnada en EUA como modelo a seguir por todos.

La Unión Soviética también se valió de similares métodos para asegurarse un dominio directo en lugares como Hungría, las antiguas Checo-

* El eurocomunismo fue desarrollado por los dos principales partidos occidentales de la época: el Partido Comunista Italiano (PCI) y el Partido Comunista Francés (PCF). Otras formaciones políticas más pequeñas y marginales (como el Partido Comunista de Gran Bretaña) quedaron más dependientes de patrocinio de Moscú. El Partido Comunista de España (PCE) y el Partido Socialista Unificado de Cataluña (PSUC) fueron legalizados tras la dictadura del general Franco (PSUC), adoptando una línea esencialmente eurocomunista; decisión que les costó las respectivas escisiones del PCPE y el PCC. Los partidos comunistas de Portugal, Austria o Grecia también mostraban distintas tendencias eurocomunistas, pero fueron siempre minoritarias. El eurocomunismo se oficializó en marzo de 1977, cuando los secretarios generales Enrico Berlinguer del PCI, Santiago Carrillo del PCE y Georges Marchais del PCF se reunieron en Madrid y presentaron las líneas fundamentales de la “nueva forma”.

slovaquia y Yugoslavia, Rumania y Polonia, o indirecto, como fue el caso de China, Corea del Norte, Vietnam o Cuba, donde el ser humano fue sometido, sin escrúpulos a la libertad y a los derechos de los pueblos, al imperialismo totalitario soviético. A consecuencia de ello, los años cincuenta y sesenta del siglo XX se convirtieron en escenario de una gran fractura entre la sociedad capitalista y el mundo comunista; circunstancia que provocó, entre otros efectos, que las personas se situaran frente a su adversario de manera irremediable. Ambos bloques crearon sus propios centros de poder militar (Pacto de Varsovia y Organización del Tratado Atlántico Norte, OTAN) como protagonistas de la “Guerra fría”.

Aunque no hubo un enfrentamiento armado total, si tuvieron lugar numerosos conflictos aislados (China, Corea, Vietnam o Cuba) con el fin de servir a los poderosos siendo los pueblos los únicos perjudicados. Su existencia provocó, además, una desenfadada carrera de armamentos alimentada por la mutua desconfianza y un permanente desafío que destinó ingentes inversiones en armas detraídas de los planes de desarrollo necesarios para dar solución a las enfermedades, el hambre, el analfabetismo y la miseria. Cada bloque tuvo países socios directos y, otros, que asumieron un menor nivel de compromiso, los “países alineados”. A los no integrados en ningún bloque se les denominó “países no alineados” y en su descripción se hizo célebre la teoría del sociólogo Alfred Sauvy que los clasificó como “primer mundo” (democracias capitalistas industriales), “segundo mundo” (bloque soviético) y “tercer mundo” (Latinoamérica y parte de África y Asia).

Como ilustración del interés universal suscitado por la cuestión de la paz, mientras tenían lugar todos aquellos acontecimientos y quizá a consecuencia de ellos, recordaremos dos aportaciones muy reveladoras, tanto por su contenido como por sus patrocinadores, de las inquietudes surgidas poco después de concluir la II Guerra Mundial cuyo influjo aún se mantiene vivo en nuestros días de forma sorprendente.

Fueron dos novedosas iniciativas lideradas durante la década de los años sesenta del siglo XX, de forma simultánea y desde ámbitos muy diversos, por el citado Johan Galtung y el Papa Juan XXIII. Tras algunas contribuciones previas, el sociólogo noruego inició un interesante camino en Oslo en 1959 al fundar allí el primer instituto de investigación sobre la paz del que se tiene noticia en la edad contemporánea: International Peace Research Institute; propuesta que se vio completada cuatro años

más tarde, en 1964, con la puesta en marcha, también impulsada por él mismo, del *Journal of Peace Research*. Asimismo, y de forma simultánea, ejerció como profesor de Investigación sobre conflictos y paz en la referida Universidad de Oslo entre 1969 y 1977.

Por su parte, Angelo Giuseppe Roncalli, eclesiástico curtido en el mundo diplomático desde 1925 en lugares como Bulgaria, Turquía, Grecia o Francia –elegido papa en 1958 con el nombre de Juan XXIII–, asombró a propios y a extraños al publicar en abril de 1963 la encíclica *Pacem in terris*; sólido documento que, desde la novedad de dirigirse no sólo a los católicos sino a “todos los hombres de buena voluntad”, ofreció al conjunto de la humanidad una profunda reflexión para ayudar a descubrir las condiciones necesarias capaces de garantizar la existencia de una verdadera paz en el mundo y el valor de la común pertenencia a la familia humana con el fin de arrojar luz sobre la aspiración de todos los pueblos de la tierra a vivir un futuro de seguridad, justicia y esperanza.

UNA SEGUNDA RESPUESTA

Aceptada la validez de la educación para la paz como una primera y eficaz respuesta a las inquietudes humanas planteadas al inicio de nuestra exposición, daremos un paso más en nuestro proceso reflexivo. Desde tal perspectiva, y conscientes de que, con posterioridad a los antecedentes referidos, los temas de la cultura y la educación para la paz han continuado recibiendo aportaciones desde instancias internacionales como la ONU, y de forma específica desde entidades de dicha organización como la UNESCO, dirigiremos nuestra atención hacia un aspecto, a menudo olvidado por la mayor parte de los autores especializados en este tema, que juzgamos relevante. Se trata de recuperar para el mundo educativo una vía olvidada desde la percepción de un hecho esencial que, antropológicamente, podría formularse así: “La paz social y la paz cultural ofrecen una profunda relación con la interioridad de la persona y con la cuestión del sentido de la propia existencia”. Tal posibilidad nos sitúa ante un hecho que, lejos de suponer una mera percepción subjetiva, debe considerarse desde nuestro punto de vista (Palma, 2013b: 224), como un fenómeno significativo en razón de la llamativa y permanente resonancia que ha obtenido en áreas de conocimiento tales como la antropología, la psico-

logía, la sociología, y otras ciencias sociales cuyo examen pormenorizado desbordaría estas páginas.

A pesar de tales evidencias, muchos parecen haber olvidado que la violencia, como reverso de la paz, ha de ser explicada, además, como respuesta reactiva del ser humano no sólo ante las amenazas externas sino, también, ante las frustraciones internas como fenómeno genuinamente humano (Masini, 2008: 1161); siendo ésta la razón que justifica la tesis de que paz y sentido son cuestiones que, en la vida humana, se remiten la una a la otra de forma ineludible y que ello ha de tener su correspondiente repercusión educativa.

Llegados a este punto consideramos necesario reivindicar que los procesos educativos deben ocuparse también de la cuestión del Sentido al tiempo que reconocemos las serias dificultades que ello entraña en un contexto sociocultural profundamente relativista y subjetivista como el actual. Por ello, y a pesar de que algunos consideran hoy esta empresa tarea imposible para el sistema educativo, nosotros creemos en ello por juzgar necesario y urgente dar algunos pasos en este camino recogiendo para ello, entre otras, las aportaciones de Andrés Manjón (1846-1923); educador español de finales del siglo XIX que proclamaba con total convicción afirmaciones como estas:

Educar es [...] hacer de los niños hombres y mujeres cabales, esto es, sanos de cuerpo y alma, bien desarrollados y en condiciones de emplear sus fuerzas espirituales y corporales en bien propio y de sus semejantes; en suma, hombres y mujeres dignos del fin para el que han sido criados y de la sociedad a que pertenecen, hoy muy necesitada de hombres cabales (Montero y Palma, 2013: 70).

Programa educativo al que dio una mayor concreción cuando, al explicar el significado de persona cabal, afirmaba (Ibidem, p. 82):

Son hombres completos los hombres sanos, inteligentes, laboriosos, honrados y perfectos; son los hombres de tal manera formados que aspiran constante y enérgicamente a realizar los altos y nobles fines a que están destinados, subordinando a ello todas sus pasiones, intereses y acciones; son los hombres bien orientados que siempre y en todo aparecen idénticos a sí mismos y consecuentes con las verdades

que les sirven de norma en la vida; son hombres bien engendrados, bien nacidos, bien criados y educados, que estando sanos de cuerpo y alma y bien desarrollados, emplean sus fuerzas corporales y espirituales en bien propio y de sus semejantes; son los hombres de hombría cuyas notas distintivas son la unidad, sencillez y constancia en el bien, que son ingenuos, sencillos, nobles, veraces, consecuentes, justos, humanos, perseverantes y enérgicos, son los dueños de sí y de cuanto les rodea, no por la imposición de la fuerza, sino por la superioridad del carácter; son los que miran alto, sienten hondo y caminan inalterables a fines elevados, los que tienen en su voluntad una fuerza colosal e irresistible, no pudiendo más que lo que quieren y no queriendo más que lo que deben; son los hombres que son hombres, los verdaderamente dignos del fin para que han sido creados y de la familia y la sociedad a que pertenecen; en suma, son los hombres enteros y cabales, a quienes nada falta de cuanto deben tener, salud, inteligencia y bondad, en el grado más perfecto posible.

Si educar desde este punto de vista consiste en formar hombres y mujeres capaces de mirar alto, sentir hondo y orientar sus vidas hacia fines elevados, quizá no podamos hallar una definición más clara del actual significado de todo proceso educativo. En coherencia con ello, educar será garantizar que el educando descubra el sentido, la razón de ser y las motivaciones profundas de la vida en general y de su existencia en particular sin ignorar que tales procesos conllevan una profunda carga ideal y emocional.

La carencia de un cuadro general de valores al cual referir la vida y la acción individual y colectiva produce, entre otros efectos, graves patologías mentales que, según atestiguan las terapias psicoanalíticas, existenciales y logoterapéuticas (Nanni, 2008: 1057), alteran de forma significativa la vida de muchas personas que, por ello, resultan incapaces de explicar y motivar el sentido de la propia vida o de percibir un futuro humano para el mundo en que viven.

Así pues, la búsqueda del sentido como exigencia educativa será un proceso que tendrá como meta ayudar al educando a: descubrir una profesión que le permita no sólo superar la alienación del trabajo sino, también, lograr una inserción en la existencia social adulta segura y flexible; encontrar una cultura que le ofrezca un marco y recursos cognoscitivos

suficientes para desarrollar su acción personal y desplegar una experiencia sólida de participación social; hallar una plataforma de relación estimable que le permita vencer el aislamiento individual o grupal y le ofrezca la sensación positiva de poder tener buenas relaciones con los demás, de ser capaz de amar y ser amado, de sentirse incorporado y de participar activamente en la vida comunitaria social; descubrir que la vida vale la pena ser vivida al existir una cierta correspondencia entre lo que se cree o se quiere y el volumen de entrega y de acción que se ofrece; y, finalmente, de entender que lo que es y está dispuesto a ser no se muere ni se pierde para siempre (Ibíd., p. 1058).

Desde tales planteamientos, es posible comprobar cómo el logro de respuestas adecuadas para necesidades concretas depende, sobre todo, de la constatación vivida de tener experiencias de ello. Por ello entendemos que, desde el punto de vista educativo, siempre resultará una prioridad la búsqueda de lugares, espacios y momentos en los que sea actualizable, de modo efectivo, un mínimo de autorrealización, reconocimiento personal, eficacia histórica, comunión de intenciones y de concreción participada de valor.

De no lograrse esto, existe un gran riesgo de que sobrevengan experiencias de huida hacia la desviación de la conducta, trasgresiones destructivas, patologías psicósomáticas o actitudes de desconfianza frente a cualquier indicación de proyectos. Así pues, y asumida la necesidad de que los procesos de enseñanza y aprendizaje desarrollados en los niveles de enseñanza obligatoria se ocupen de aspectos tales como el descubrimiento del sentido de la vida y de que ello constituye una de las funciones de todo docente –incluidos los responsables de programas de educación para la paz–, entendemos que todo sistema educativo que realmente se proponga alcanzar este objetivo debe poder asegurar, como indica C. Nanni (2008: 1058), el logro de las siguientes metas:

- 1] Garantizar la existencia, conocimiento y asimilación de unos planteamientos teóricos básicos que, asumiendo el pluralismo cultural e ideológico hoy existente, garanticen la comprensión de las grandes claves que constituyen la base de las decisiones y actuaciones humanas.
- 2] Alcanzar un nivel de racionalidad que, lejos de la irracionalidad implícita en los fundamentalismos, integristas, servidumbres acríticas a la razón tecnológica informática, dogmatismos ideológicos de diverso

- signo y escepticismos varios, conjugue las aportaciones de la cultura, el arte y la trascendencia con la ciencia y la técnica desde un espíritu de tolerancia, pluralismo, flexibilidad histórica y sensibilidad global.
- 3] Ayudar a conformar en la mente del educando un concepto realista y comprensivo de la libertad entendida a la vez como libertad y liberación, libertad de y libertad para, libertad encarnada, con-libertad, referido de forma simultánea a la persona individual y a la realidad del cuerpo social en su globalidad.
 - 4] Ayudar a descubrir al educando desde una razón y libertad, iluminadas por la cultura y la trascendencia, en la propia vida y en la de los demás, una ética del valor que, más allá de sometimientos acrílicos a las éticas del deber y del placer, capacite para entender el significado de las acciones, correctas, buenas y valiosas al tiempo que a descubrir lo bueno, lo humanamente digno y de todo aquello que resulta bello hacer o no hacer junto con las mejores formas de actuar o no actuar para evitar el mal y conseguir lo humanamente digno para todos.
 - 5] Posibilitar a los estudiantes un acercamiento a la verdad desde la convicción de que ésta no se descubre en un momento ni se posee como un monopolio privado, exclusivo y excluyente y la certeza de que, al ser algo que se revela gradualmente, sus posibilidades siempre sobandan a las personales de cada individuo o a las más generales de un colectivo social por muy valiosas que hayan sido sus conquistas.
 - 6] La comprensión de que, al desenvolverse la vida del escolar en un entorno plural y democrático cuyo horizonte viene marcado por la constitución de cada país y las declaraciones internacionales, de los derechos del hombre y del niño, la confrontación no violenta y el diálogo forman parte del vivir cotidiano como una dimensión más de la normalidad democrática.

EN CONCLUSIÓN

Llegados a este punto de nuestra reflexión, reiteramos que no constituye novedad alguna afirmar que el anhelo humano por la búsqueda y logro de la paz ha supuesto una constatación que ha jalado la historia de nuestro mundo. De igual modo resulta también una evidencia reconocer que los

innumerables esfuerzos dedicados a tal objetivo se han llevado a cabo a través de cauces diversos, siendo los ámbitos específicos de la investigación y la educación los que más energía han dedicado a este asunto.

Sin embargo, tal como hemos señalado en páginas anteriores, lo que sí parece resultar novedoso es la constatación de que el nacimiento y cultivo de la Paz como programa y proyecto, además del ámbito político, social y cultural desde el que tradicionalmente ha venido abordándose durante las últimas décadas, ofrece también una estrecha relación con la cuestión del sentido como fuente y culmen de la paz. Asimismo, ello se encuentra estrechamente relacionado con el mundo educativo al ser la praxis escolar uno de los mejores instrumentos para la búsqueda y hallazgo del sentido personal de la existencia como parte esencial del proceso formativo del que una de sus finalidades esenciales es la consolidación de la personalidad individual y de la calidad de la vida comunitaria; particularmente en el caso de los adolescentes y los jóvenes, para quienes ello supone un factor de ayuda altamente eficaz en el proceso de estructuración de su identidad personal, cultural, social y profesional.

Tal como apuntamos (Palma, 2013b: 225), una mirada libre de prejuicios a esta realidad revela hasta qué punto los planteamientos referidos a la interioridad humana resultan esenciales e irrenunciables para muchas personas por el hecho de significar una constante psicológica y cultural de la evolución humana. Y, esto, a pesar de haber sido habitualmente silenciados en bastantes reflexiones contemporáneas sobre el tema y de que algunos otros hayan también olvidado, de forma deliberada, que tal dimensión nunca estuvo ausente en el discurso del propio Johan Galtung –mentor significativo, entre otros, de la educación para la paz–, cuando se mostraba convencido de que construir la paz consistía en reducir las condiciones de violencia al tiempo que en evitar toda forma de expresión de la misma en las relaciones con los demás y con uno mismo. En continuidad con esta línea reflexiva, también presente en el discurso de autores como Jorge Biscaia (1996) o Silvia Guetta (2012), entendemos que cada acción pensada, diseñada y construida en cualquier ámbito educativo referido a la «Educación para la Paz» debe iniciarse en la propia interioridad de sus protagonistas (docentes y discentes). Certeza que explicitamos aún más al sostener que toda experiencia de encuentro con la paz no consiste en realidad más que en una transformación que, antes de exteriorizarse, debe darse en el interior de quien la propone.

A pesar de ello, no resulta fácil articular fórmulas específicas, tiempos apropiados ni menos aún obtener resultados claros, pues cada individuo encierra en su interior un complejo microcosmos al tiempo que vive procesos personales de maduración sujetos a muchas variables; constituyendo todo ello un rico entramado de razones que muestra de qué forma en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y en general en toda labor educativa, lo que cada docente-educador comparte con los demás, y en realidad puede ofrecer a los otros es, sobre todo, aquello que él mismo posee. Hecho éste por otra parte muy revelador de la necesidad de asegurar unos niveles mínimos de maduración en tal ámbito para todos aquellos que pretendan llegar a ser profesionales de la educación.

Al fin y al cabo, el modo de comportarse y todo aquello que cada persona tolera y acepta será siempre una señal indicativa de si en verdad se encuentra en el camino adecuado para vivir la dimensión de la paz o si ha errado sus pasos. Razón por la cual consideramos que tampoco debería olvidarse un principio fundamental para la buena marcha del proceso educativo: que la responsabilidad individual no se diluye en lo colectivo pues todo individuo es siempre una parte directa, activa e insustituible en cada proceso de paz. Por todo ello, parece razonable afirmar que recorrer este camino requiere, además de coraje, fuerza y determinación, una gran dosis de riesgo y esfuerzo individual. Asimismo, creemos que, junto al compromiso y responsabilidad personal de cada uno, educar para la paz exige también una continua actitud de búsqueda unida a un permanente empeño por satisfacer la eterna ansia humana de paz.

La educación para la paz demanda, más allá de los objetivos educativos convencionales, invertir todas las energías disponibles en la preparación de un mundo mejor participado por todos. Motivo por el cual sería bueno recordar hasta qué punto ella puede y debe ser definida como una de las posibles vías de respuesta a la radical ansia de paz y sentido que, en su interioridad, experimenta todo ser humano, aunque con bastante frecuencia sean muchos los que ignoren la naturaleza del bien que anhelan y los caminos que hasta él puedan conducirle. Con tal fin, estimamos oportuno reiterar como conclusión de nuestra contribución que educar para la paz ofrece una estrecha relación con el descubrimiento de la paz como camino interior hacia el bienestar, la felicidad, el sentido, la salud integral y la justicia; al mismo tiempo que supone una estrategia eficaz para garantizar el desarrollo de un proceso de superación, descubrimien-

to, lucha, crecimiento y maduración al que todo hombre y mujer está llamado como condición de posibilidad para alcanzar su madurez personal.

Desde nuestro punto de vista, consideramos que se trata de un Itinerario vital que no alcanzará su meta sólo como fruto de unas estrategias bien diseñadas y la lógica consecuencia de la culminación de los esfuerzos del nuevo superhombre que, cual Prometeo contemporáneo, logra por fin arrebatarse el fuego a la divinidad. Muy al contrario, entendemos que este camino consiste –glosando una imagen de la literatura neotestamentaria (Lc. 1,78)–, en la adquisición de la capacidad de recibir, desde el asombro, la gratuidad y la sorpresa, aquella claridad del Sol que nace de lo alto para iluminar a los que viven en tinieblas y en sombras de muerte y guiar hacia la paz los pasos de tantos hombres y mujeres que, instalados en la penumbra de la finitud, incapaces de otear más allá de la inmanencia y alienados por la seductora invitación al *carpe diem*, arrastran una existencia marcada por el desconcierto y lastrada, con demasiada frecuencia, por el sinsentido y la frustración. Cada día nos hallamos más persuadidos de que sólo será posible para el ser humano alcanzar la paz para sí y para su entorno cercano y lejano, si este horizonte descrito es recibido como un don y una tarea con todas sus posibilidades.

Referencias

- Biscaia, J. (1996). “A criança e a educação para a paz”, *Broteria*, vol. 143 (2/3), pp. 189-194.
- Galtung, J. (1990). *Johan Galtung, Bibliography 1951-90*. Oslo: International Peace Research Institute.
- (1995). *Investigaciones teóricas: sociedad y cultura contemporáneas*. Madrid: Tecnos.
- (1996). *Peace by peaceful means: peace and conflict, development and civilization*. Oslo; London; Thousand Oaks: International Peace Research Institute-Sage Publications.
- (1998). *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución*. Bilbao: Bakeaz.
- (2003). *Paz por medios pacíficos: paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Bilbao: Bakeaz.
- Galtung, J. et al. (2007). *Scegliere la pace*. Milano: Esperia.
- Guetta, S. (Coord.) (2012). *La voce della pace viene dal mare. Esperienze*

- di cooperazione e ricerca internazionali per a convivenza tra le cultura, i dirriti e lo sviluppo umano*. Roma: Aracne.
- Masini, V. y Vettorato, G. (2008). “Violencia”, en J. M. Prellezo (Coord.), *Diccionario de ciencias de la educación*. Madrid: CCS, pp. 1161-1662.
- Mayor, F. (2010). “Balance de una década de la Cultura de Paz: retos y desafíos para el futuro”, en M. Mesa (Coord.), *Balance de una década de paz y conflictos: tensiones y retos en el sistema internacional*. Anuario 2010-11. Barcelona: Icaria, pp. 13-42.
- Mesa, M. (2010)(Coord.). *Balance de una década de paz y conflictos: tensiones y retos en el sistema internacional*. Anuario 2010-11. Barcelona: Icaria.
- Montero, J. y Palma, A. (2013). *Pedagogía manjoniana. Itinerario educativo propuesto por Andrés Manjón a las Escuelas del Ave-María*. Granada: AVM.
- Muñoz, F. (2001). “La paz imperfecta en un mundo en conflicto”, en F. Muñoz, *La paz imperfecta*, Granada: Universidad, pp. 21-66. También en <http://www.ugr.es/~eirene/eirene/Imperfecta.pdf> Rescatado el 02.06.2014.
- (2004). “La Paz”, en B. Molina y F.A. Muñoz, *Manual de paz y conflictos*. Granada. Universidad, pp. 23-42.
- (2004b). “Paz imperfecta”, En M. López (Dir.), *Enciclopedia de Paz y Conflictos*, t. II. Granada: Universidad, pp. 898-900.
- Nanni, C. (2008). “Sentido”, en J.M. Prellezo (Coord.), *Diccionario de ciencias de la educación*. Madrid: CCS, pp. 1057-1059.
- Palma, A. (2009). “Profesorado y educación para la paz”, *Revista Portuguesa de Pedagogía*, 43 (2), pp.141-155.
- (2013). “Educación para la paz: una respuesta a la violencia”, en M^a T. Quezada (Coord.). *Entre violencias y convivencias: diversas miradas en Iberoamérica*. Brasilia: Cátedra, pp. 99-138.
- (2013b). “El mar un camino hacia la Paz”, en *Studi sulla formazione*, XVI (2), pp. 221-228, en <http://www.fupress.net/index.php/sf/issue/current> Rescatado el 14.06.2014
- Pérez, M. (1998). “Shalom: el modelo rabínico de la paz”, en B. Molina y F. A. Muñoz (Coords.), *Cosmovisiones de paz en el Mediterráneo antiguo y medieval*. Granada: Universidad, pp. 63-122.
- Tuvilla, J. (2004). “Cultura de paz y educación”, en B. Molina, *Manual de paz y conflictos*, Sevilla: Junta de Andalucía, pp. 386-425.

3. *Violencia y acoso escolar.* *Construir la convivencia desde la educación para la paz*

Andrés Soriano Díaz y Matías Bedmar Moreno

Presentamos una breve síntesis sobre la naturaleza del fenómeno de la violencia y el acoso escolar así como algunas claves para abordarlos a través de la construcción de un sistema de convivencia en la escuela. Ello supone una nueva perspectiva en su organización y un cambio de mentalidad al acometer los conflictos que se producen en los centros educativos. Se propone para ello trabajar en una educación para la paz que permita la construcción de escuelas como espacios de paz, donde se promueven estrategias para la mejora de la convivencia y la erradicación de la violencia.

INTRODUCCIÓN

La violencia en la escuela, en sus distintas manifestaciones, se ha erigido en la actualidad en una de las primeras preocupaciones del profesorado, de los padres, de los alumnos y de la sociedad. No faltan razones para considerar que la permanencia de este problema, el aumento de su incidencia y su nivel de gravedad requieren actuaciones que, desde una perspectiva educativa, impliquen medidas preventivas de carácter integral que le den respuesta con soluciones variadas y contextualizadas. De lo contrario, el impacto en el desarrollo personal de todos los implicados, sumado al que se produce en el funcionamiento de la escuela, llegará a

desvirtuar los objetivos de formación que se plantea la institución y el sistema escolar en su conjunto.

La construcción de un sistema de convivencia, como respuesta al problema de la violencia escolar, es una tarea que requiere la consideración de los distintos factores que inciden en el fomento de las acciones necesarias para acompañar al alumnado en su crecimiento, promoviendo su desarrollo como sujetos de derecho y responsabilidad, es decir, como ciudadanos. Esta concepción comprende todas las formas de interacción que se dan en una comunidad educativa, por lo que constituye una construcción colectiva permanente, cuya responsabilidad recae sobre todos los miembros y agentes educativos sin exclusiones (Consejo Escolar de Andalucía, 2006). Sólo a través de la educación será posible la construcción de una cultura que encuentre en la educación para la paz la mejora de la convivencia escolar y la resolución de los conflictos. La construcción de la paz es uno de los retos a los que se enfrenta la sociedad como condición indispensable para la convivencia, por lo que una de las finalidades que los sistemas educativos asignan a la educación es la formación de una ciudadanía responsable, solidaria, tolerante y respetuosa con los valores básicos que conforman la idea de cultura de paz. Lograr que la educación sea una herramienta que fomente la crítica constructiva y el pensamiento abierto, que sea capaz de suscitar transformaciones sociales a través de la participación y que sepa afrontar los conflictos de manera pacífica es una de las metas de esa acción integrada que la paz, los derechos humanos y la democracia tienen en el plano educativo y social. La consecución de este ideal supone caminar hacia la construcción de una escuela de paz, y, sin duda, constituye uno de los principales remedios contra la violencia desde la perspectiva de las llamadas escuelas pacíficas.

Las escuelas como espacios de paz se caracterizan por desarrollar un proyecto integral desde el enfoque de la educación para la cultura de paz, implicando, de forma participativa, a toda la comunidad en la planificación y ejecución de las actividades previstas, promoviendo la reflexión, la cooperación, el trabajo en equipo, el diálogo y el consenso de todos los sectores para su puesta en práctica. Así, a través de la resolución pacífica de conflictos, se constituyen en una verdadera comunidad de aprendizaje que aplica estrategias para la mejora de la convivencia y la prevención de la violencia (Tuvilla, 2004). Educar para la paz supone lograr la no vio-

lencia, entendida ésta como una realidad cotidiana, pero además como una actitud que anide en la mente de las personas, para lograr que hagan de los valores de paz, justicia y solidaridad parte sustantiva de su propia personalidad (Ortega, 2006).

AGRESIVIDAD Y VIOLENCIA

El ser humano es consecuencia de los genes y, a la vez, fruto de los procesos dialécticos de la historia y la cultura (Palomero y Fernández, 2002), por tanto, resultado de los ambientes pasados de adaptación de la especie y, al mismo tiempo, de los contextos actuales (geográficos, políticos, jurídicos, económicos, tecnológicos, religiosos, escolares, familiares y sociales) en los que crece y se desarrolla cada persona. Y desde esta complejidad es preciso abordar la agresividad y la violencia, dos conceptos que, en algunas ocasiones, son utilizados con cierta confusión terminológica, aspecto éste que es necesario matizar para entender correctamente y en toda su dimensión el problema de la violencia escolar.

La agresividad es una fuerza natural que posibilita al ser humano la lucha por la supervivencia y el esfuerzo para conseguir logros y superar dificultades. Afirma Sanmartín (2000) que el ser humano es agresivo por naturaleza, pero pacífico o violento por cultura, y añade que nuestra biología está encorsetada por la cultura que hemos ido creando a lo largo del transcurso de la historia, de tal manera que juega un papel definitivo en la configuración de la violencia humana. La cultura puede inhibir nuestra agresividad pero también puede activarla, pasando de ser un instinto al servicio de nuestra supervivencia a una conducta intencionalmente dañina, por razones muy distintas de la propia eficacia biológica. Cuando esto sucede no hablamos de agresividad sino de violencia. La violencia es, en definitiva, el resultado de la interacción entre la agresividad natural y la cultura. Así entendida es una nota específicamente humana que suele traducirse en acciones intencionales que tienden a causar daño a otros seres humanos.

La raíz etimológica del término violencia remite al concepto de fuerza y se corresponde con verbos tales como violentar, violar y forzar. El significante violencia tiene como significado implícito la presencia de un desequilibrio de poder; la violencia siempre es una forma de ejercicio del

poder mediante el empleo de la fuerza e implica un arriba y un abajo que adoptan habitualmente la forma de roles complementarios (Corsi, 1995). Violentar consiste en aplicar medios sobre personas o cosas para vencer su resistencia. El término violencia puede ser entendido, por tanto, como el uso de una fuerza, abierta u oculta, con el fin de obtener de una persona o de un grupo lo que no quieren consentir libremente. En fin, es una forma de ejercicio del poder mediante el empleo de la fuerza, ya sea física, psicológica, económica, etc., e implica la existencia de un arriba y un abajo, reales o simbólicos. Se constituye en un recurso utilizado para solucionar los conflictos interpersonales e implica la eliminación de los obstáculos que se oponen al propio ejercicio del poder, mediante el control de la relación obtenida a través del uso de la fuerza. Para que se produzca una conducta violenta tiene que darse un desequilibrio de poder, que puede estar definido culturalmente, por el contexto o producido por maniobras interpersonales de control de la relación (Corsi, 1997).

Nuestra sociedad está impregnada de lo que Galtung (1990) denomina violencia cultural, que es definida como los aspectos de la cultura que pueden ser utilizados para justificar o legitimar la violencia. La cultura de la violencia está conformada por un sistema de creencias individuales, normas sociales y valores que enfatizan el uso de la violencia como medio para alcanzar dominio, autoestima y poder. Observamos, por tanto, cómo más allá de la agresividad natural está la violencia, que denigra y daña tanto al agresor como a la víctima y que, en ningún caso, puede ser justificada a partir de la agresividad natural, pues se trata, como hemos visto, de conceptos distintos que pueden ser diferenciados aún más claramente si utilizamos la idea de conflicto (Ortega, 1998). La agresividad forma parte de la vida como también lo es el conflicto, ambos son consustanciales a la naturaleza humana, por lo que son inevitables; el problema, por lo tanto, no está en ellos, sino en cómo se controlan y resuelven.

LA VIOLENCIA Y EL ACOSO ESCOLAR

La violencia es el resultado de una mala resolución de los conflictos humanos y presenta una triple perspectiva: personal, estructural y cultural. Esta violencia, que algunas ocasiones presenta un carácter personal, y otras, se manifiesta en la propia cultura, está presente en todas partes;

esta sociedad rezuma violencia e impregna todos los ambientes, estructuras e instituciones en las que se mueven nuestros jóvenes, en la calle, en la familia, en los medios de comunicación, en las aulas, etc. La violencia escolar, desde esta perspectiva, puede ser entendida como la respuesta emitida en eco desde el sistema escolar ante la violencia que dimana de todo tipo de injusticias, sociales, económicas, de género, raciales... y causa un importante daño a nuestros jóvenes (Palomero y Fernández, 2002).

La violencia en la escuela se ha erigido en la actualidad en una de las primeras preocupaciones del profesorado. La presencia de esta problemática tiene un triple impacto en el funcionamiento escolar. Por una parte, desanima y desmoraliza al profesorado, que llega a sufrir problemas psicológicos y desmotivación laboral; en segundo lugar, se produce un abandono de los objetivos prioritarios de la enseñanza, ya que la atención está puesta en las medidas de control y disciplina, lo cual supone que el nivel académico baje hasta niveles que poco o nada interesan a muchos de los alumnos; finalmente, la institución escolar también abandona sus objetivos de formación humana, decayendo en la atención que se le presta a los alumnos más desfavorecidos que son, mayoritariamente, los que más problemas de adaptación y disciplina muestran en las aulas. Se produce así un efecto que consiste en que los alumnos de ambientes desfavorecidos no encuentran una educación motivadora que eleve sus expectativas de futuro, por lo que presentan una alta probabilidad de entrar en la espiral del fracaso escolar y de la exclusión social (Trianes, Sánchez y Muñoz, 2001).

Cuando hablamos de violencia escolar nos referimos a aquella que se produce en el ámbito escolar y puede dirigirse contra los alumnos, los profesores o la propiedad privada, pudiendo llevarse a cabo en las instalaciones escolares, en las cercanías del centro o durante el desarrollo de las actividades extraescolares. El término más utilizado para referirse a ella, muchas veces empleado de forma incorrecta como sinónimo de ésta, es el de acoso, para el que también se emplea la expresión inglesa *bullying*. Sin embargo, la violencia escolar no se reduce a esta tipología, el acoso es una forma específica que, aunque es la más estudiada, no agota esta categoría. Hay otras modalidades de violencia, como la llamada violencia cotidiana que se aplica a entornos escolares caracterizados por relaciones interpersonales que resuelven los conflictos mediante actos agresivos injustificados, recíprocos en su mayoría, de intensidad leve o media y alta

frecuencia entre el alumnado (Fernández y otros, 2011).

La violencia escolar es un fenómeno muy antiguo que se refleja en la historia y en las experiencias personales de muchos adultos por lo que podemos afirmar que los problemas de convivencia en la escuela han existido desde que tenemos conocimiento de esta institución. Los primeros estudios sobre violencia en la escuela se inician a principios de los años setenta y el fenómeno conocido como *mobbing* por los escandinavos Heinemann (1972) y Olweus (1973), y como *bullying* por los británicos Smith y Sharp (1994) ha sido analizado centrándose, a lo largo de todo este tiempo, en diferentes aspectos que han ido desde el estudio de la naturaleza y definición del problema, hasta las variables que influyen en él o el diseño de modelos de acción. Heinemann (1972) activó la atención sobre este problema y dio lugar a un amplio número de investigaciones realizadas en escuelas escandinavas (Ekman, 1977; Olweus, 1973, 1978; Pedersen, 1975; Pikas, 1975). Probablemente las más representativas sean las realizadas por Olweus (1989, 1993) y Smith y Sharp (1994).

Los avances realizados en estos estudios han supuesto la transformación progresiva de la definición del problema. En este proceso han sido varios los aspectos que, en diferentes momentos, se han ido añadiendo a este concepto: agresiones protagonizadas por un solo agresor, inclusión de diferentes formas de violencia, consideración de la frecuencia como aspecto necesario, intencionalidad de la acción, autopercepción diferencial de la víctima, desigualdad de poder entre víctima y agresor, efectos que estas conductas tienen en quien participa en ellas (Ortega, del Rey y Mora-Merchán, 2001).

Una de las definiciones más citadas y aceptadas es la de Olweus (1998), quien afirma que un alumno está siendo maltratado o victimizado cuando está expuesto repetidamente y a lo largo del tiempo a acciones negativas de otro o de un grupo de estudiantes. Las características que para este autor definen el bullying son tres: la intencionalidad, la persistencia en el tiempo y el abuso de poder. Ortega (2000) afirma que se puede hablar de violencia interpersonal entre iguales cuando, en el centro educativo, una persona o grupo de personas se ve insultada, físicamente agredida, socialmente excluida o aislada, acosada, amenazada o intimidada por otro u otros que realizan impunemente estas conductas, sin que dichos comportamientos y actitudes sean puntuales o accidentales, sino repetidos en el tiempo. El acoso es un tipo de violencia que incluye con-

ductas como burlas, amenazas, intimidaciones, agresiones, aislamiento sistemático e insultos hacia la víctima y constituye un abuso de poder del agresor hacia una persona que no encuentra salida al problema por sí misma. Esta situación tiende a mantenerse en el tiempo, a causa de la ignorancia o pasividad de las personas que rodean a víctima y agresor.

En la actualidad, aunque no existe una definición única y generalizada, podemos afirmar que existe un alto índice de acuerdo al señalar los elementos básicos que deben ser considerados al definir el acoso escolar. En primer lugar, estamos ante un comportamiento de naturaleza interpersonal claramente agresiva, independientemente de la modalidad en que se presente; en segundo lugar, esta conducta debe repetirse en el tiempo con cierta consistencia; por último, la relación que se establece entre agresor y víctima ha de caracterizarse por la existencia de un desequilibrio de poder. Nosotros, a partir de la definición de Del Rey y Ortega (2007), entendemos el acoso escolar como un tipo de violencia interpersonal que se caracteriza por ocurrir en el marco de las dinámicas escolares, en el entorno de convivencia cotidiana, por ser entre iguales, persistente y manifestarse en cualquiera de las formas posibles, psicológica, física, social o sexual.

LA CONVIVENCIA ESCOLAR COMO TAREA IMPRESCINDIBLE

La escuela, como institución educativa, es una construcción social en dos sentidos, está configurada a partir de la sociedad y, además, la expresa; lo que se habla en ella es el lenguaje particular de la sociedad, y por tal motivo no es ajena a sus problemáticas, como la violencia que nos rodea, la cual es fagocitada y reproducida en un proceso retroalimentado con la propia realidad del entorno. Esto supone que el aprendizaje escolar está afectado por las situaciones de violencia e indisciplina, que alteran las condiciones necesarias para conseguir los objetivos conducentes a la finalidad esencial de la educación: llevar a cabo procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen como objeto el desarrollo integral del alumnado.

Hay que tener presente que las relaciones que se establecen entre los miembros de la comunidad escolar, además de tener una dimensión personal tienen una dimensión institucional determinada por los proce-

tos de enseñanza y aprendizaje. No podemos olvidar que el propósito de las relaciones escolares es la educación y, de manera más específica, las actividades organizadas para el aprendizaje de los estudiantes (Ortega, 1998). Pero para que ese aprendizaje sea posible, los intercambios entre los miembros de la comunidad escolar, que conforman esa red de vínculos interpersonales que denominamos convivencia, deben construirse cotidianamente, mantenerse y renovarse cada día. Sólo cuando en la institución escolar se privilegia la comunicación, el respeto mutuo, el diálogo y la participación, es posible generar el clima adecuado para posibilitar el aprendizaje.

Hemos de saber que los conflictos forman parte de la existencia del ser humano y que son inseparables de la propia interacción social; como señala Galtung (1985), su existencia no significa necesariamente la ausencia de paz, ésta sólo desaparece cuando el conflicto desemboca en violencia, por tanto, el problema no está en ellos sino en la forma en que se resuelven. El ser humano dispone de una serie de capacidades y habilidades como el lenguaje, la racionalidad comunicativa, la capacidad de negociación, etc. que le permiten solucionar los conflictos de manera positiva procurando así la convivencia pacífica. Por ello, lo más importante no es la existencia de conflictos sino, sobre todo, saber interpretarlos y prevenirlos para que puedan ser regulados y gestionados de forma pacífica. Así, las situaciones conflictivas pueden ser una fuente de enriquecimiento y de mejora para los alumnos y profesores, aportando beneficios importantes como el desarrollo de la cooperación y un mejor conocimiento de la realidad social. Su resolución positiva permite adquirir valiosas habilidades como la comunicación con los demás o aprender a conocerse a sí mismo y a los otros de un modo más profundo, pero, sobre todo, hace posible establecer las bases sobre las que construir un sistema de convivencia.

La construcción de un sistema de convivencia en la escuela es una tarea que requiere la consideración de diversos factores que inciden en el fomento de las acciones necesarias para acompañar el crecimiento del alumnado, promoviendo su desarrollo como personas de derecho y responsabilidad, es decir, como ciudadanos. La convivencia escolar ha de ser entendida como una construcción cotidiana, que aunque compleja es posible, y que se constituye en una rica y valiosa experiencia educativa, dado que el aula y la escuela son los primeros espacios públicos de par-

ticipación de las jóvenes generaciones (Ianni, 2003). En la construcción de la convivencia, la escuela juega un papel fundamental porque no sólo se necesita eliminar de ella cualquier tipo de violencia, sino que, además, debe llegar a ser un centro activo y mediador de una cultura de paz que se irradie hacia el entorno social. Esto supone una concepción distinta y la asunción de un nuevo modelo escolar no violento y conciliador.

Sin lugar a dudas, en este cambio de modelo ha tenido una marcada influencia el reconocimiento de la convivencia como finalidad y objetivo en distintos textos internacionales (Informe Delors, Carta Europea de los Derechos del Niño, Convención sobre los Derechos del Niño) y en distintas leyes orgánicas sobre educación que se han promulgado en nuestro país (LOGSE; LOCE, LOE). Más concretamente, en la Ley Orgánica de Educación se puede leer en su artículo 2 que son fines del sistema educativo: “la educación en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia así como en la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos” (Aptdo. c) y “la formación para la paz, el respeto a los derechos humanos, la vida en común, la cohesión social, la cooperación y solidaridad entre los pueblos así como la adquisición de valores que propicien el respeto hacia los seres vivos y el medio ambiente” (Aptdo. e).

Como consecuencia de todo este marco legislativo y teleológico, numerosas instituciones educativas han reformulado su propuesta pedagógica para buscar alternativas distintas a las convencionales. Ello ha supuesto que problemáticas que durante mucho tiempo eran ajenas al ámbito escolar o incidían indirectamente en la vida institucional, hoy repercuten directamente en la convivencia y constituyen su principal preocupación. De ahí la necesidad de construir un sistema de convivencia escolar que dinamice la vida institucional y repercuta en las interrelaciones de los actores, afecte los vínculos personales e incida en los procesos de socialización de los alumnos, enmarcados en una nueva concepción del niño y adolescente, como persona y ciudadano.

Para ello se necesita un profesorado que sea consciente y esté dispuesto a trabajar en la escuela de los valores, de la transversalidad y que esté comprometido con la paz y la no violencia. El profesor ha de enseñar a sus alumnos a solventar los conflictos que surjan en el aula y esta es una nueva línea de trabajo y de perfeccionamiento del profesorado para evitar el fenómeno de la violencia. Es lo que Goleman (1997) llama “esco-

larización de las emociones”, que obliga a que profesores y alumnos focalicen su atención en el entramado mismo de la vida emocional, consiste en convertir las tensiones, los conflictos y los problemas cotidianos en el tema de trabajo de cada día. De este modo se habla en clase de problemas reales de la vida cotidiana que se analizan, reflexionan y se les intenta dar una solución pacífica. Estamos hablando de una cultura de paz que se puede instaurar a través de la educación, de una educación para la paz que, entendida como proceso, debe estar presente en el desarrollo de la personalidad, de forma continua y permanente para enseñar a “aprender a vivir en la no violencia”, en la justicia, el respeto y la tolerancia, todo lo cual implica una ética personal y social fundamentada en una convivencia en libertad e igualdad.

LA CULTURA DE PAZ. HACIA UN NUEVO MODELO EDUCATIVO

El derecho humano a la paz permite construir una cultura de la paz para la convivencia y la participación, fundada en los principios de libertad, justicia, democracia, tolerancia y solidaridad. Estamos hablando de una cultura que rechaza la violencia, que se dedica a prevenir los conflictos en sus causas y a resolver los problemas por medio del diálogo y la negociación, que garantiza a todos los seres humanos el pleno ejercicio de sus derechos y los medios necesarios para participar plenamente en el desarrollo de una sociedad que resuelve los conflictos sin hacer uso de la violencia (Mayor Zaragoza, 1997).

La Asamblea General de la ONU declaró la década 2001/2010 como el decenio internacional para una cultura de paz y no violencia para los niños del mundo y aprobó la Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz que es coordinado por la UNESCO. En este Programa se concibe la cultura de paz como una serie de valores, actitudes y comportamientos que rechazan la violencia atacando sus causas y solucionando los problemas mediante el diálogo y la negociación. Este Programa propone ocho ámbitos de actuación, el primero de los cuales es “promover una cultura de paz por medio de la educación”, el cual puede ser abordado a través de los siguientes objetivos:

- Velar porque los niños, desde la primera infancia, reciban instrucción

sobre valores, actitudes, comportamientos y estilos de vida que les permitan resolver conflictos por medios pacíficos, en un espíritu de respeto por la dignidad humana, de tolerancia y no discriminación.

- Hacer que los niños participen en actividades en las que se les inculquen los valores y los objetivos de una cultura de paz.

Crear una cultura de paz supone, por tanto, dar una nueva orientación al aprendizaje y a los procesos de socialización que mantienen la violencia, para lo cual cultiva los valores de igualdad, diversidad y justicia social, y aporta procesos de compromiso activo y realización espiritual que conduzcan a un cambio social positivo. La cultura de paz refleja el respeto a la vida, al ser humano y a su dignidad, colocando en primer plano los derechos humanos, el rechazo a la violencia en todas sus formas y la promoción y la práctica de la no violencia por medio de la educación, el diálogo y la cooperación. Así entendida, se manifiesta por la adhesión a los principios de libertad, justicia, solidaridad y tolerancia, así como por la comprensión entre los pueblos, los colectivos y las personas. Igualmente, comprende los esfuerzos para la protección del medio ambiente para las generaciones presentes y futuras, el fomento de la igualdad de derechos y el respeto del derecho a la libertad de expresión, opinión e información (Jonas, 1995).

Es evidente que la cultura de paz y la educación mantienen una interacción constante porque la primera nutre, orienta, guía, marca metas y horizontes educativos, y la segunda posibilita la construcción de modelos y significados culturales nuevos. Por ello, la educación es el agente más poderoso para el cambio cultural y para el progreso social, pues permite, por un lado, el desarrollo integral de la persona y la concienciación sobre las problemáticas sociales, y facilita, por otro, la búsqueda y puesta en práctica de soluciones a las mismas a través de la adquisición de los conocimientos pertinentes que aportan los saberes disciplinares, la construcción de valores compartidos y la creación de espacios relacionales que impulsan la acción social que su responsabilidad ciudadana les exige (Tuvilla, 2004b).

La estrecha relación entre cultura de paz y educación ha permitido establecer una relación dialéctica que demanda de los sistemas educativos tres desafíos que deben superar. En primer lugar, se ha de pasar de una educación centrada y ofertada casi en exclusividad por las instituciones

educativas a un modelo diverso e integrado basado en un concepto amplio de sociedad educadora (Molina Martín, 2007). En segundo lugar, se ha de favorecer un nuevo modelo centrado en la comunidad educativa que aprende, o lo que es lo mismo, considerar a los centros educativos como comunidades de aprendizaje en su globalidad. Por último, es imprescindible diseñar e introducir un currículo integrado de Educación para la Cultura de Paz en los planes de estudio. La Cultura de Paz implica para la educación el desarrollo de planes y programas institucionales en cada uno de los niveles y etapas del sistema educativo, lo cual supone la revisión de los planes de estudio para promover valores, actitudes y comportamientos que propicien tanto la cultura de paz, como la solución pacífica de los conflictos, el diálogo, la búsqueda de consensos y la no violencia.

El sistema educativo, además del aprendizaje académico, tiene la obligación de enseñar a los niños y a los jóvenes a vivir juntos y a resolver los conflictos de sus vidas de forma pacífica. En este sentido, Olguin (1986) señala que esta escuela ha de emplear metodologías que estimulen la participación, pues se trata de una educación fundamentalmente participativa y dialógica, lo cual permitirá la disensión con aquellas decisiones que se consideran injustas. Deben conectarse interdisciplinariamente aquellos contenidos que, como los problemas medioambientales, involucran factores históricos, económicos o políticos y que junto con otras temáticas como la lucha por la paz o la defensa de los derechos humanos, se caracterizan por su complejidad y unidad. Para ello será necesario adaptar los enfoques de manera integral, dado que el aprendizaje y la vivencia de la paz implica un proceso de formación, desarrollo de valores y actitudes que deben considerar elementos cognitivos, afectivos y conductuales. Es fundamental, por tanto, trabajar en el desarrollo de la razón crítica del alumnado para que comprenda las realidades personales y sociales, relacionadas con los derechos humanos y así analizar las causas y consecuencias de su conculcación para comprometerse en su defensa.

La cultura de paz requiere un espacio educativo con tiempos y metodologías adecuadas, su inclusión de manera transversal en el currículo, un aprendizaje integrado a través del trabajo interdisciplinar de los equipos docentes, así como la participación de los miembros de la comunidad educativa. Pero conviene recordar que la paz no significa ausencia de conflictos pues las relaciones humanas los llevan de forma intrínseca y su superación pacífica y positiva pasa por la convivencia armónica en-

tre las distintas culturas, pueblos, religiones, sexos, razas, etc. Estamos hablando de enseñar a vivir en paz y estamos sentando las bases de una verdadera educación para la paz.

LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ Y LAS ESCUELAS COMO ESPACIOS DE PAZ

La educación para la paz, corriente pedagógica surgida tras la finalización de la Segunda Guerra Mundial al amparo de los movimientos pacifistas, adquirió mayor entidad y relieve a través de los movimientos de renovación pedagógica y, más concretamente, de la Escuela Nueva. En los años treinta, María Montessori manifestó su preocupación por los problemas relacionados con la paz, estableciendo que la consecución de una paz duradera sólo es posible a través de la educación: “la educación es la mejor arma para la paz” (1998, p. 55). La consideración de la educación como base sobre la cual sustentar el proceso hacia el logro de la paz implicaba el desarrollo de la espiritualidad del hombre, realzando su valor como persona y ciudadano del mundo; la educación indicaba, por tanto, la vía para conquistar un nuevo mundo, el planeta de la paz. En la década de los años 60 la investigación para la paz supuso la revisión, desarrollo y reformulación de su concepto y, en el plano pedagógico, la integración de los análisis y planteamientos de Paulo Freire, los cuales vincularon la educación para la paz con el nuevo concepto de educación para el desarrollo. Hoy en día, la educación para la paz asume el conflicto como un proceso natural y consustancial a la existencia humana, ayudando a la persona a desvelar críticamente la realidad compleja y conflictiva para poder situarse en ella y actuar en consecuencia (Vidanes, 2007). La educación para la paz pretende alcanzar la construcción de un nuevo orden mundial, basado en un concepto de paz que traspase la interculturalidad para constituirse en ecuménico, sólo así podrá atravesar las fronteras de las diferentes culturas para buscar sus aspectos comunes y hallar el patrón universal que las identifica. De este modo, las personas, los pueblos y las naciones poseerán el futuro y con él la posibilidad de corregir su rumbo a través de una educación para la paz (Chica Jiménez, 2007).

Es evidente que la educación es el principal instrumento para la construcción de la cultura de paz, que encuentra en el aprendizaje de la ciu-

dadanía democrática, la educación para la paz y los derechos humanos, la mejora de la convivencia escolar y la resolución de los conflictos. Todos ellos son ámbitos necesarios para alcanzar esa cultura que se define sobre la base de tres conceptos interactivos: la paz positiva, el desarrollo humano sostenible y la democracia participativa (Varios, 2004). Pero diferenciamos dos conceptos similares que, aunque distintos, deben ir asociados: la educación sobre la paz y la educación en paz. La primera se refiere (Fernández Herrería 2000) al conocimiento, a lo que se aprende, pero no es suficiente con conocer o saber acerca de los temas sobre la paz ya que ello no garantiza actitudes pacíficas, ni acciones comprometidas para la erradicación de la violencia. Por ello, hay que sumar a la anterior educación sobre la paz una educación en paz, a fin de que la forma, la estructura y los medios no sean contradictorios con el fin o los valores de la paz. Esta necesaria coherencia entre los medios y los fines es una de las características más definitorias de la educación para la paz, por consiguiente, el cómo se aprende es tan importante o más que el qué se aprende, pues de lo contrario la forma de aprendizaje estará promoviendo violencia. El cómo se refiere a la estructura, a la forma de aprender, es decir, en qué ambientes de clase, con qué estilos de aprendizaje, con qué metodologías, con qué sistemas de evaluación, en qué contextos organizativos del centro, etc. En esta misma línea, Ross y Watkinson (1999) señalan otros aspectos como la estandarización de la práctica docente, la exclusión del afecto, el uso del castigo, la intimidación, el acoso o la discriminación. Todas estas circunstancias hacen que los centros educativos causen daño a su alumnado pues finalmente aprenden modelos y desarrollan actitudes y valores que modelan y construyen su personalidad de forma inadecuada.

La educación para la paz, que implica una educación en paz y sobre la paz, se propone explícitamente eliminar la violencia en el desarrollo del currículum, y las escuelas como espacios de paz representan este modelo. Educar desde ellas supone lograr la no violencia, entendida como una realidad cotidiana, pero además como una actitud que debe anidar en la mente de las personas, para lograr que hagan de los valores de paz, justicia y solidaridad parte de su personalidad (Ortega, 2006).

Hay que insistir en la idea de que las escuelas como espacios de paz no pueden desarrollarse aisladas por lo que es muy importante tener en cuenta la necesidad de adaptar los planes a las peculiaridades de cada

contexto. Esto exige analizar las circunstancias y los factores de riesgo y de protección que se dan en el entorno frente a la violencia. En este sentido hay que señalar la importancia del enfoque ecológico (Bronfenbrenner, 1996), desde el cual prevenir la violencia supone reconocer que sus causas son múltiples y complejas, puesto que surge como consecuencia de una interacción problemática entre la persona y el ambiente que la rodea, interacción que es necesario analizar en los distintos niveles en los que ésta se produce, es decir, la escuela, la familia, las relaciones entre ambas, la influencia de los medios de comunicación o el apoyo que a la violencia proporcionan el conjunto de creencias y estructuras de la sociedad en la que se encuentran los contextos en los que se desarrolla el ser humano.

CONCLUSIONES

La violencia escolar, en nuestro país, se ha visibilizado convirtiéndose en un importante problema cuya solución no está en la puesta en práctica de medidas coercitivas como los castigos y las expulsiones (Trianes, 2000). Dado que se trata de un problema multicausal, son necesarias soluciones variadas y contextualizadas que consideren los numerosos factores asociados al mismo. La mejor forma de actuar pasa por la aplicación de planes y programas que, fundamentados en una perspectiva ecosistémica, consideren en su diseño a la familia, a los centros docentes y al ámbito socio-comunitario. Este es uno de los principales desafíos de la lucha contra la violencia, tanto desde las acciones normativas como desde los programas educativos de carácter preventivo (Tuvilla, 2004).

Sólo una educación para la paz, que implica una educación en paz y sobre la paz, puede conseguir eliminar la violencia en el desarrollo del currículum, y las escuelas, como espacios de paz, representan ese modelo que se caracteriza por extender la cultura de paz. Para ello promueven la reflexión, la cooperación, el trabajo en equipo, el diálogo y el consenso de todos los sectores de la comunidad escolar. La convivencia escolar, por tanto, no se puede abordar de modo separado de los procesos educativos, por lo que debe articularse en torno al currículum y a los procesos de enseñanza y aprendizaje, a la organización del centro y a las relaciones que en él se desarrollan. Por ello, la mejora de la convivencia debe plan-

tearse mediante la aplicación de proyectos que, desde la colaboración del profesorado y la participación de la comunidad, establezcan objetivos y actuaciones educativas a partir del análisis del contexto y de las prácticas de enseñanza. Estas acciones han de integrarse en el desarrollo del proyecto educativo del centro y en su elaboración es necesario establecer cuál es el modelo de convivencia escolar que se quiere propiciar y hacer explícitos los valores, normas y actitudes que se pretende desarrollar. Así mismo, se debe consensuar un marco de explicación acerca de la conflictividad que afecta al centro, los tipos de conflictos, sus posibles orígenes y consecuencias, así como las posibilidades de actuación.

Es importante señalar que no se puede construir la convivencia desde el fracaso escolar y la exclusión, por lo que es preciso ofrecer posibilidades de aprendizaje que permitan a todos los alumnos un sistema de igualdad de oportunidades para el éxito escolar. Prevenir la violencia desde esta perspectiva supone potenciar la acción tutorial, fomentar el refuerzo educativo y propiciar la vinculación de los alumnos y la comunidad con el centro. Es necesario, además, fomentar el aprendizaje de valores, actitudes y conductas cívicas que faciliten una convivencia pacífica. Por todo lo anterior, el centro precisa un modelo de gestión de la disciplina y de resolución de conflictos que tenga una dimensión formativa, pacífica y dialogada, que forme parte de las buenas prácticas en materia de disciplina. Hay que sumar a lo anterior la elaboración de programas que aborden las problemáticas individuales de conducta y señalen protocolos de actuación ante determinados problemas graves como el acoso escolar o las agresiones a miembros de la comunidad.

Pero en todo este contexto de buenas intenciones, caracterizado por la existencia de programas, proyectos, acciones y materiales en torno a la conflictividad escolar, no es de extrañar que se solapen distintas propuestas perdiendo eficacia en la mejora de la convivencia (Ballester y Calvo, 2007). Los planes de convivencia son el documento básico que concreta y organiza el funcionamiento de la escuela en relación con la convivencia permitiendo abordar, de forma sistemática, los procesos de mejora a través de la adopción de medidas de carácter formativo, preventivo y de respuesta a los problemas planteados. Este instrumento se constituye como una valiosa herramienta para la mejora de la educación que, partiendo de las circunstancias peculiares de cada centro y con la colaboración del profesorado y la comunidad, fomenta unas prácticas educativas específi-

cas promoviendo, además, la reflexión sobre la mutua influencia entre los problemas de convivencia y las dificultades que encuentran los alumnos en su proceso de aprendizaje e integración escolar.

La dinámica reflexiva y planificada del plan de convivencia permite a la comunidad educativa definir y consensuar el qué, el cómo y el hacia dónde, de manera clara y compartida. Estos planteamientos básicos y las metas señaladas sirven de referente básico que facilita un clima que propicia que la vida escolar se desarrolle en un clima de paz, de manera ordenada y gratificante y, con ello, el incremento del tiempo dedicado a los procesos de enseñanza y aprendizaje, lo que redundará, sin lugar a dudas, en un mayor éxito académico y personal del alumnado.

Referencias

- Ballester, F. y Calvo, R. (2007). *Cómo elaborar planes para la mejora de la convivencia*. Madrid: EOS.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia (2006). *Violencia entre compañeros en la escuela*. Valencia: Goaprint.
- Consejo Escolar de Andalucía (2006). *Informe sobre la convivencia en los centros educativos*. Granada: Proyecto Sur.
- Corsi, J. (1995). *Violencia masculina en la pareja. Una aproximación al diagnóstico y a los modelos de intervención*. Buenos Aires: Paidós.
- (1997). *Violencia familiar Una mirada interdisciplinaria sobre un grave problema social*. Buenos Aires: Paidós.
- Chica Jiménez, M. (2007). “La resolución del conflicto. Cambiar para vivir con paz”, *Revista Iberoamericana de Educación*, 44/5. <http://www.rieoei.org/1940.htm>
- Del Rey, R. y Ortega, R. (2007). “Violencia escolar: claves para comprenderla y afrontarla”, *Escuela Abierta*, 10, 77-89.
- Ekman, K. (1977). *Skolemobbing*. Åbø: Åbø Akademi.
- Etxeberría, F., Esteve, J.M., Jordán, J. A. (2001). “La escuela y la crisis social”, en P. Ortega Ruiz (Ed.), *Conflicto, violencia y educación*. Murcia: Caja Murcia. pp. 77-155.
- Fernández Herrería, A. (2000). “La educación para la paz”, en E. Gervilla y A. Soriano (Coords.), *La educación hoy. Concepto, interrogantes y*

- valores* (pp. 211-229). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Fernández, F.J. y otros (2011). "Propiedades psicométricas de un cuestionario para la evaluación de la violencia cotidiana entre iguales en el contexto escolar", *Anales de Psicología*, vol. 27 (1), 102-108.
- Galtung, J. (1985). *Sobre la paz*. Barcelona: Fontamara.
- (1990). "Cultural violence", *Journal of Peace Research*, 27, 291-301.
- Gerbener, G. (1988). *Violence in television drama: trends and symbolic functions*. Washington: Department of Health and Human Resources Publication.
- Goleman, D. (1997). *La inteligencia emocional*. Barcelona: Vergara editores.
- Heinemann, P.P. (1972). *Mobbing-gruppvald blant barn och vuxna*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Ianni, N.D. (2003). "La convivencia escolar: una tarea necesaria, posible y compleja", *Revista Iberoamericana de Educación*. Monográfico Cultura centro y convivencia escolar. <http://www.oei.es/valores2/monografias/monografia02/index.html>
- Jonas, H. (1995). *El principio de responsabilidad. Ensayo de una ética para la civilización tecnológica*. Barcelona, Herder.
- Mayor Zaragoza, F. (1997). Una cultura de paz. Ponencia presentada a las V Jornadas Internacionales de Cultura y Paz. Guernica. Bilbao.
- Molina Martín, S. (2007). "La ciudad como agente educador: condiciones para su desarrollo", *Estudios sobre Educación*, 13, 39-56.
- Montessori, M. (1998). *Educación y paz*. Buenos Aires: Errepar.
- Olguin, N. L. (1986). "Enfoques metodológicos en la enseñanza y aprendizaje de los derechos humanos". *En Educación y derechos humanos. Temas introductorios*, IIDH (pp. 50-53). San José de Costa Rica.
- Olweus, D. (1973). "Personality and aggression". En J.K. Cole y D.D. Jensen (Eds.), *Nebraska Symposium on Motivation*. Hemisphere: Lincoln University of Nebraska Press.
- (1978). *Aggression in the school: Bullies and whipping boys*. Hemisphere: Washington D.C.
- (1989). "Prevalence and incidence in the study of antisocial behavior: Definition and measurements". En M. Klein (Ed.), *Cross-national research in self-reported crime and delinquency*. The Netherlands: Kluwer.
- (1993). *Bullying at School*. Oxford: Blackwell.

- (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- Ortega, R. (1998). *La convivencia escolar: Qué es y cómo abordarla*. Programa Educativo de Prevención de Maltrato entre compañeros y compañeras. Sevilla. Consejería de Educación y Ciencia.
- (2000). *Educación para prevenir la violencia*. Madrid: Visor.
- (2006). *La convivencia escolar y los retos de la educación en el siglo XXI*. En E. Iguaz de Miguel, *Foro para la convivencia en los centros educativos* (pp. 17-50). Granada: Consejo Escolar de Andalucía.
- y Mora-Merchán, J.A. (2000). *Violencia escolar. Mito o realidad*. Sevilla: Mergablum.
- , Del Rey, R. y Mora-Merchán, J. A. (2001). “Violencia entre escolares. Conceptos y etiquetas verbales que definen el fenómeno del maltrato entre iguales”, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, 95-113.
- Palomero, J.E. y Fernández Domínguez, M.R. (2002). “La formación del profesorado ante el fenómeno de la violencia familiar”, *Revista Interuniversitaria del Formación del Profesorado*, 44, 15-35.
- Pedersen, J.R. (1975). *Mobning blandt skoleelever*. Aarhus: Aarhus Universitet.
- Pikas, A. (1975). *Så stoppar vi mobbning*. Stockholm: Prisma.
- Ross, J. y Watkinson, A. (1999). *La violencia en el sistema educativo. Del daño que las escuelas causan a los niños*. Madrid: La Muralla.
- Sanmartín, J. (2000). *La violencia y sus claves*. Barcelona: Ariel.
- Smith, P.K y Sharp, S. (1994). *School bullying*. London: Routledge.
- Trianes, V. (2000). *La violencia en contextos escolares*. Málaga: Aljibe.
- , Sánchez Sánchez, A., y Muñoz Sánchez, A. (2001). “Educar la convivencia como prevención de violencia interpersonal: perspectivas de los profesores”, *Revista Interuniversitaria del Formación del Profesorado*, 41, 73-93.
- Tuvilla, J. (2004). *Guía para elaborar un proyecto integral de “Escuela: Espacio de Paz”*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia.
- (2004b). *Cultura de Paz. Fundamentos y claves educativas*. Bilbao: Editorial Desclée.
- UNESCO (2000). *La cultura de paz. El sueño comienza a ser realidad*. París: UNESCO.
- Vidanes, J. (2007). “La educación para la paz y la no violencia”, *Revista Iberoamericana de Educación*, 42/2. <http://www.rieoei.org/index.php>.

4. Institucionalización de la violencia

Raúl Enrique Anzaldúa Arce* y Beatriz Ramírez Grajeda**

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo es producto de los aportes de dos proyectos de investigación:

- “Convocatorias de identidad en los *mass media* (el caso de los *animés* y los programas de televisión) y su expresión en el tiempo y la formación de niños, adolescentes y jóvenes”; y
- “Constitución del sujeto y socialización (construcciones de sentido a partir de los programas de televisión)”.

Ambos están incorporados al programa “Tiempo y formación. Trayectorias de la condición humana” y a la Red de Investigadores y Estudiosos de la Adolescencia. Engarzan sus hallazgos en el trabajo de campo llevado a cabo con adolescentes de dos secundarias públicas.*** Cuyo acercamien-

* Doctor en Ciencias Sociales por la UAM-X. Docente-investigador de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) Ajusco. Responsable del proyecto de investigación: Constitución del sujeto y socialización. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores.

** Doctora en Ciencias Sociales, por la UAM-X. Docente investigadora del Departamento de Educación y Comunicación de la UAM-X. Responsable del programa Tiempo y formación. Trayectorias de la condición humana. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores.

*** Se trabajó en una escuela diurna de la delegación de Tlalpan y en una secundaria técnica de la Delegación Iztapalapa, en la Ciudad de México D.F., durante los años 2012 y 2013, respectivamente.

to comenzó con la realización de un taller sobre análisis de los programas de televisión y un taller sobre producción audiovisual de creaciones de niños y adolescentes.

Los talleres fueron el inicio de visitas continuas a las escuelas y el registro de observaciones de sus prácticas disciplinarias, de organización, control y seguimiento de estudiantes de la secundaria.

Pensamos relevante este capítulo porque la mayor parte de las discusiones que versan sobre la violencia escolar se centran en el llamado *bullying*. Hay una abundante bibliografía sobre el tema y en ellas se identifica a la violencia con los pares e incluso comunidades científicas, centros de atención y prevención han invertido mucho en aras de intervenir y prevenir la violencia escolar; aunque pensamos que ella es resultado de un largo proceso de socialización donde se ha aprendido a naturalizar, legitimar y hacer esperable actos, regulaciones, prácticas y discursos en el ámbito escolar.

Frecuentemente se piensa que en los centros escolares existen prácticas del llamado bullying (abuso, acoso y violencia entre pares), al grado tal que los jóvenes lo han convertido en un “verbo” y son capaces de aceptar ser actores (él es un “bullyiador”) o víctimas (me “bullyaron”) de estas formas violentas de relación.

Sin embargo, observamos que la violencia escolar no se reduce en absoluto a la violencia entre pares, paradójicamente se trata de una práctica generalizada que se ejerce también entre los adultos (administrativos, orientadores y profesores) y de estos a los estudiantes y viceversa, incluso es aceptada, naturalizada e institucionalizada, forma parte inherente de las formas de la institución (sus concepciones, valores y normas) y sus mecanismos de ejercicio del poder. La estructura escolar favorece esas prácticas, pues organizada como está, jerárquicamente, presupone unos actores que son superiores y otros inferiores –sea por edad, conocimientos o relaciones–, lo que da lugar no solo a ejercicios de poder sino incluso a abusos cuando los roles son confundidos con cualidades personales; de tal suerte que unos y otros crean estrategias de control y tácticas de disidencia, conforman modos de acción, negociación y pactos que a golpe de repetición son visibilizados, socializados y naturalizados imperceptiblemente; derivarán en conformismo o se representarán como esperables o ideales. Así, en un proceso sigiloso, sutil y repetido se instituye la violencia, a los sujetos se

les prepara para la vigilancia, la intimidación, la humillación, la dominación o el sometimiento, logrando un acostumbramiento de prácticas y pautas de conducta, controles, estigmas, violencias institucionales, verbales o escritas, que son aceptadas sin mayor reflexión, que el adolescente cuestiona con sarcasmo e ironía, las confronta (la institución ha creado paulatinamente sus formas de regulación), genera diferentes posiciones subjetivas y tácticas para resistir esa violencia (se acostumbra, la exagera, incluso a veces la revierte), evadiendo el vínculo social, adormeciendo sus emociones o desplazando el abuso y la violencia hacia sus pares más vulnerables, repitiendo así la estructura.

Por ello pensamos que un acercamiento al mundo de la escuela secundaria pública merece un análisis no sólo de las prácticas de los adolescentes sino de sus comparsas y guías –profesores, prefectos, orientadores o directivos– e incluso de la estructura organizacional que les da un lugar. Se exploran algunas dimensiones de esta multiplicidad de facetas de la violencia en la escuela, mostrando su complejo entramado; cómo se instituye en prácticas, saberes, proyectos y certezas de una comunidad escolar. Una reflexión teórica fue necesaria toda vez que permitirá comprender la complejidad del fenómeno y analizar las prácticas discursivas de los actores educativos en cuyos vínculos la violencia se refrenda, pretendemos así contribuir a la elucidación de este fenómeno tan complejo, naturalizado y legitimado.

SOBRE LAS NOCIONES DE AGRESIÓN Y VIOLENCIA

Resulta imprescindible reconocer los apuntalamientos teóricos con los que leemos el mundo del adolescente institucionalizado. Muchos autores (Hobbes, 1651; Benjamin, 2012; Elías, 1994; Clastres, 2009), han reconocido la inherencia de la violencia en la constitución de las sociedades. Freud por su parte ha advertido la pulsión agresiva o de muerte como inherente a la humanidad. Pensamos importante diferenciarlas para mostrar cómo se juegan en el pacto social, los vínculos con la naturaleza, los otros y la relación de los sujetos consigo mismos.

Para comprender el planteo de la agresión o la pulsión de muerte nos apoyaremos en la teorías psicoanalíticas que nos permitirán elucidar sobre la condición humana, sus tensiones y reconocer como queda imbri-

cada la psique-soma con la condición histórico-social (Castoriadis, 2007) que tejen sentido y favorecen o dificultan los lazos sociales.

Es estéril pensar en una prelación de existencia entre individuo y sociedad, las discusiones que las confrontan son las que más estragos han causado en términos de violencia y exterminio. Sostenemos que ambos se constituyen al mismo tiempo, que uno no transita sin otro, que nuestra inteligencia les da lugares diferentes en aras de orden y comprensión, así, el pensamiento conjuntista identitario* (Castoriadis, 2007) nos provee la calma de construir sentido a lo que nos parece complejo o inadmisibile.

Apelamos a la comprensión del lector si recurrimos al cachorro humano para que nos permita elucidar su condición y reflexionar la nuestra. Partamos de dos planteamientos que nos parecen sugerentes; ambos amparados en la teoría psicoanalítica. El primero lo retomamos de Sigmund Freud (1977) quien sostiene que a la psique le es inherente una pulsión agresiva que le permita hacerse lugar en el mundo y le asegura subsistencia en el cuerpo materno y social del que no es capaz de diferenciarse dada su dependencia prolongada para subsistir. Durante el embarazo, la multiplicación celular sería expresión ideal de dicha pulsión, pues toma todo a su paso, quieranlo o no el cuerpo que habita o la sociedad donde habita ese cuerpo. Se hace lugar como puede y al nacer, el bebé humano es expresión de esas pulsiones. El segundo, retomado de Castoriadis (2007), para quien la monada psíquica se resquebraja durante la socialización, de tal suerte que dejará su estado de indiferenciación y accederá al mundo gracias a un trabajo de simbolización que le permitirá construcciones imaginarias, proveedoras de sentido, que se hacen efectivas según la comparsa social.

Saber del próximo humano que arribará a lo social produce toda clase de posiciones para las que la sociedad está preparada, tiene respuestas, propuestas, prótesis en apoyo o rechazo de quien da la vida a ese ser, su existencia misma produce condiciones adversas o favorables; depende del lugar que ocupe en el deseo de los progenitores o de la familia circundante que esa expresión se vea interrumpida o no.

Supongamos que la vida pulsa sin interrupción del embarazo; quien arribe al mundo es una psique que no es capaz de diferenciarse de él, un

* Tendencia del pensamiento a clasificar, ordenar y tejer sentido a lo que aparece disperso en el mundo, ofreciendo al sujeto un sentido para sí, justificando así su lugar en el mundo.

trabajo de socialización es necesario para que el recién nacido se humanice, se incorpore, tome lugar y se exprese en el mundo. La pulsión urgirá satisfacción tal como en la multiplicación celular, pero se encontrará con patrones de crianza, maternaje-paternaje y parentalización que constituyen las condiciones de la socialización de esa psique y que no están exentas de cierta violencia, sostiene Aulagnier (1997), desde el momento que se impone una interpretación al llanto, al grito o al berrido del niño. Coexistirán así pulsiones y violencia de la interpretación.

La psique se socializa en un juego de demoras, desencuentros, ausencias, presencias, límites y prohibiciones que fundarán un juego intrincado entre psique y soma, historia y lazo social, que se harán efectivos no sólo por suerte de repetición y acostumbramiento del vínculo, sino porque fundamentalmente el cachorro humano resulta ser totalmente dependiente de otros para su subsistencia, de ahí su confusión entre él y el mundo externo. Las condiciones que brinda ese vínculo y la pulsión indomeñable en la psique establecen un juego permanente en el proceso de socialización, pues, por una parte, la psique requiere de estructurarse para reconocerse distinta del contexto; capaz de diferenciar yo de no yo; y por otra, para hallar lugar en el mundo, retrasando la urgencia de satisfacción inmediata* de la pulsión que lo hace subsistir, prevalecer, buscar intersticios, y gracias a la cual ese sujeto testimonia su existencia. La pulsión encontrará modos de realizarse en ese desencuentro, en los intersticios, en las negociaciones, en las disidencias, en las condiciones de posibilidad que se creen en el juego del lazo social.

Sostenemos que los procesos de socialización ponen en juego, de manera imbricada, mecanismos diversos, los señalaremos aquí, pero es necesario insistir en que ellos no guardan una secuencia ordenada, no son consecutivos ni lineales, son coexistentes, dispersos y complementarios: visibilidad, posibilidad, repetición, acostumbramiento, naturalización, legitimación, idealización son mecanismos que subyacen al vínculo, se desgastan y se refrendan en espacios, tiempos y pactos sociales.

La indefensión del cachorro humano, su absoluta dependencia de otros, los dones que recibe, lo afectan, aprende a reconocer lo que es posible, a relacionarse naturalmente con las condiciones que le brinda su entorno inmediato, pero también esas condiciones se desgastan, se

* De la que es testimonio de existencia.

refrendan, se transforman bajo el dominio de la pulsión. La pulsión encuentra formas de realizarse en los intersticios de lo no esperado.

La socialización opera como un medio para controlar la pulsión agresiva (o de muerte, como la reconoce Freud). Así, la ley, paradójicamente, pretende regularla, pero ella misma es expresión pulsional y conlleva a otro tipo de violencia que desconoce, excluye, margina, en tanto los otros también están a merced de su propia pulsión que pugna por realizarse y a veces encuentran ecos e intersticios en el tejido social donde se expresan. De modo tal que prácticas discursivas y leyes vehiculizan, llevan en su germen, esa misma pulsión donde se sofocan los placeres que otorga satisfacción a los otros. La socialización condiciona los modos y los medios de enfrentar el horror al placer del otro a quien se trata de sofocar, dominar y regular.

¿Qué se entiende por violencia? Reconocemos que la pregunta es sumamente compleja, porque existen tantas formas de violencia y son tan diferentes sus manifestaciones, que a nivel teórico difícilmente se puede encontrar un concepto que defina esta cuestión. Esto implica que no es posible establecer un concepto unívoco y general de violencia que sirva para todas las investigaciones. Coincidimos con Blair (2009) pues cada investigación tiene que ir construyendo, deconstruyendo y reconstruyendo sus concepciones e interpretaciones sobre la violencia, a partir de los fenómenos y procesos que intente indagar, en un espacio, un contexto y un tiempo histórico determinado.

Así, cuando nos referimos a la violencia escolar queremos ubicarla en la institución y en consecuencia debemos considerar el contexto socio-histórico en que se presenta. Sin pretender hacer un análisis genealógico, pero recuperando el espíritu de interrogarnos sobre “el pasado de nuestras verdades” (Foucault, 1983), queremos destacar algunos procesos sociales que nos parecen centrales para comprender los fenómenos que hoy percibimos en algunas secundarias.

Al decir de antropólogos, filósofos e historiadores, la violencia, como prácticas que atentan contra la integridad física, psíquica o moral (Cfr. Prieto, Carrillo y Jiménez, 2005), con fines de dominio y sometimiento de unos sujetos sobre otros, ha existido desde las sociedades primitivas (Clastres, 2009), incluso se vincula la aparición de las primeras organizaciones humanas al surgimiento de mecanismos para la regulación de la violencia. El origen del Estado está marcado por este proceso.

Thomas Hobbes, en su célebre obra *Leviathan* (1651), analiza cómo surge el Estado a partir de un mítico pacto entre los hombres, a través del cual renuncian a ejercer la violencia entre sí, para delegar en un gobierno (Estado) el empleo de ésta cuando alguien viole las leyes del pacto social, que todos han acordado para mantener la “paz”.

El relato mítico sostiene que en un inicio los seres humanos vivían en una permanente guerra de todos contra todos (“el hombre es el lobo del hombre” sostenía Hobbes), donde se buscaba dominar a los demás y aprovecharse de ellos, robando sus propiedades. El miedo a la agresión y al abuso hacen que los seres humanos hagan un pacto, renuncien a ciertas libertades a cambio de la seguridad, que estará resguardada por un gobernante y su aparato de Estado.

Wolfgang Sofsky (2006), analizando el mito que da origen al Leviathan, sostiene que la paz que se alcanza no es perpetua, pues el Estado impone la ley y el orden por medio de la violencia y la represión. Con las reiteradas represiones y el ejercicio despótico del poder, el pueblo termina rebelándose contra el Estado, hasta instaurar un nuevo pacto, una nueva ley y un nuevo orden, que continuará empleando la violencia para mantener su régimen, provocando de nuevo la rebelión, y así sucesivamente.*

Esta fábula [...] no habla solo del origen de la sociedad y del fundamento original del Estado, sino del círculo de la civilización, de la vuelta al comienzo. No describe el fin de la violencia, sino las mutaciones que experimentan sus formas. [...] La violencia es omnipresente. Domina de principio a fin la historia de la especie humana. La violencia engendra el caos, y el orden engendra violencia. Este dilema es insoluble (Sofsky, 2006: 8).

Si bien es claro que en la historia humana este círculo de la violencia pareciera insuperable, consideramos que no es necesariamente así. Castoriadis (2007) sostiene que toda sociedad se instituye imaginariamente, es decir, crea un mundo para sí, a través de significaciones que dotan de sentido a lo que es esa sociedad y a las formas de regulación que la cons-

* La pulsión busca realización en el contexto una y otra vez y lo hará en las condiciones que encuentre para hacerlo. La pulsión de muerte se expresa en este vaivén cíclico donde se repiten prácticas y ejercicios que se exploraron antaño.

tituyen. Este imaginario social crea instituciones: concepciones, valores, normas, formas de regulación, que cohesionan a esa sociedad y dotan de identidad tanto a la colectividad, como a los sujetos que la componen.

Las instituciones son sistemas simbólicos consensuados, que establecen normas, funciones, prácticas, formas de ser y actuar, que regulan las relaciones entre los sujetos que participan de ellas. Para este autor la institución no se reduce a su dimensión racional (que intenta plasmarse en su “visión y su misión”), como tampoco puede pensarse que se limita a sus funciones. Si bien su racionalidad y su función son parte de sus componentes indispensables, la institución es creación imaginaria y por lo tanto requiere, para sostenerse y reproducirse, la repetición de las significaciones que la fundamentan. Sólo en la medida en que sus representaciones, sus normas y sus prácticas se realicen, la institución se mantiene. Pero toda repetición, produce diferencia, nada se repite igual (Deleuze, 1995). En consecuencia, los procesos institucionales se encuentran en permanente tensión entre lo que se repite y lo que cambia. Ahí la pulsión encuentra lugar de realización.

Toda sociedad se mantiene produciendo y reproduciendo las significaciones que sustentan a sus instituciones, y aunque éstas tiendan a la conservación de lo instituido, pueden dar cabida a lo nuevo, a lo instituyente. Esto implica que la sociedad es un constante proceso de autocreación, que aunque se pretende invariable, puede producir lo nuevo.

El pacto que da origen a la ley y el orden de las instituciones del Estado pasa por este proceso de creación, repetición y cambio. Aunque el ciclo de la violencia pareciera insuperable, la dimensión imaginaria que compone a toda institución crea la posibilidad de una transformación. La apuesta política de Castoriadis (2005) es la autonomía, entendida como la posibilidad de una sociedad de darse sus propias leyes. Cuando esto ocurre como resultado de la reflexión crítica de lo instituido, la creación instituyente puede producir una transformación radical. Es decir, la crítica a la ley establecida y a su violencia puede dar lugar a la creación de una nueva forma de organización social que no requiera de la violencia como soporte de regulación. Lo que implica una transformación no sólo de la sociedad, sino del hombre mismo.

Hobbes apostaba a que el Estado era una instancia de regulación que permitiría el control de los instintos. Pero en esta apuesta subyace la misma pulsión agresiva que se pretende controlar, pues la sofocación de

los instintos ya presupone la condición agresiva y la intención de poder desaparecer la existencia de las mismas. Así, a la ley le es inherente la violencia misma. Sólo que es necesaria la acción instituyente que permite fundar y refrendar estas significaciones imaginarias en las que se edificará el vínculo humano.

LA VIOLENCIA Y LA INSTITUCIÓN

La sociedad moderna ha constituido diversas instituciones que han operado a partir de distintas estrategias de ejercicio del poder, entendido éste como la red de condiciones que permiten incidir sobre el comportamiento de otros, dirigiéndolos, modelándolos o seduciéndolos, así como limitando o prohibiendo sus posibles acciones (Foucault, 1988).

Para Michel Foucault, el poder se ejerce en las relaciones sociales, donde unos intentan dirigir las acciones de los otros y viceversa. Es un juego de fuerzas que produce resistencias de unos y otros participantes. Una característica esencial es que el poder se ejerce entre hombres libres.

Cuando una relación de poder usa la coacción para asegurar el dominio y se atenta contra la libertad del otro, anulándola y no dejando otra alternativa que el sometimiento forzoso que lleva consigo un daño físico, psicológico o moral, este ejercicio del poder se convierte en violencia:

... la violencia encuentra su fundamento en la negación del otro, rompe toda posibilidad de juego entre los sujetos involucrados, hace del sujeto un objeto, objeto de exterminio, de placer, de uso o de abuso. Lo desaparece como sujeto al imponer su fuerza, más que debilitar la capacidad de resistir, la quiebra, la anula, la cercena; la libertad es abolida, el reconocimiento del otro es borrado, [...] la otredad se vuelve objeto a destruir, a exterminar, o bien, a abusar (García, 2005: 118).

En las instituciones operan estrategias de poder, pero cuando estas no funcionan, no logran conducir las acciones de los otros, entonces se usa la violencia; de hecho todo ejercicio del poder esconde violencia, el poder se convierte en violencia cuando impera la necesidad del dominio, de imponerse usando una fuerza que atenta contra la integridad del otro, anulándolo, coartando su libertad para usarlo como objeto o destruirlo.

La sociedad de control

Hay tres formas privilegiadas de ejercicio de poder que Foucault reconoce: el poder disciplinario, el biopoder y las tecnologías del yo. El poder disciplinario es el poder que se ejerce sobre los sujetos de forma individual, modelando sus cuerpos y sus acciones a través de la disciplina para crear hábitos que permitan obtener de ellos el mayor provecho. El biopoder es el conjunto de acciones que se ejercen para dirigir a las poblaciones, normalizarlas y regularlas para obtener de ellas beneficios. Las “tecnologías del yo” son formas de poder que el sujeto ejerce sobre sí mismo, siguiendo una serie de disposiciones que provienen de otros, pero que él asume como propias y para su bienestar, cuando en realidad operan para modelar sus acciones en función de intereses ajenos.

Estas tres formas de poder que Foucault (1980, 1996 y 2012) reconoce como las principales de la sociedad moderna, operan de manera muy particular en cada una de las instituciones (más adelante veremos *grosso modo* cómo lo hacen en la institución escolar) y cuando no logran su cometido, en ocasiones se deslizan en acciones violentas de dominio y sujeción.*

En la actualidad podemos observar que, en la mayoría de las instituciones, estas formas de ejercicio de poder tienden a articularse en dispositivos sumamente complejos para regular las relaciones sociales y establecer el orden de una sociedad.

El orden endereza a los hombres y les dispone a observar sin resistencias los mandamientos y los usos. El poder disciplina también a la cultura. Produce un mundo homogéneo de representaciones en el que las ideas dominantes son las ideas de los que dominan. No sólo la espada, también el libro, el manual y el báculo son instrumentos del poder ordenador (Sofsky, 2006: 15).

El poder y el orden requieren como instrumento privilegiado de la vigilancia panóptica** para observar y fiscalizar las acciones y, en caso de algún desvío o desobediencia, operar una sanción.

* Cuando las tecnologías del yo no consiguen el modelamiento esperado del sujeto, por ejemplo bajar de peso y reducir una o dos tallas, aparece la culpa y a veces autolesión como una forma de castigo y violencia contra sí mismo.

** “Nada debe escapar al ojo vigilante, pues aun el más mínimo acaecimiento podría ser germen de subversión” (Sofsky, 2006: 18)

En la búsqueda de mecanismos cada vez más eficaces de vigilancia y castigo, Gilles Deleuze (2006), siguiendo a Foucault, sostiene que nuestras sociedades han transitado del uso privilegiado del poder disciplinario (caracterizado por el secuestro del tiempo de los sujetos en la fábrica, la escuela, etc.), a una nueva forma de poder a la que denomina “sociedad de control”. Este nuevo “monstruo”, es un poder que se ejerce a campo abierto, ya no requiere del encierro (como en la cárcel, la escuela, la fábrica) para la observación y la disciplina, emplea un control continuo dentro y fuera de los establecimientos, se instaura de manera permanente en una vigilancia en verdad panóptica y prácticamente omnipresente.

Bajo el poder disciplinario, la vigilancia se ejercía durante el encierro: la jornada escolar, laboral, etc., pero terminaba, aunque se repitiera indefinidamente cada vez que se comenzaba una nueva jornada. En la sociedad de control, la vigilancia no acaba, es continua. El trabajador, aunque termine su jornada (que cada vez es más flexible y por lo tanto incierta), sigue pensando en la empresa, en cómo mejorar su trabajo, cómo hacer para recibir más incentivos, cómo mantenerse en él. Sus acciones y sus pensamientos están todo el tiempo dirigidos desde la empresa. Lo público entra, modela y regula lo privado todo el tiempo (Sofsky, 2009), haciendo del sujeto un objeto permanente de uso.

La vigilancia continua se lleva a cabo mediante diversos mecanismos, uno de ellos son las evaluaciones, el sujeto es sometido a constantes fiscalizaciones, se encuentra siempre bajo la sospecha de que no cumple con lo que se espera de él, por lo tanto es objeto de exámenes de todo tipo: se evalúan sus conocimientos, su desempeño, su cumplimiento de las normas, su lealtad, se le somete a auditorías, etc.; cabe señalar que pocas veces sale bien librado de todos estos procedimientos.

Otro mecanismo privilegiado de la sociedad de control es la implementación del “discurso del riesgo”, a través de éste el Estado establece que por “razones de seguridad” (Foucault, 2006; Agamben, 2010 y 2013) y para prevenir el riesgo de una “crisis” (aquello que amenace a la normalidad), se tomarán medidas preventivas, que establecen una suerte de estado de excepción, que es una fórmula legal, a través de la cual, se suspenden los derechos de los ciudadanos con el pretexto de garantizar su seguridad y bienestar. De esta forma el Estado trasgrede el pacto de la ley que “resguardaba” a los hombres del empleo arbitrario de la fuerza, y entonces el Estado puede irrumpir con toda su violencia en aquellos es-

pacios que él considere riesgosos: así vemos, por ejemplo, la vigilancia del ejército en las calles, en las comunidades rurales, los múltiples retenes de revisión; la vigilancia policiaca en las escuelas, la videovigilancia en los espacios públicos y en los establecimientos; el espionaje a los teléfonos, correos electrónicos, redes sociales, etc.

Giorgio Agamben (2013) señala que desde el atentado a las Torres Gemelas en el 2001, Estados Unidos impuso el “discurso del riesgo” como pretexto generalizado para la hipervigilancia, justificando por “razones de seguridad”, incluso la violación de los derechos humanos: todos son “sospechosos” hasta que se demuestre lo contrario. Se crea un Estado de excepción (Agamben, 2011), que en teoría, su carácter “excepcional” implicaría la aplicación provisional de la suspensión de los derechos para prevenir riesgos, pero en la sociedad de control este Estado de excepción se convierte en “la normalidad, transformándose de esta manera en un mero instrumento de gobierno” (Agamben, 2013: 1). En realidad ya no es una estrategia “preventiva” temporal, sino una nueva forma de gobernar a partir de un régimen policiaco.

La escuela en la sociedad de control

En el surgimiento de la escuela moderna hay un doble proyecto: por un lado está el proyecto liberal que apuntaba a la solidaridad, la igualdad, la justicia, la crítica y la reflexión, y por otra parte, la organización capitalista que, en términos políticos o de poder, lo que se favorecía era el control y la disciplina, porque el capitalista quería continuar con el mecanismo de control soberano de una manera más eficaz, que permitiera sacar mayor provecho de los subalternos.

La institución escolar tiene su origen en esta paradoja que ha dado lugar a dobles discursos: Por una parte tiene que ver con los ideales liberales de instrucción, autonomía, crítica y justicia, que se contradicen con prácticas de inequidad, sometimiento y exigencia de sumisión; para ello se operan controles, reglamentos y sanciones. El nacimiento de la institución escolar tenía como encomienda la disciplina (Foucault, 1980; Jones, 1994 y Querrien, 1979), de ahí que el control y la norma hayan tenido lugar de modo “natural”. La escuela se instaure en un “dispositivo pedagógico de ejercicio del poder” (Anzaldúa, 2004) que tiene por objetivo central “moralizar a las masas” y por lo tanto se privilegia la disciplina.

Lo que interesa no es tanto que los sujetos aprendan conocimientos y se desarrollen, sino que se socialicen, adquieran hábitos (puntualidad, cumplimiento, responsabilidad) y aprendan a quedarse quietos, a obedecer. Si en el trayecto aprenden algún contenido, qué bien, si no, no importa tanto, basta con que conozcan lo elemental (Dubet y Martuccelli, 1996).

La violencia se institucionaliza desde el momento en que el niño es sometido por la escuela a procesos de selección, clasificación y jerarquización. Al abrigo de la organización de la enseñanza, se vigila y se sanciona su aprovechamiento y su conducta, se realizan diagnósticos para caracterizarlo y clasificarlo, generando así estrategias de ejercicio del poder (control y castigo), para su mejor aprovechamiento escolar.

Desde el siglo XVIII hasta nuestros días, la disciplina trata de sacar provecho de los cuerpos, secuestrarlos y ponerlos a trabajar en actividades preestablecidas, para ello se requiere obediencia. Más que dominar se trata de sacar provecho y crear hábitos para que esto perdure.

En la escuela, el poder disciplinario y la violencia son instituidos a través de tres procedimientos (Foucault, 1980): *a)* el control del empleo del tiempo para asegurar su máximo aprovechamiento, *b)* la planeación temporal del acto (descomposición del acto en tiempos y movimientos), y *c)* la utilización exhaustiva del sujeto (principio de no ociosidad).

Una vez que las actividades se han planeado y controlado se requiere, para su cumplimiento, la vigilancia jerarquizada. Estrategia que implica el establecimiento de diversas modalidades de observación y supervisión a través de las cuales se controla el buen desempeño de las actividades.

El panoptismo es el modelo de esta estrategia de coacción de la mirada. Originalmente se trataba de un dispositivo arquitectónico que intentaba disociar la pareja: ver-ser visto, ahora es una estrategia multimodal que emplea una enorme cantidad de instrumentos y formas: cámaras de vigilancia, diversos procedimientos de fiscalización de tareas, monitoreo a partir de dispositivos móviles (celulares, radios, etc.).

La disciplina se traduce en múltiples formas de vigilancia, se siguen estrategias panópticas para tratar de observarlo todo y dirigir los comportamientos con la sola coacción de la mirada, incluso sólo con la amenaza de que puede ser visto.

Se establece también una vigilancia jerarquizada donde toda la comunidad escolar participa: inspectores, jefes de clase, directivos, orientadores, trabajadores sociales, maestros, prefectos, administrativos, tra-

bajadores manuales, jefes de grupo y alumnos. Todos vigilan y se vigilan entre sí, nadie escapa a la mirada fiscalizadora del otro, aunque sin duda alumnos y maestros son los principales objetos de atención.

En clase, los profesores no sólo vigilan la correcta realización de las actividades, fundamentalmente tratan de mantener el control de sus grupos para no ser amonestados por el prefecto, el orientador o los directivos. Así las clases acontecen entre regaños, amenazas de reportes, que complementan con otros procedimientos como “bajar puntos” para la calificación bimestral, citar a los padres, dejar sin recreo. La sanción máxima parece la remisión a la sección de orientación educativa o a la dirección, custodiados por el prefecto.

El control se traduce en que el alumno debe contar con la anuencia del maestro para todo lo que lleve a cabo: hablar, moverse, pararse; aún para ir al baño requiere del permiso del profesor. Por ejemplo, observamos en una escuela que para salir del salón al sanitario, los estudiantes piden permiso, si se los otorgan, el maestro les da un gafete de color que debe portar a la vista de todos para no ser sancionado por los prefectos o los maestros que lo vean deambulando por los pasillos a la hora de clase. Sólo cuentan con cinco minutos para regresar al salón.

Pero los estudiantes no son los únicos observados. La vigilancia a los maestros es constante, no sólo en sus salones mientras imparten clase (las aulas cuentan con ventanales, a través de las cuales se observa lo que ocurre al interior), sino en pasillos, talleres y patios de la escuela; prefectos, orientadores y directivos, los observan. En uno de los planteles visitados de Tlalpan, los prefectos a la vez que observan el comportamiento de los alumnos, también reportan en sus bitácoras las ausencias y los retardos de los maestros en sus clases. Cuando llegábamos a la escuela para trabajar con los alumnos de primero, la orientadora siempre se dirigía a los prefectos porque sabían qué grupo no tenía maestro o llegaba tarde al salón (reiteradamente “checaban” los registros en su bitácora), y considerando esto, nos asignaban los grupos con los que estaríamos.

Los docentes de secundaria son sometidos a diferentes controles, como parte del dispositivo de poder que se ejerce sobre ellos: deben seguir un programa, hacer sus guías temáticas, que pueden ser solicitadas en cualquier momento por el director, el inspector o el jefe de clase. Deben pasar lista a sus alumnos y llevar un registro de las diferentes modalidades de evaluación que les aplican. Los profesores que participan en Ca-

rrera Magisterial,* además de cumplir con los procesos de actualización que les señalan, se someten a evaluaciones de conocimientos y desempeño (aprovechamiento escolar de los alumnos, formación continua, etc.), para poder optar por el pago de este estímulo. En función de cómo es percibido su trabajo en la escuela, los directivos del plantel pueden solicitar su cambio antes de iniciar un nuevo ciclo escolar, así como facilitar o perjudicar a los maestros en la asignación de los horarios de sus clases y la cantidad de grupos que se les asigne.

A partir del 2015, como parte de la más reciente reforma educativa, los docentes serán sometidos a una evaluación para determinar sus aptitudes para continuar dando clase, en caso de que no aprueben la evaluación que implemente el INEE, tendrán que tomar cursos de capacitación y presentar una nueva evaluación al año siguiente, si al cabo de dos evaluaciones consecutivas no aprueban, no podrán permanecer impartiendo su materia.

Así como existe la normatividad para los maestros, las escuelas cuentan con reglamentos para los alumnos, donde se consignan las conductas consideradas como “indisciplina” y las sanciones que corresponden a cada falta. Todos los alumnos tienen un expediente, donde se consignan los reportes de indisciplina que cometen y las sanciones que en cada caso se aplican.

De acuerdo con la normatividad, ya no está permitido suspender** alumnos o expulsarlos, cuando incurren en una falta muy grave, el caso se turna a la inspección de la zona y ahí se decide qué hacer. Esto se ha traducido en estrategias diversas: en las escuelas donde se asume esta disposición los directivos, la orientadora y los maestros tendrán que tolerar el desacato, la injusticia o la actitud del estudiante, sea o no responsable de actos graves. Otras escuelas optan por una “suspensión velada”, los alumnos no entran a ciertas clases y permanecen en la dirección o en el espacio de orientación durante ese tiempo. Sea cual

* “Programa Nacional de Carrera Magisterial es un sistema de promoción horizontal, de participación individual y voluntaria, cuya finalidad es coadyuvar a elevar la calidad de la educación, fortalecer la profesionalización de los maestros de educación básica pública y estimular el mejor desempeño docente en función del aprendizaje de los alumnos” (SEP-SNTE, 2011: 9).

** En algunas escuelas, como la de Tlalpan, en lugar de suspender al alumno por días completos, se les hace permanecer en la dirección o en el cubículo de orientación durante las clases en las que han sido “suspendidos” por mala conducta.

sea la estrategia de la escuela, bajo el abrigo de estas nuevas disposiciones, los alumnos y padres de familia, se empoderan y se establece un entramado de fuerzas que derivan en complejos conflictos en torno a la disciplina y las sanciones.

Respecto a los dispositivos de biopoder, advertimos la implementación del discurso empresarial en la escuela, como parte del proceso de “empresarización de la sociedad”,* que consiste en la transferencia de los discursos, las prácticas y la lógica de las empresas al resto de las instituciones sociales, a fin de organizarlas y “gestionarlas” para sacar de ellas el mayor provecho. Desde esta perspectiva, las escuelas son objeto de diversas evaluaciones de desempeño, así como de la implementación del discurso de formación en competencias** y la búsqueda de la “calidad educativa”***.

Una cuestión que nos tocó presenciar, fue el programa “actívate” implementado para todas las secundarias, que consistía en que diariamente a una determinada hora, toda la escuela (alumnos y maestros) debían hacer ejercicios en el patio y en los pasillos, coordinados por el profesor de educación física, como una actividad implementada para combatir y prevenir la obesidad.****

Otra forma de ejercicio del poder, las “tecnologías del yo” en la secundaria, se implementan de múltiples maneras, una de ellas es a través del “Cuadro de honor”, elaborado cada bimestre para destacar a los alumnos con más alto promedio de la escuela. Este cuadro supone la convocatoria de la institución a esforzarse para destacar en el aprovechamiento, pero algunos alumnos lejos de sentirse interpelados por esta práctica, hacen mofa de los estudiantes que ahí aparecen, de tal suerte la escuela abona a las diferencias sociales que la lógica de las competencias incentiva: ser superior a otros, ser mejores, tener más, vestir mejor, etcétera.

Otro mecanismo que influye en los comportamientos y actitudes de

* Este fenómeno es efecto de lo que Castoridis analiza como la conformación del capitalismo como imaginario social hegemónico.

** Quien desee ahondar sobre esta temática puede consultar Gimeno Sacristán (2009) y Anzaldúa (2012).

*** Cabe mencionar que, por ejemplo, el plantel de Tlalpan tenía cierto reconocimiento en la zona, no sólo porque era sede de la inspección, sino porque además había participado del programa Escuelas de Calidad y se había visto beneficiado por un presupuesto para la adquisición de computadoras y la conformación de una sala de informática.

**** Aunque en la escuela no había casos de obesidad.

los jóvenes de secundaria opera a través de las redes sociales. Buena parte de la comunicación entre los alumnos (sobre todo aquellos que cuentan con internet en sus casas) se lleva a cabo a través de *Facebook*, que difunde ideales, formas de ser y convocatorias de identidad, que impulsan un cierto modelamiento de los estudiantes como tecnología del yo.

Sin embargo, el muro no siempre es agradable, algunos alumnos refieren temor a recibir comentarios nocivos en las redes sociales o a verse mencionados en “la jaula” (blog anónimo de difamación de “chismes” de secundaria), situaciones que se tornan en formas de cyberbullying y de acoso moral. Aunque estas prácticas son violentas, en algunos casos paradójicamente pueden promover una identificación con lo contrario (intentan convertirse en personas antagónicas a las imágenes humilladas en internet, para ello incluso pueden optar por identificarse con sus agresores*).

La irrupción de la sociedad de control no implica que las otras formas de poder desaparezcan, por el contrario perduran, se articulan entre sí y con las nuevas estrategias de vigilancia, un ejemplo claro de esto lo vemos en las escuelas secundarias, donde se ha sofisticado la idea de control, se han multiplicado y difuminado sus formas y sus instancias, de modo que no hay un eje único desde el cual se opere, sino que ha diseminado por todos lados, cada quien busca controlar a los otros desde el lugar que ocupa.

Como parte de los procesos característicos de la sociedad de control, a los mecanismos de vigilancia de la escuela se suman ahora la vigilancia del Órgano de Interno Control de la SEP y la Comisión de Derechos Humanos, instancias encargadas de sancionar faltas denunciadas en las que incurran los docentes. Estas dependencias se convierten en agentes de poder y vigilancia, ante las cuales los directivos, los padres de familia y los alumnos, denuncian cualquier falta de los profesores. Con esta multiplicidad de controles, los maestros están sometidos a diversas instancias de poder y de prácticas violentas.

Las demandas o amenazas de demanda contra el personal escolar, especialmente contra los profesores, han ido en aumento en las secundarias. En ocasiones deben responder ante Contraloría de la SEP, la Comisión de Derechos Humanos e incluso ante ministerios públicos, por aplicar sanciones incorrectas a los alumnos, así como cualquier acción

* Un análisis interesante de este fenómeno lo realiza Anna Freud (1980).

que pueda ser considerada como maltrato o discriminación. Bajo estas circunstancias algunos maestros optan “por hacerse de la vista gorda” ante las faltas de los alumnos o ante las prácticas de bullying, por temor a que si las sancionan pueden ser demandados. También existe el temor a las represalias por parte de los estudiantes (o sus padres), que pueden derivar en actos violentos contra los docentes o sus propiedades; temen también ser víctimas de acoso moral al ser difamados en las redes sociales o en “la jaula” (blog donde se ventilan “chismes” y comentarios violentos entre alumnos de secundaria –cyberbullying– y también sobre los maestros*).

Para tratar de “proteger a la institución” (y a veces a los maestros) contra posibles demandas, la escuela lleva registros puntuales de las conductas indebidas en sus reportes, para proceder con las sanciones establecidas en el reglamento, en caso de faltas graves se levantan actas y se remite a los alumnos a la inspección.

Respecto a la violencia entre pares, maestros y prefectos con frecuencia tratan de ignorarla, cuando esto no es posible (la omisión también es una falta, objeto de demanda) intervienen. En las escuelas que observamos, las riñas entre los estudiantes sucedían a la salida, fuera del plantel, nos comentaron que en ocasiones se grababan y subían a Youtube o se colocaban en la “la jaula”.

En estas circunstancias, los profesores se encuentran atrapados entre las cada vez mayores exigencias de la SEP, la vigilancia del plantel, el desafío de los estudiantes, las amenazas de demandas y el acoso moral. El ambiente de persecución y violencia en algunas escuelas se vuelve intolerable para muchos maestros, que tratan de ausentarse** lo más que pueden de los planteles.

Paradójicamente a la aparición de los múltiples controles, se multiplican también las formas de violencia, lo que hace que se ponga en peligro la seguridad en la escuela y bajo el pretexto de evitar el riesgo se implementan dispositivos policiacos. En las escuelas que observamos constatamos la presencia de patrullas policiacas frente a los planteles, vigilando la entrada y la salida de los alumnos. Esto forma parte del programa

* Los alumnos comentaron que “los maestros que se pasan de lanza”, son criticados y exhibidos en “la jaula”.

** Los directivos y orientadores de las secundarias donde realizamos la investigación coinciden en el aumento del ausentismo de los maestros en los últimos años.

Escuela Segura (SEP 2007 y 2008), un programa federal que:

... no sólo se concibe como un dispositivo para manejar las conductas, los individuos y los grupos violentos que ponen en riesgo la integridad física y moral [...] de las instituciones educativas, también la seguridad orientada a la protección civil, a los riesgos de desastres, accidentes y fenómenos naturales, junto a los de delincuencia, adicciones y violencia, como la portación de armas blancas y de fuego, el pandillerismo, las violaciones y consumo de drogas (González, 2011:18).

Con el discurso de prevención de riesgos de la sociedad de control, el problema de la diversidad de la violencia escolar se ha convertido en objeto de atención e intervención de una gran cantidad de instancias y agentes sociales (autoridades educativas, prefectos, orientadores, contralores, abogados, policías), cuya intervención opera no tanto en la eliminación de la violencia, sino en su gestión y control. Operan no para eliminar las causas de la violencia (que fundamentalmente son de carácter socio-económico y cultural), sino para gestionar sus efectos.

Ya que gobernar las causas es difícil y costoso, es más seguro y práctico gobernar los efectos. [...] Si los gobiernos atienden los efectos y no las causas, se verán obligados a extender y multiplicar los controles. Las causas demandan ser conocidas, mientras que los efectos sólo pueden ser revisados y controlados (Agamben, 2013: 2).

VIVIR LA VIOLENCIA.

TESTIMONIOS EN EL TRABAJO DE CAMPO

En los grupos con los que trabajamos en ambas escuelas con el taller de análisis de programas de televisión, pudimos constatar la constante presencia de la violencia en múltiples manifestaciones.

En el taller implementado para estudiantes del plantel de Tlalpan, trabajamos en las instalaciones de la UAM-X con alumnos de primero. El taller se realizó durante cinco sesiones de cinco horas. Cada sesión se dividía en dos partes: una en la que se analizaban los diferentes tipos

de programas de televisión, se enseñaba cómo se elaboran y se daban elementos técnicos para la realización de videos. En la segunda parte, se implementaban algunas técnicas expresivas (se empleaban los materiales de video que los alumnos producían) y de acción (se llevaban a cabo dramatizaciones, etc.), como material que servía para el análisis reflexivo de los programas de televisión que veían, con el objetivo primordial de conocer las construcciones de sentido que los jóvenes hacían a partir de estos programas.

En este grupo, el tema de la violencia siempre estuvo presente en las actividades reflexivas y en los materiales que elaboraban. Si bien no había alusión directa a lo que ocurría en la escuela, algunas producciones expresaban sus vivencias sobre ello.

Por ejemplo, una de las dramatizaciones sugeridas por ellos consistió en poner en escena lo que le sucedería al personaje de Barth Simpson en la secundaria a la que asistían. En la escenificación se relataban los regaños y llamadas de atención que Barth recibía de sus maestros por “desmadroso” (así calificaron su conducta, que consistía en platicar, “echar relajo” en clase, en poner en entredicho la autoridad de sus maestros), también aparecía la injusticia de estos reclamos y las formas de resistencia (la negación de la falta, el encubrimiento de los amigos, la imputación a otros de platicar en voz alta). Esta escenificación resultaba un relato proyectivo de cómo los alumnos percibían la disciplina y la violencia de sus maestros.

Este grupo presenta como dramatización final del taller una obra construida con la técnica de re-tramaticación,* que incluye las escenas modificadas y articuladas de todo el grupo. Esta obra, titulada *El circo de Tulún*, relata las peripecias de un joven llamado Saúl, que asiste al circo y mientras mira el espectáculo con su familia, que consume drogas múltiples, en la escena irrumpe la policía que lo detiene acusándolo de portar y consumir drogas. Esos mismos policías traficaban una sirena que es rescatada después por Calamardo (personaje del programa *Bob Esponja*) que se enamora de ella. La obra entrelaza la vida de otros personajes del circo donde aparecen extraterrestres (Starlings, personajes de un juego de video) y los protagonistas de la serie de dibujos animados *Pokémon*. Un

* La técnica deviene del psicodrama, en ella se crea una historia individual que luego se comparte en pequeños grupos para realizar otra que incorpore todos los elementos de las historias.

Starling se casa con un personaje de Pokémon (boda homosexual). Mientras Saúl es arrestado, su abuela es violada y en consecuencia muere. Saúl escapa de la policía sobornándola, pero muere por una sobredosis de droga. A lo largo de la representación (como en un circo de muchas pistas) aparecen varias facetas de la violencia social: el consumo de drogas, el tráfico de personas (representado por el secuestro y trata de la sirena), la corrupción policiaca, la violación, el asesinato y la muerte por sobredosis. Es importante decir que el grupo modificó toda la trama de su representación al presentarla a sus padres a quienes les ofrecieron una versión *light* completamente diferente a la que trabajaron durante todo el último día. En ella se mostraba una escena de ensueño donde todo acontecía en paz y en un mundo fantástico, en el circo donde nunca aparecieron las drogas, la violación, la trata de personas, la injusticia policiaca y tampoco la boda homosexual, que había causado tanta gracia a sus actores. Un final romántico que anunciaba un poni alado, promovió expresiones de ternura de los padres a sus hijos que habían producido una escena (clasificación A) para sus adultos padres.

Roberto Gonzáles (2011) señala que hay una violencia visible y otra invisible. La primera muestra a los jóvenes que se pelean (la expresada entre pares), la violencia de los maestros, la vigilancia, el castigo, la humillación y un número interminable de actos de dominio y abuso donde el otro es negado, dañado o destruido. Pero esa es sólo la punta del iceberg, la violencia visible obedece a la violencia invisible, de carácter social: la miseria, la abismal desigualdad de la distribución de la riqueza, la delincuencia, la inseguridad, la corrupción, la impunidad, la represión, la tortura, los asesinatos, las masacres, las desapariciones forzadas, el terror y el miedo que produce todo esto; que es naturalizado, forzado a ser visto, exhibido tal como en la representación final del taller de campo.

Ahora vivimos (y nos “acostumbramos”) a la desaparición forzada de 43 estudiantes de la normal rural de Ayotzinapa, Guerrero, en manos de la policía de Iguala, como un acontecimiento de violencia indescriptible, que no es más que una réplica de lo que ha sucedido miles de veces a lo largo de estas décadas, que nos muestra el grado de descomposición social que vivimos en nuestro país y que, como noticia, se tramita por acostumbramiento, un “hartazgo” que invita al humor negro y la naturalización.

En una secundaria de Iztapalapa donde trabajamos con estudiantes

de tercero, advertimos que los jóvenes viven en un complejo entramado de expresiones de violencia, unas veces naturalizada, otras veces juzgada, otra veces celosamente rechazada, pero se convierten en sus condiciones de existencia. El narcotráfico, las acciones políticas (las desapariciones, por ejemplo), los actos de injusticia que creemos ajenos al entorno del estudiante de secundaria, los modos en que los medios avalan y regulan las relaciones, la violencia propia de la escuela, los reglamentos, los controles, el bullying, el acoso, los reglamentos innecesarios e incomprensibles que los convocan como criminales, disidentes o trapaces, antes que como sujetos potentes y civiles, forman parte de las convocatorias a ocupar, se ofrecen como lugares de realización de la pulsión donde puede encontrar un resquicio, un intersticio, una posibilidad de expresión.

La convivencia en la escuela se convierte en un riesgo ante el cual emerge la intención de gobierno y, en tanto problema de gubernamentalidad (Foucault, 2006 y 2012), surgen mecanismos de control, no para resolver o apuntalar una convivencia sana, sino para controlar la disidencia (Agamben, 2013), lo no esperado, etcétera.

DISERTACIÓN FINAL

Lo que interesa resaltar es que es necesario descentrar la discusión porque está puesta en que los jóvenes son violentos, pero no está puesta en la institución, en las condiciones que hacen posible esa violencia. Un análisis limitado del tema responsabiliza a los más jóvenes, criminalizándolos, señalándolos y justificándolos o autorizándoles una edad reconocida socialmente cuestionadora; pero la violencia de los adolescentes es un síntoma, una expresión de sus condiciones sociales que advierten como posibles, autorizadas o ejercidas; de modo tal que los actos violentos se expresan, se sofistican, se cambian, se vulneran, se desgastan, se refrendan, pues la socialización los ha hecho visibles, los medios los repiten, la familia los naturaliza, la política los legitima, la psique los idealiza. Al criminalizarlos, al “autorizarles” una etapa de rebeldía vemos el síntoma, pero no lo que lo genera, obviamos las condiciones en las que se gesta esa violencia social.

El gobierno ejerce una violencia, desde el momento en que está or-

ganizado por jerarquías que se avalan y se naturalizan, al grado tal de aceptar dócilmente que hay seres inferiores y superiores por lo que está justificado ser tratados jerárquicamente. Se avalan incluso actos repugnantes a los que sucede la justificación: “ni modo, qué quieres, así es la institución”.

La institución es violenta con los maestros que han operado y armado un dispositivo de control; con los directivos que tienen que rendir cuentas a las autoridades,; con los jóvenes hipervigilados con quienes el objetivo educativo se convierte en la autorregulación, en domeñar sus impulsos como si nada tuvieran que ver con las condiciones del contexto.

Cuando los profesores se encuentran con niños violentos, lo que advierten es que sus dinámicas familiares son difíciles, sus padres están asociados a prácticas donde se incorpora la violencia: viven en ambientes adversos, son hijos de policías, de narcomenudistas, etc.

Sostenemos que es en la socialización donde los actos se naturalizan, se convierten en dables, posibles, aceptables y se pueden llegar a legitimar. Hasta que el horror toca a uno de los nuestros, la otredad nos avisa que no son naturales, tal es el caso de la violencia en la casa, que prepara, socializa a niños y niñas que aprenden a tolerarlos, de ahí que se hagan esperables, legitimables e incluso ideales.

La institución escolar se ha convertido en gestora de la violencia al jerarquizar, clasificar y seleccionar: al elegir personajes ejemplares establece una lógica de sometimiento, control y disciplina; admite en su propia naturaleza tratar de domeñar las pulsiones agresivas en pos de una civilización

González (2011), Agamben (2011 y 2013) y Donzelot (2008) abonan a identificar los modos de operación del dispositivo de la violencia escolar, constituido de discursos, prácticas, formas de regulación y gestión de la violencia, protocolos, reglamentos institucionales que la apuntalan, se construye una violencia particular y se legitima con rótulo de riesgo. En nombre del riesgo se requiere el control. Todo es susceptible de producir riesgo, en consecuencia, todo debe ser controlado para prevenir el riesgo. Un macabro círculo que justifica que hay que gobernarlo todo.

Lo visible es la exclusión, la agresión, el acoso moral y la violencia, pero la institución misma tiene mecanismos violentos, como los de contraloría (el vigilante de los vigilantes), que en aras de mantener su trabajo

en las escuelas, de justificar su función en las instituciones, gestan estrategias de fiscalizarlo todo; subsistencia y justificación, así, se llega al hipercontrol de los maestros apoyados por otras instancias: Contraloría, Derechos Humanos, padres y alumnos, aunado a las políticas de la Secretaría de Educación Pública, que prohíben suspender a alumnos y aún menos expulsarlos (aceptamos que no es la solución a los problemas). Pero el efecto es que los maestros se repliegan, pasan por alto expresiones de violencia, pues lo que menos quieren es ser demandados.

Lo invisible es la pobreza, la injusticia, la impunidad, la corrupción, la violencia de estado, la cultural (machismo, discriminación), que también puede ser violencia de bajo impacto, como la verbal o el acoso moral.

Los grandes ausentes en la discusión sobre la violencia son el mercado y los *mass media*, que abonan al proceso de socialización al hacerlo visible, a la repetición en la que se educa la mirada, se instala el acostumbramiento y permanece oculta su acción desde la que emiten y naturalizan sucesos al amparo de la libertad de expresión, el derecho al entretenimiento y toda la ideología narcótica que crea su propio dispositivo en la producción televisiva. Teleseries, *talking show*, programas de entretenimiento destinados a producir risa, más tarde se legitiman en un sutil y permanente proceso de socialización, contingente, imbricado con otras instancias a las que colocan como responsables dada su función reconocida: la familia, el trabajo, los amigos, etcétera.

La violencia no es una cuestión individual: se gesta y se gestiona institucionalmente, socializando, permitiendo, naturalizando, confundiendo lo que es aceptable con lo que es posible; es el resultado de un proceso socializador de identificaciones sociales y de producciones imaginarias que vamos creando y reproduciendo para hacerlas valer socialmente. Es inherente a toda institución un grado de violencia que se opera a través de reglamentos, normas y castigos, lo que da lugar a actos sutiles en la familia, la escuela y más tarde en la oficina, donde se gesta una violencia que obliga, molesta e incómoda, pero se acepta.

Si seguimos a Freud, reconociendo que una pulsión agresiva le es inherente al ser humano y que de hecho está presente en los esfuerzos de la psique por subsistir, de tal suerte que es capaz de reclamar un espacio en la vida, hacerse un lugar y ser responsable de la acción creativa del sujeto. Es necesario pensar en los destinos que tiene esa pulsión en un contexto como el que vivimos, como el que nos damos y avalamos. Pen-

samos que la psique que tiende a realizar clasificaciones y advenir identidades en ellas, obliga a la creación en el contexto donde la pulsión de muerte halla posibilidad de realización en la violencia social, de tal suerte que la psique ensaya nuevas posibilidades, recorre límites; lo que da paso a la crueldad y al horror.

Consideremos que la violencia es constitutiva de las sociedades. Pues distintas expresiones de violencia han acompañado el desarrollo de las culturas y la raza humana; obsérvense las guerras que han acompañado a la colonización o las que se han realizado por odio y venganza (Sofsky, 2006; Elias, 1994; Clastres, 2009). Así, la crueldad y la tortura que han tenido lugar ahora se exhiben como instrumentos históricos en museos. Ellos no sólo promueven el horror de los actos posibles de la humanidad que los ha gestado, sino que promueven y refrendan ideas para el espectador que queda doliente, perplejo o en éxtasis por lo que ve.

Lo que cambia con los años son la construcción y las expresiones que se hace de ella, de tal suerte que, según las sociedades, se acepta un modo de violencia en algunos sectores y se juzga en otros.

Esto no implica que nos resignemos ante semejante naturaleza. La apuesta por la civilización abriga celosamente un ideal de hombre que sea capaz de pensamiento, autocrítica y reflexión. Es decir, que sea capaz de razón y actos congruentes con ella. El proyecto moderno cuestionó profundamente los modos en los que la violencia misma hacía estragos. Michel Foucault lo refería en *Las palabras y las cosas* (1998) y en *Vigilar y castigar* (1980), las ciencias modernas eran formas disciplinarias que pasaban a ser el guante blando y tenían el mismo encargo de control, vigilancia y normalización que ha sido sofisticado por la sociedad de control, gracias a los avances tecnológicos logrados, pero que conllevan la misma lógica de gestación de la violencia.

Así el proyecto moderno, su ideario, las condiciones económicas, la acción política que regularía la relaciones con los otros, quedan presas de esa naturaleza y pronto son socavadas, se emulan en actos de violencia que reclaman espacios uno a uno, desgastando así la ideología y el proyecto donde la razón debía imparar.

El contexto halla resonancia en la psique y ésta encuentra intersticios de realización en ella, la pulsión de muerte puede derivar en actos violentos, crueles, que atentan contra la dignidad humana y merecerían el horror, pero también puede sublimarse en la producción de

saberes, creaciones artísticas o expresiones deportivas, donde también se realiza.

La cuestión es saber qué queremos, qué contextos construimos para los que vienen al mundo, eso es una acción política donde también se expresa la pulsión, sólo que montada en la razón que ya habían identificado los griegos y refrendado los modernos.

Una lectura responsable de la violencia hace necesario abrir el análisis hacia las instancias de contención donde viven los adolescentes. La familia, los amigos, las redes, el trabajo, el mercado y su publicidad, los medios masivos que continuamente los convocan a ideales abyectos, lugares reconocidos de los que hacen depender su aceptación o su pertenencia.

Bibliografía

- Agamben, G. (2013). Agamben el poder desconstituyente y la telecracia según Bernard Stiegler. <http://introfilosofia.wordpress.com/2014/04/11/agamben-el-poder-desconstituyente-y-la-telecracia-segun-bernard-stiegler/> (Recuperado el 20 de octubre de 2014)
- (2010). *Estado de excepción*, 4ta. reimp., Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- Anzaldúa, R. (2004). *La docencia frente al espejo. Imaginario, transferencia y poder*. México: UAM-X (Hay versión electrónica en la biblioteca virtual de la UAM-X).
- (2012). “La educación de nuestro tiempo”. En M.L. García y M.L. Murga (Coords.), *¿Qué educación para estos tiempos?*, México: UPN.
- Aulagnier, P. (1997). *La violencia de la interpretación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Benjamin, W. (2012). “Para una crítica de la violencia”, *Versión* (número especial, 2012), México: UAM-X.
- Blair, E. (2009). “Aproximación teórica al concepto de violencia: avatares de una definición”, *Política y Cultura*. Otoño 2009, núm. 32, pp. 9-33 http://148.206.107.15/biblioteca_digital/estadistica.php?id_host=6&tipo=ARTICULO&id=6293&archivo=8-423-6293yyn.pdf&titulo=Aproximaci%C3%B3n%20te%C3%B3rica%20al%20concepto%20de%20violencia:%20avatares%20de%20una%20definici%C3%B3n
- Castoriadis, C. (2007). *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires: Tusquets.

- (2005). “Poder, política y autonomía”. *Ciudadanos sin brújula*, México: Ediciones Coyoacán.
- (2002). *Figuras de lo pensable*. México: F.C.E.
- (1997). *El avance de la insignificancia*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Clastres, P. (2009). *Arqueología de la violencia, la guerra en las sociedades primitivas*, 2ª. Edición, Buenos Aires: FCE.
- Deleuze, G. (1995). *Diferencia y repetición*, Buenos Aires, Paidós.
- (2006) “Post-scriptum sobre las sociedades de control”. *Conversaciones*, Valencia: Pre-Textos.
- Derrida, J. (1982). “Dónde comienza y cómo acaba un cuerpo docente” D. Grisoni (Comp.) *Políticas de la filosofía*, México: F.C.E.
- (2002). *Universidad sin condición*. Madrid: Trotta
- Donzelot, J. (2008). *La policía de las familias*, Buenos Aires: Nueva Visión.
- Dubet, F. y D. Martuccelli (1996). *La escuela*, Madrid: Losada.
- Elías, N. (1994). *El proceso de civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*, México: FCE.
- Foucault, M. (2012). *Nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires: F.C.E.
- (2006). *Seguridad, territorio y población*. Buenos Aires: F.C.E.
- (1998). *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona: Gedisa.
- (1998). *Las palabras y las cosas*. México: Siglo XXI.
- (1996). *Tecnologías del yo*. Buenos Aires: Paidós.
- (1992). *Microfísica del poder*. Barcelona: La piqueta.
- (1988). “El sujeto y el poder”. En H. Dreyfus y P. Rabinow, *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. México: UNAM.
- (1984) “El poder y la norma”, *La nave de los locos*, núm. 8, Verano, Morelia: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.
- (1983). *El discurso del poder*. D. F., México: Folios.
- (1982). *Historia de la sexualidad. 1. La voluntad de saber*. México: Siglo XXI.
- (1980.) *Vigilar y castigar*. México: Siglo XXI.
- Freud, S. (1977). “El malestar en la cultura”, *Obras Completas*, Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Freud, A.. (1980). *El Yo y los mecanismos de defensa*. Barcelona: Paidós
- García, M.I. (2005). “Poder, violencia y palabra”, *Tramas*, núm. 25: UAM-X.
- Gimeno Sacristán, J. (Comp.) (2009). *Educación por competencias ¿qué hay de nuevo?*. Madrid: Morata.
- González, R. (2011). *La violencia escolar. Una historia del presente*. Méxi-

- co: Universidad Pedagógica Nacional.
- Hobbes, T. (1651). *Leviathan*. http://eltalondeaquiles.pucp.edu.pe/sites/eltalondeaquiles.pucp.edu.pe/files/Hobbes_-_Leviatan.pdf (Recuperado 21 de octubre 2014).
- Jones, D. (1994). “La genealogía del profesor urbano”. S.J. Ball (Comp.) *Foucault y la educación*. Madrid: Morata.
- Prieto, M.T., Carrillo, J.C. y Jiménez, J. (2005). “La violencia escolar: un estudio en el nivel medio superior”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (México), núm. 27, vol. X, octubre-diciembre. <http://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?idm=es&sec=SC01&sub=S-BA&criterio=N027> (Recuperado el 19 agosto de 2014).
- Querrien, A. (1979). *Trabajos elementales sobre la escuela primaria*. Madrid: La piqueta.
- SEP (2007). Programa Escuela Segura, México.
- SEP (2008). Acuerdo número 476 por el que se emiten las reglas de operación del programa Escuela Segura, México.
- SEP-SNTE (20011). Programa Nacional de Carrera Magisterial. Lineamientos Generales http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/2241/1/images/LINEAMIENTOS_GENERALES_2011.pdf
- Sofsky, W. (2009). *Defensa de lo privado*. Valencia: Pre-Textos.
- (2006). *Tratado sobre la violencia*. Madrid: Abada.

5. *Violencias en puentes de doble vía: escuela-entorno*

Candido Alberto Gomes, Adriana Lira,**
Diogo Acioli Lima, Ivar César Oliveira de Vasconcelos*

En los últimos años, una discusión interdisciplinaria sobre las violencias escolares en Brasil y en el mundo viene movilizándolo, con mucha intensidad, a distintos profesionales: pedagogos, juristas, psicólogos y sociólogos. Se busca entender y superar el fenómeno de las violencias que se producen intra y extramuros escolares (Amparo *et al.*, 2010; Amparo *et al.*, 2012; Gomes *et al.*, 2012). Esos hechos indican que se trata de un problema de alcance nacional e internacional, que no es fácil de resolver.

No tenemos la intención de reproducir aquí un conjunto de definiciones que demuestren lo que entendemos por violencias, sino que deseamos resaltar su carácter dinámico, relativo y cambiante, en función del momento histórico, la ubicación, el contexto cultural y una serie de otros elementos. Ese carácter dinámico viene a justificar la multiplicidad de definiciones para ese fenómeno que, en muchos casos, puede comprometer la realidad escolar (Abramovay, 2005; Debarbieux, 2007) y obstaculizar o impedir la acción educativa (Garutti & Begnossi, 2010; Ruotti, 2010). Una vez más: el problema no se resuelve fácilmente.

* Profesor titular del programa de máster y doctorado en Educación de la Universidad Católica de Brasilia; doctor en educación por la Universidad de California, Los Angeles, USA. E-mail: clgomes@terra.com.br.

** Másters y doctorandos en Educación de la Universidad Católica de Brasilia. E-mails: adrianaliraucb@gmail.com, aciolidiogo@gmail.com, ivcov@hotmail.com.

Aunque hay un amplio trabajo desarrollado con la finalidad de comprender y resolver el problema, que es un fenómeno complejo y con múltiples motivaciones, tales como la homofobia (Dinis, 2011) y las disputas amorosas (Ruotti, 2010), las soluciones siguen siendo una incógnita, tanto para la realidad brasileña, como para la del mundo. Ello compromete el derecho a la seguridad de todos los que viven en el espacio escolar, habiendo, así, necesidad de más investigación, según sostienen Sebastián (2009) y Souza (2011).

Según Ruotti (2010), los patrones escolares de convivencia extramuros, marcados sobre todo por la intensificación de la violencia urbana, agravan la situación. Por lo tanto, la violencia escolar constituye un fenómeno complejo, que no se limita a la realidad interna de la escuela, sino que pone énfasis en las cuestiones institucionales y en los problemas sociales más amplios. Un fenómeno que se asocia a la delincuencia urbana, tema que se expone a continuación, en el caso de la realidad brasileña.

DELIMITACIÓN: BRASIL

Brasil se ha convertido en un país violento. Los jóvenes son las víctimas principales. Las llamadas causas de muerte externas, accidentales (como caídas fatales) o violentas (como accidentes de tránsito, homicidios o suicidios), constituyen la principal causa de muerte de personas con menos de 30 años de edad. Tan solo entre los brasileños con edad de 10 a 29 años dichas causas representaron cerca del 70% de los óbitos en 2011 (Waiselfisz, 2013). El cruce entre los datos referentes a la salud (que, además de ausencia de enfermedades, significa un completo estado de bienestar físico, mental y social (cf. Who, 2014) y los específicos referentes a la violencia demostró que la victimización de jóvenes brasileños (15 a 24 años, cf. ONU, 1981) por causas externas tiene dirección certera: sexo masculino, joven, morador de área urbana, bajos ingresos y afrodescendiente (Brasil, 2013b). Hay, con frecuencia, implicación con el comercio ilegal de armas, así como también con la transnacionalización del crimen organizado (Gomes, Lima & Vasconcelos, 2013).

El perfil es el mismo si se considera solamente el factor violencia: en 2011, 52,198 brasileños murieron por homicidio; de ellos, 27,471 eran jóvenes. De esa tasa de homicidios del 52.6%, el 71.4% era de negros y

pardos, siendo el 93% del sexo masculino. En Brasil, la tasa de homicidio aumentó del 24.8% por 100 mil habitantes, en 1996, al 27.1% en 2011. El país ocupa el primer lugar entre los 12 países más poblados del mundo, seguido de cerca por México (Waiselfisz, 2013). Como se comprueba, el joven se encuentra en el centro de esa tragedia, anunciada año tras año por importantes estudios y mapas. Sin embargo, no son solo los homicidios los ingredientes de esa fiesta macabra en Brasil. Tampoco alcanzan exclusivamente a los jóvenes. Las cifras son impresionantes: desde 1980 hasta 2011, si se unen a los homicidios las muertes debidas a accidentes de tránsito y a suicidios, el saldo será de 2.3 millones de víctimas de todas las edades en todo el país (Waiselfisz, 2013), algo equivalente a la muerte de todos los habitantes de la capital brasileña y una cuarta parte más de estos, si se considera el promedio de la población del mismo período de Brasilia (Brasil, 2014).

Por lo tanto, los rayos de la triste rueda de la violencia llegaron no solo a los jóvenes, sino también a todos los grupos de edad. Además, también se diversifica en cuanto a los tipos de violencia. Está presente en las calles, estaciones de tren, museos, hogares y escuelas. Sí, también en las escuelas, que se han vuelto receptoras y emisoras de la violencia (Lima, 2010; Moignard, 2008).

ESL ENTORNO DE LAS ESCUELAS

“Dime con quién andas y te diré quién eres”. Este refrán es común cuando se quiere afirmar la intensidad de las influencias del medio exterior sobre el individuo, llevándonos a creer que gran parte de lo que somos es resultado de todo lo que nos rodea. Ese proceso osmótico también se refleja en el ambiente educativo en el momento en que la escuela se convierte en un reflejo de la comunidad en la que se inserta. Abramovay *et al.* (2002) confirman que una comunidad socialmente vulnerable puede transformar sus escuelas en áridos desiertos, lo que elimina la posibilidad de que allí crezcan árboles frutales (Lipovetsky, 2005). Bajo ese telón de fondo, es esencial observar el entorno de las escuelas para intentar comprender un poco mejor lo que ocurre en su interior.

En las inmediaciones de las escuelas, son muchos los fenómenos que influyen directamente en la calidad y en el clima escolar (Gomes & Li-

ra, 2010). Involucra exigencias fundamentales, tales como el suministro de las necesidades sociales básicas de la población, lo que contribuye a alejar los males de las personas. Cuando eso no ocurre, surgen diversos tipos de violencia, como la pobreza, la formación de guetos, los asaltos, las violaciones, la falta de empleo y otras formas de violencia sistémicas y estructurales (Fackin, 2006; Rocha, 2003). En un estudio realizado por Abramovay & Rua (2002), la comparación entre los jóvenes que viven en barrios pobres y los demás jóvenes revela que los primeros se ven afectados por las violencias de una manera más intensa, lo que sugiere que todo ese contexto acaba por impregnar a las escuelas, formando un círculo interminable de propagación de violencias, en la medida en que muchos centros educacionales, en lugar de formar ciudadanos llenos de alteridad y altruismo, crean un eudemonismo social basado en un individualismo desenfrenado, vibrante y violento. Escuela y entorno forman parte, así, de un mismo contexto, con violencias que se socializan y se reconfiguran en cada momento (Moignard, 2008).

La pobreza es una de las violencias sociales que más daños causa, debido a las muchas máscaras asumidas simultáneamente, lo que dificulta la construcción de un concepto petrificado. Barros *et al.* (2000), sugieren que la pobreza puede ser una condición del ciudadano con extrema carencia y con dificultad en mantener los estándares sociales mínimos en cada contexto histórico-social. Para la Organización de las Naciones Unidas (ONU), erradicar la pobreza extrema del mundo significa reducir a la mitad el número de personas que viven con menos de un dólar estadounidense al día, situación que afecta a 50 millones de brasileños y a más de 21 millones en condiciones de indigencia (Jimenez & Segundo, 2007).

En este contexto, las escuelas ubicadas en ambientes pobres, en la mayoría de los casos, sufren de una falta de estructura, alimentación y educación, lo que empeora la calidad de vida no solo de los estudiantes, sino también de las personas que viven en las sociedades que acogen a estas escuelas. En este aspecto, Cano y Santos (2007) argumentan que la pobreza puede manifestarse en forma muy compleja, que vincula las violencias letales, pequeños delitos y robos, tanto alrededor de las escuelas como dentro de ellas.

Con el ambiente empapado de pobreza, los pequeños delitos aparecen en cantidades alarmantes, poniendo, a menudo, en grandes aprietos a los jóvenes que intentan llegar a la escuela o incluso caminar por las

calles de su barrio. Tratando de aclarar este hecho, Gomes *et al.* (2006) analizaron las percepciones de los estudiantes adolescentes de las escuelas públicas sobre la violencia, y constataron que, para hacer frente a estas adversidades, los estudiantes forman grupos de autoprotección para llegar a la escuela, con el fin de minimizar los robos y otros delitos. Los estudiantes que participaron en un grupo focal reportaron algunos peligros que corren al intentar llegar a la escuela:

... una vez, cuando iba a la escuela, unos chicos de otra calle intentaron armarme una trampa para robarme la bicicleta, pero me di cuenta y cambié de camino [...]. El otro día, iba a la escuela con mis tenis nuevos, regalo de mi madre, y unos chicos se me acercaron y dijeron que les entregara los tenis. Como tenían un cuchillo, se los di.

En la misma encuesta, los resultados obtenidos por medio de cuestionarios mostraron que los estudiantes que hacen solos el recorrido a la escuela corresponden al 39.9% de los encuestados. Los alumnos que siempre van acompañados corresponden al 19.2%; los que a veces van solos o a veces acompañados, al 33.2%; y los que van en transporte escolar corresponden al 7.7%. En total, el 60.0% de los estudiantes va a la escuela acompañado de otras personas, un hecho que permite la comprensión de la formación de grupos de protección (Lima, 2010).

Dichos grupos surgen, en muchos casos, porque los adolescentes son abordados por traficantes y ladrones en el camino a la escuela o de vuelta a casa. Esos verdugos observan la rutina de los alumnos y abordan a los más sociables o a los solitarios con la intención de robo o de reclutamiento. Tales situaciones son cada vez más comunes en las inmediaciones de las escuelas, que, ubicadas en lugares desfavorecidos socialmente, tienen en la pobreza uno de los generadores de muchos tipos de violencia, como el tráfico de drogas, armas y la trata de personas. Así, el traficante se convierte en un personaje más a componer este escenario. Utilizan a los alumnos como narcomenudistas (o *dillers*), se integran en las redes sociales de los adolescentes para la venta, dentro y fuera de la escuela, de narcóticos, armas e incluso personas. Con ello, los estudiantes que se involucran en el tráfico tienen, por lo general, como objetivo el dinero fácil y la adquisición de un estatus de glamour (Fariás & Barros, 2011; Silva, 2011). Para estos adolescentes, formar parte del tráfico es sentirse

integrado en un mundo de múltiples posibilidades, que les da acceso a la ropa de marca, los coches, las drogas, el sexo e incluso un estatus privilegiado en comparación con otros estudiantes, dentro y fuera del ambiente escolar. Este tono de virilidad incorporado por los adolescentes se llama “ethos del guerrero” debido a la presencia de conocidas cualidades guerreras, como, por ejemplo, la capacidad de imponer el miedo y dominar al otro (Abramovay & Castro, 2005; Fernandes, 2011; Meirelles & Gomez, 2009). Funciona como una especie de carné de virilidad, codiciado a menudo por los alumnos debilitados por la situación social.

Ese funesto carné de virilidad llega al bolsillo de los adolescentes de dos maneras: *a)* los jóvenes, “por voluntad propia”, o por indicación de algún amigo, buscan a los traficantes y ofrecen sus servicios; *b)* los traficantes, estratégicamente posicionados en las inmediaciones, tras observar el flujo de los alumnos a la salida de la escuela –por ejemplo, los que están separados del grupo o vuelven a casa sin la compañía de los padres u otras personas–, abordan y reclutan a las víctimas, haciéndoles promesas de poder y dinero. Cualquiera que sea la modalidad de cooptación de adolescentes al mundo de la delincuencia, la acción de los traficantes tiene por objetivo la trata de personas y el tráfico de armas.

En el caso de la trata de personas, la vulnerabilidad de los niños y adolescentes constituye un elemento facilitador del reclutamiento, bajo la promesa de carreras glamorosas, como las de actriz o modelo, con empleos de buenos salarios. Sin embargo, lo que encuentran es un trabajo similar a la esclavitud, los abusos sexuales y la prostitución forzada. Tales promesas surgen generalmente en la salida y en el recorrido de la escuela, momentos en los que los adolescentes están solos (Oliveira & Silva, 2012; Silva *et al.*, 2005).

En un estudio realizado por la Secretaría Nacional de Justicia, la Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito y la Agencia Brasileña de Cooperación del Ministerio de Relaciones Exteriores, quedó claro que la trata de personas, con el objetivo de explotación sexual, es superior al que tiene por objetivo el trabajo forzado. En el período entre 2005 y 2011 se registraron 337 casos de trata para la explotación sexual y 135 para el trabajo forzado. Esas víctimas, en general, tienen un perfil muy bien definido: niños y niñas en edad escolar, con bajo nivel de escolaridad, originarios de ambientes con altos niveles de pobreza y con familias desestructuradas y violentas (Brasil, 2013a).

En este escenario, Abramovay *et al.* (2010) dilucidan que una de las formas de mantener su “ethos del guerrero” es, muchas veces, la de usar armas blancas o de fuego, con la intención de aumentar la letalidad de su violencia. Pero, ¿dónde se negocian esas armas? Wacquant (2008), al trazar un perfil de los guetos estadounidenses, sugiere que gran parte del movimiento de compra y venta de armas y drogas a los adolescentes se concentra cerca de las escuelas debido al grande y constante flujo de alumnos.

Abramovay & Rua (2002) analizaron en las principales capitales de Brasil las impresiones de alumnos y profesores respecto a las violencias escolares. El tráfico de armas y drogas apareció como una preocupación consistente para los estudiantes. En Cuiabá y Manaus, el porcentaje de alumnos que temen al tráfico es del 47%; en el Distrito Federal es del 45%; y en São Paulo es del 41%. Para reforzar esas cifras, los relatos de los grupos focales confirman el desasosiego de esos adolescentes:

Cerca de la escuela no hay muchos traficantes; pero en todas partes hay puntos de tráfico. Son cuatro bandas organizadísimas. Por lo general, en cada barrio hay una pandilla, pero aquí hay cuatro. Esas cuatro tienen sus puntos, con armas, drogas (...). Dentro de la escuela no tenemos enfrentamientos entre los grupos; alrededor, sí, de vez en cuando hay tiroteos. Aquí hay muchos puntos de tráfico.

Rodeada por tantas violencias, la escuela necesita ayuda para mantener la integridad de sus alumnos, maestros y directores; así, recurren a la institución policial. En ese aspecto, Brasilia ha sido pionera y ha instalado en las escuelas y en sus alrededores el batallón escolar, con una preparación orientada a atender a este público específico, incluso con el poder de revistar a los alumnos (Cardoso *et al.*, 2013; Gomes *et al.*, 2006). En medio de un escenario de densa niebla, Santana & Gomes (2010) presentan aspectos que comprueban la presencia de la policía militar dentro y alrededor de la escuela. En una encuesta que incluyó a los grupos focales de alumnos y entrevistas con maestros, directores y policías, los autores concluyeron que el papel de la policía trasciende al mantenimiento de la paz y el orden: el de la participación indirecta en el proceso de formación de la ciudadanía de los alumnos y en la orientación respecto a las consecuencias de acciones que no están encuadradas en

la ley. Su actividad alcanza aun a los directores, que piden orientaciones y asesoramiento en relación con las posibles maneras de tratar con las conductas violentas.

En esta complejidad, las escuelas pueden convertirse en fábricas de violencia, en lugar de constituirse en ambientes de promoción de la paz. Por lo tanto, una posible manera de intentar disminuir esas violencias que rodean a las escuelas es el ataque directo a la pobreza, el mejoramiento de la calidad de vida de los ciudadanos, proporcionándoles una amplia gama de opciones para una vida lejos de la delincuencia (Hart, 2014).

VIOLENCIAS EN LA ESCUELA COMO REFLEJOS DEL ENTORNO

En la realidad brasileña, la violencia ha sido un problema recurrente en los últimos años. Por ello, Brasil aparece en algunas estimaciones (Waiselfisz, 2013) como un país de gran vulnerabilidad. Afectada por ese problema y alternando entre ser víctima o ser fábrica de las violencias (Fackin, 2006), la escuela se convierte en una institución vulnerable e insegura para aquellos que participan en ella. En su mayoría sin protección, los participantes de la vida escolar pierden en velocidad para la inesperada acción de los delincuentes que los acechan, en competencia y en el conflicto por sus mercados. La escuela acaba por ser un punto de inflexión de las distintas violencias que circulan a su alrededor.

De hecho, para Souza (2011), la escuela se configura también como un espacio de manifestaciones de violencias, incluidas aquellas antes consideradas tan solo externas a la escuela, como tráfico de drogas, robo y homicidios. Las violencias que ocurren dentro o fuera de los muros de la escuela terminan por caracterizar el espacio escolar como un lugar de cuidado y de referencia.

En ese sentido, las encuestas realizadas en 2010 en cinco escuelas de las periferias de Brasilia por la Cátedra UNESCO de la Juventud, Educación y Sociedad, de la Universidad Católica de Brasilia para el Ministerio Público del Distrito Federal y Territorios, comprobó la existencia de numerosos casos de violencias dentro y fuera del espacio escolar, lo que contribuyó a que estudiantes (33%) y maestros (53.2%) se declararan inseguros. En efecto, el 15.7% de los estudiantes declaró que ya habían

sido víctimas de algún tipo de violencia en el camino de casa a la escuela y viceversa. A su vez, el 78.4% del cuerpo docente consideró que el barrio donde impartían clases era violento e inseguro (Lima, 2010; Lira, 2010; Santana, 2009).

La encuesta realizada por Ruotti (2010) en la zona este de São Paulo, una región que se caracteriza por patrones de segregación y desigualdad urbana, definió la violencia en la escuela como un reflejo del entorno. La encuesta constató que, aunque identifican la presencia de criminales y la ocurrencia de diferentes formas de violencia alrededor de la escuela, los estudiantes que viven en el mismo barrio donde está ubicada intentan matizar esa situación, al declarar que se trata de un lugar peligroso para los de afuera; o sea, para aquellos que no pertenecen a los grupos que cometen delitos. Tal actitud puede entenderse como una búsqueda de alejamiento de la imagen negativa sostenida por muchos en relación con el lugar donde viven.

Entonces, ¿qué es lo que ocurre? ¿Cómo explicar el ingreso de la violencia en la escuela? Para comprender el problema, buscamos en Estrela (2002) y en Ruotti (2010) algunas explicaciones acerca de la violencia como, por ejemplo, la que se refiere a la dificultad de definirla debido a su polisemia y a los malentendidos que una definición de sentido único pueda originar. Para Estrela, el concepto de violencia tiene que ver con las costumbres, las normas y los valores sociales que varían según las civilizaciones, los pueblos y las épocas históricas.

En esa misma línea de razonamiento, algunos investigadores señalan que la violencia es un fenómeno social cuyo contexto no se puede despreciar (Sebastião, 2009). Aunque, según la literatura, es posible que las escuelas obtengan resultados satisfactorios a pesar de que se encuentran ubicadas en entornos vulnerables (Sebastião, 2009; Zaluar & Leal, 2001), se verifica que la violencia urbana presenta impactos en los casos de deserción escolar cuando no hay una buena relación docente/alumno, como se evidencia en un estudio realizado por Monteiro & Arruda (2011) en la región metropolitana de Fortaleza.

Rodrigues, Xavier & Hickmann (2006) defienden que el fuerte crecimiento de las desigualdades sociales y la exclusión de la mayoría de la población brasileña, en término de accesos a bienes y servicios, constituye un elemento que desencadena nuevas expresiones de violencia. Según estos autores estamos frente a un movimiento de mutabilidad y

transitoriedad de valores, hábitos, costumbres, normas, códigos de ética y conductas causador de un proceso de ausencia de valores sociales integradores y generador de un vacío llenado por la violencia, al reemplazarse la autoridad por la fuerza. Hay, por lo tanto, entre los sujetos de la misma clase o de diferentes clases, la multiplicación de incivildades, la incapacidad de negociar y de ejercer la compasión, la falta de empatía y tolerancia, o sea, de identificarse y ponerse en el lugar del otro, sin tener en cuenta el principio de la alteridad. Sin duda, se trata de una dinámica que sitúa a la escuela en el centro del problema, ya que sigue siendo una institución que trata con valores, códigos culturales y puede (y debe) promover una formación más humana.

Además de ello, según Zaluar & Leal (2001), hay que añadir la necesidad de tener en cuenta los retos de la modernidad misma, como, por ejemplo, el de impedir la exclusión de poblaciones del mundo de las nuevas tecnologías y, por supuesto, de sus resultados. El desarrollo tecnológico puede convertirse en una amenaza para las personas más pobres en los casos en que ellas no estén incluidas. Esa es una realidad presente en la mayoría de las escuelas brasileñas: por ejemplo, en términos de infraestructura, solamente el 4% de las escuelas públicas y el 21% de las escuelas privadas brasileñas poseen computadoras en las aulas, aunque los maestros, especialmente los más jóvenes, utilizan la computadora para la realización de clases expositivas (el 24% de los docentes en las escuelas públicas, al igual que la frecuencia de las actividades realizadas con los alumnos en las escuelas privadas) (Brasil, 2012).

Por lo tanto, una escuela ubicada en contextos de exclusión social, o que recibe alumnos en tal situación, sufre con los impactos de una realidad que irrumpe con fuerza en su interior. Según Sales (2009), en estas circunstancias, diagnosticar e intervenir en la seguridad que las escuelas desean tanto, supone una mirada más allá del recinto escolar. En sus estudios, dicho autor reconoce la desestructuración familiar como una fragilidad y una amenaza a la escuela, ya que ha podido observar los episodios de agresión a los docentes por los padres y también agresiones y actos de vandalismo por los hermanos de los estudiantes, en el recinto escolar, para defenderlos. Por ello, Sales (2009) considera que parte de los problemas de seguridad que ahora se manifiestan en las escuelas es, a menudo, un reflejo de los problemas familiares y sociocomunitarios.

En términos axiológicos, hay que destacar que un cambio conceptual de valores se está produciendo en la sociedad brasileña, con impacto sobre la internalización de la violencia como algo normal. Para Estrela (2002), ese cambio que se produce a través de generaciones, involucra a niños, jóvenes y adultos de los distintos contextos socioculturales. Según la autora, en dicho cambio ya se habrá incluido la violencia como un valor de aceptación consensual. De hecho, la investigación sobre el tráfico de drogas y la violencia en las “favelas” (barriadas) de Rio de Janeiro (Zaluar & Leal, 2001) señala que la violencia se asocia a una forma de reconocimiento y poder en determinado grupo social, acentuando el sentimiento de pertenencia, virilidad y masculinidad. No es otra la realidad que ocurre en el interior de muchas escuelas brasileñas, como se puede comprobar por medio de noticias alardeadas por los diversos medios de comunicación y por las incontables investigaciones con relación al tema.

Aunque algunos autores consideran que vivimos una era menos violenta (Pinker, 2011), no es lo que muestran los medios de comunicación y el volumen de investigaciones sobre la violencia escolar en el contexto brasileño. En realidad, las violencias ocurren en todo el mundo de forma cada vez más expresiva, exacerbada y trivializada (Garutti & Begnossi, 2010), tanto dentro como en las inmediaciones de la escuela, ya sea pública o privada (Gomes *et al.*, 2006). Pero sigamos con el caso brasileño.

Al analizar las violencias escolares en las capitales brasileñas, Abramovay (2005) resalta las invasiones, las pandillas y la influencia del tráfico de drogas en las proximidades de las escuelas, que se vuelven más vulnerables. Para la autora, el espacio socioterritorial donde se encuentra la escuela tiene influencia sobre su cotidianidad y sobre la percepción de seguridad de los estudiantes y los adultos. Aspectos tales como la infraestructura urbana, el perfil de los residentes de la localidad y el tipo de comercio son algunos de los factores que pueden interferir en la visión con respecto al barrio y a la escuela que, como se verá a continuación, también se relacionan con las formas de vivenciar las violencias en las escuelas. Según Zaluar & Leal (2001) y Ruotti (2010), existe una sinergia entre el reclutamiento de jóvenes por el mercado de las drogas en las barriadas y barrios pobres (donde es común el uso de armas de fuego) y la pobreza. Para los autores, es inevitable un cierto grado de interpenetración entre las experiencias de los adolescentes en el barrio donde viven y lo que experimentan en las escuelas.

De esta forma, la inseguridad escolar es un problema que afecta en mayor o menor grado diferentes realidades educativas. No ocurre, por cierto, solamente en Brasil, sino también en todo el mundo (Debarbieux, 2007; Sales, 2009), especialmente en las escuelas ubicadas en contextos de exclusión y vulnerabilidad social, incluyéndose ahí la existencia de bares y tráfico de droga en sus proximidades. Sin embargo, en realidad, en Brasil es un muy triste ejemplo.

Los intentos de los diversos actores sociales de superación de los conflictos y de las violencias dentro de los muros de la escuela caminan junto con el deseo de inmunidad en lo que respecta a las violencias fuera de esos muros. Sin embargo, hay investigaciones que muestran que las medidas de seguridad adoptadas hasta ahora debilitan aún más el sentimiento de seguridad de los actores, ya que suelen ser eludidas por la comunidad, al no sentirse miembro de la comunidad escolar (Lira, 2010).

Por lo tanto, ya sea en relación a las violencias físicas o en relación a las psicológicas (Ruotti, 2010), queda comprometido el desempeño de los actores, que constantemente temen sufrir violencia física e incluso riesgo de muerte, lo que justifica la presencia de vigilancia policial interna y patrullaje en las puertas de las escuelas. Aquí, esta presencia se utiliza como uno de los recursos para garantizar el derecho a la seguridad prevista por la ley. Sin embargo, dicha ostensiva vigilancia policial, en paralelo a la diseminación de investigaciones y a la difusión diaria de ocurrencias policiales en los medios de comunicación, muestra que la escuela es de hecho un lugar vulnerable y no siempre alcanza la seguridad que desea, a pesar de la presencia de la policía dentro y fuera de sus muros (Cardoso *et al.*, 2013).

Al respecto, el debate sobre la presencia de vigilancia policial en las escuelas, así como el uso de otras medidas preventivas de seguridad, tales como cámaras, barandillas y así sucesivamente, es dudoso y controvertido (Abramovay & Rua, 2002), ya que los estudios dan prueba de que tales medidas por sí solas no garantizan la efectiva reducción de la violencia (Cardoso *et al.*, 2013; Santana, 2009). Por el contrario, ello hace que los actores se sientan todavía más inseguros, lo que afecta su comportamiento, llevándolos al absentismo y a la deserción, que alcanzan proporciones aún más elevadas.

Por otra parte, de acuerdo con la investigación de Abramovay & Rua (2002) así como la de Abramovay (2005), se verifica que en diferentes

regiones brasileñas la invasión del espacio de la escuela por parte de extraños y de pandillas es muy común, debido a la precariedad de control de las personas que acuden a los centros de enseñanza. A veces, son los mismos estudiantes que, al burlar los sistemas de seguridad, facilitan el acceso de personas extrañas a lugares no supervisados por adultos, como por ejemplo, a los aseos (Lima, 2010; Lira, 2010; Santana, 2009).

Esa precariedad, sumada a la existencia del tráfico de drogas en las escuelas, hace de los niños y adolescentes presas fáciles del tráfico existente en la comunidad local. Los traficantes optan a menudo por los alrededores, e incluso el espacio propio de la escuela para ajustes de cuentas, venta y compra de drogas y armas, además de la prostitución de niñas y niños, lo que genera, por lo tanto, enfrentamientos, rivalidades y demarcación de territorios. Como consecuencia, se verifica que la violencia urbana y la criminalidad impulsan la violencia que se manifiesta dentro y fuera del recinto escolar (Abramovay *et al.*, 2002; Abramovay & Rua, 2002).

Lo cierto es que policías, gestores y docentes atestiguan la presencia de armas y drogas en las escuelas. En la encuesta realizada por la Cátedra UNESCO de Juventud, Educación y Sociedad de la Universidad Católica de Brasilia (Lima, 2010; Lira, 2010; Santana, 2009), ya mencionada, los alumnos señalaron el uso de drogas y alcohol en los aseos y también en las aulas, cuando el maestro está ausente. En otra encuesta (Abramovay & Castro, 2003; Ireland, 2007), se señalaron los aseos, en las cinco escuelas encuestadas, como el espacio de menos seguridad. Allí suceden las más variadas formas de violencia, principalmente la práctica de abusos sexuales, que se producían de forma muy velada.

Todo ello comprueba la necesidad de una mayor supervisión para saber dónde están los alumnos, quiénes los acompañan y qué hacen (Gomes, 2005). Sobre todo porque la omisión es también una forma de violencia (Dinis, 2011). Sin embargo, es posible afirmar que la escalada de las violencias se debe a la omisión de la escuela y a la banalización de los hechos o a la inversión en medidas poco exitosas, como, por ejemplo, el exceso de seguridad física.

¿Cómo solucionarlo? Sales (2009) no excluye como alternativa para la solución de los problemas de la violencia escolar el uso de medidas preventivas. Sin embargo, considera un paliativo las acciones aisladas en un contexto que subyace al mantenimiento de tal situación desde

hace décadas. El autor cree que las medidas intraescolares, tales como la instalación de detectores de metales para impedir la entrada de armas en general en la escuela, son necesarias para controlar la situación, pero no son suficientes para la solución del problema. Por lo tanto, se verifica que, en el caso de la realidad brasileña, las violencias dentro y fuera del establecimiento escolar parecen preocupar más a los actores escolares, que acaban por invertir más en recursos de seguridad que en recursos pedagógicos –principalmente en bibliotecas–, fundamentales para la calidad de la enseñanza (Ireland, 2007; Lira, 2010).

Por consiguiente, se observa que la inseguridad destacada por los actores no se caracteriza solamente por la seguridad física o la presencia de armas y drogas ilícitas en el interior de la escuela, sino por la necesidad de respeto entre los actores, ya que los estudios señalan la existencia de rivalidades entre el cuerpo docente y el discente, muchas veces con la complicidad de la dirección de la escuela (Lima, 2010; Lira, 2010; Santana, 2009).

Ante ese escenario, no se puede negar que la escuela sufre con las características y exigencias que advienen de su entorno. Por ello, Sales (2009) pone de relieve que el éxito de la educación depende en gran medida de la calidad de la escolarización, lo que significa decir que el aprendizaje, la asiduidad, la disciplina y la integración en la vida escolar son mediados por variables contextuales, las cuales la escuela no puede garantizar por sí misma. En otras palabras, garantizar la seguridad y la calidad de la escuela exige intervenciones en otras esferas, tales como la familia y la comunidad. Por lo tanto, no podemos desconsiderar el hecho de que la escuela se inserta en un entorno de peligro o de exclusión social.

CONCLUSIÓN

El tema en cuestión ya viene siendo estudiado desde hace algún tiempo. El problema y sus desdoblamientos parecen ya estar internalizados, lo que por sí solo indica su complejidad. No es de fácil solución, y aunque está presente en todo el mundo, en Brasil se corre el riesgo de notoria naturalización.

La violencia suscitada en las escuelas, en los más lejanos rincones brasileños, no dispensa los recursos que la retroalimentan. De esta ma-

nera, es posible hablar de violencias, sin distinguir si se refieren a comercio de armas, trata de personas y así sucesivamente, con todos los matices, tales como sexos, edades, niveles de ingresos. Con todo, lo que se comprueba es que las violencias afectan la mayoría de las veces a los más jóvenes. Ellos están en el centro de ese drama trágico, que muchas veces solo se constata, se mide, se lamenta. En Brasil, se computan las víctimas de la violencia y se narran sus dramas como quien cuenta una telenovela, con la certeza de que el drama continuará y de que tendrá audiencia en el capítulo siguiente.

En el entorno de las escuelas las violencias encuentran suelo fértil y, por ósmosis, ahí adentran de las más variadas formas. Por ello, hay que observar con acuidad dicho entorno y reconocer la dinámica del paso hacia el interior de las instituciones educativas para que se puedan obtener pistas para entender el problema y, así, encontrar soluciones alternativas. La pobreza, los asaltos, los acosos sexuales y otros tipos de violencia muchas veces guardan relación con la falta de estructura básica para las poblaciones que viven alrededor de la escuela. Cuando la escuela y el entorno comparten el mismo contexto, se producen procesos nocivos de socialización de las violencias, retroalimentadas por la falta de dicha estructura básica (Moignard, 2008).

Víctimas de grupos delictivos, los adolescentes pasan a ser narcomenudistas (o *dillers*), embaucados por el discurso del dinero fácil y del glamour (Faria & Barros, 2011; Silva, 2011). Por consecuencia, muchas escuelas van de promotoras de la paz a fábricas de violencia. En su interior, donde deberían prevalecer procesos de humanización, predomina el miedo. Un miedo que atraviesa no solo la dimensión física, sino también el ámbito de lo psicológico. Lo peor es que los procesos de deshumanización retornan a la sociedad, caracterizando, de esa manera, una escuela que, de receptora pasa a ser su procesadora (Moignard, 2008). Se evidencia así un puente de doble vía que conecta a la escuela con su entorno, por el cual transitan no los valores-ciudadanía-convergencia de intereses, sino crimen-abandono-separación.

Igual que el problema, la solución (o, ¿las soluciones?) es multifacética. Indudablemente, es necesaria la unión de la familia a la escuela (Garutti & Begnossi, 2010). Existe la necesidad de establecer normas y cumplirlas (Ruotti, 2010), así como las políticas económicas y sociales no excluyentes, además de las políticas de seguridad pública. En ese senti-

do, los docentes y la dirección de la escuela desempeñan papeles importantes en la reducción del nivel de tensión en el ambiente escolar.

Referencias

- Abramovay, M. (coord.) (2005). *Cotidiano das escolas: Entre violências*. Brasília: UNESCO.
- & Rua, M.G. (2002). *Violência nas escolas*. Brasília: UNESCO.
- & Castro, M.G. (Coords.) (2003). *Ensino médio: Múltiplas vozes*. Brasília: UNESCO.
- — (2005). *Drogas nas escolas*. Brasília: UNESCO.
- —, Pinheiro, L. C., Lima, F. S. & Martinelli, C.C. (2002). *Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: Desafios para políticas públicas*. Brasília: UNESCO.
- Abramovay, M. et al. (2010). *Gangues, gênero e juventudes: Donas de rocha e sujeitos cabulosos*. Brasília: UNESCO.
- Amparo, D.M. et al. (Orgs.) (2010). *Adolescência e violência: Teorias e práticas nos campos clínico, educacional e jurídico*. Brasília: LiberLivro, UnB.
- , et al. (Orgs.) (2012). *Adolescência e violência: Intervenções e estudos clínicos, psicossociais e educacionais*. Brasília: LiberLivro, UnB.
- Barros, R.P., Henriques, R. & Mendonça, R. (2000). “Desigualdade e pobreza no Brasil: Retrato de uma instabilidade inaceitável”, *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 15 (42), p. 123-142.
- Brasil (2012). Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação no Brasil: TIC Educação. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil. Acedido em Agosto, 7, 2014, en <http://op.ceptro.br/cgi-bin/cetic/tic-educacao-2011.pdf>.
- (2013a). Relatório nacional sobre tráfico de pessoas: Consolidação dos dados de 2005 a 2011. Brasília: Secretaria Nacional de Justiça; Ministério da Justiça. Acedido em Agosto, 7, 2014 en http://www.unodc.org/documents/lpo-brazil/noticias/2013/04/2013-04-08_Publicacao_diagnostico_ETP.pdf.
- (2013b). Síntese de indicadores sociais: Uma análise das condições de vida da população brasileira 2013. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Acedido em Agosto, 7, 2014, en <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv66777.pdf>.

- (2014). Séries históricas e estatísticas. Brasília: IBGE. Acedido en Agosto, 7, 2014, em: <http://seriesestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?no=10&op=0&vcodigo=CD79&t=populacao-municipios-capitais-populacao-presente-residente>.
- Cano, I. & Santos, N. (2007). *Violência letal, renda e desigualdade no Brasil*. Rio de Janeiro: 7 Letras.
- Cardoso, J.C., Gomes, C.A. & Santana, E.U. (2013). Escola e polícia em três países: Vinho novo em odres velhos ou a crise das instituições. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 21 (81), p. 685-710. <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v21n81/04.pdf>. Recuperado en 28 de Abril de 2014.
- Debarbieux, É. (2007). *Violência na escola: Um desafio mundial?* Lisboa: Instituto Piaget.
- Dinis, N.F. (2011). “Homofobia e educação: Quando a omissão também é signo de violência”, *Educar em Revista*, 39, p. 39-50. Acedido en Agosto, 7, 2014, en <http://www.scielo.br/pdf/er/n39/n39a04>.
- Estrela, M.T. (2002). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. 4. ed. Porto: Porto Editora.
- Fackin, R. (2006). “Violência na escola, da escola e no entorno da escola”, *Cadernos de pós-graduação-Educação*, 5 (1), p. 75-82. Acedido en Agosto, 7, 2014, en http://www.uninove.br/PDFs/Publicacoes/cadernos_posgraduacao/cadernosv5n1edu/cdposv5n1edu_2_07.pdf.
- Faria, A.A.C. & Barros, V. A. (2011). “Tráfico de drogas: Uma opção entre escolhas escassas”, *Psicologia Social*, 23 (3), p. 536-544. Acedido en Agosto, 7, 2014, en <http://hdl.handle.net/1843/TMCB-7X8L8P>.
- Fernandes, A.R.L. (2011). *Labirintos do tráfico: Vidas práticas e intervenções. Em busca de saídas possíveis*. PhD. Tese, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil. Acedido en Agosto, 7, 2014, en <http://teses2.ufrj.br/30/teses/764085.pdf>.
- Garutti, S. & Begnossi, L.H. (2010). “A violência escolar e seus reflexos no corpo docente e discente”, *Quaestio* (12), p. 193-209. Acedido en Agosto, 7, 2014, en <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php?journal=quaestio&page=article&op=view&path%5B%5D=200&path%5B%5D=200>.
- Gomes, C.A. (2005). *A educação em novas perspectivas sociológicas*. 4^a ed. São Paulo: E.P.U.
- , Valenzuela, C. et al. (2006). “A violência na ótica de alunos adolescen-

- tes do Distrito Federal”, *Cadernos de Pesquisa*, 36 (127), p. 11-34. Acedido Julho 7, 2014, em <http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n127/a0236127.pdf>.
- & Lira, A. (2010). “Aprender a conviver: Cómo las escuelas hacen la diferencia”, *Revista Internacional Magisterio*, 8, p. 40-45.
- , Nascimento, G. A. A. F. & Koehler, S. M. F. (2012). *Culturas de violência, culturas de paz: Da reflexão a ação de educadores, operadores do direito e defensores dos direitos humanos*. Curitiba: CRV.
- , Lima, D. A. & Vasconcelos, I. C. O. (2013). “Violência/s escolar/es em un país de contrastes: Brasil”. In Quezada, M. T. P. (Org.), *Entre violências y convivencias: Diversas miradas en Iberoamérica* (pp. 65-86). Guadalajara; Brasília: Cátedra UNESCO de Juventud, Educación y Sociedad de la Universidad Católica de Brasília.
- Hart, C. (2014). *Um preço muito alto: A jornada de um neurocientista que desafia a nossa visão sobre as drogas*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Ireland, V. E. J. C. (coord.) (2007). *Repensando a escola: Um estudo sobre os desafios de aprender, ler e escrever*. Brasília: UNESCO; MEC/INEP. Acedido em Agosto, 7, 2014, em <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001512/151253POR.pdf>.
- Jimenez, S. & Segundo, M. D. M. (2007). “Erradicar a pobreza e reproduzir o capital: Notas críticas sobre as diretrizes para educação para o novo milênio”, *Cadernos de Educação*, 1 (28), p. 119-137. Acedido em Agosto, 7, 2014, em <http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1793>.
- Lima, D. A. (2010). *As dores de ser adolescente: Relação de dominação e violências entre estudantes*. Dissertação de Mestrado, Universidade Católica de Brasília, Brasil. Acedido em Agosto, 7, 2014, em http://www.bdttd.ucb.br/tede/tde_arquivos/4/TDE-2010-11-09T130143Z-1070/Publico/Diogo%20Acioli%20Lima.pdf.
- Lipovetsky, G. (2005). *A era do vazio*. São Paulo: Manolo.
- Lira, A. (2010). *A organização escolar: A relação entre clima e violências*. Dissertação de Mestrado, Universidade Católica de Brasília, Brasil. Acedido em Agosto, 7, 2014, em http://www.bdttd.ucb.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1283
- Meirelles, Z. V. & Gomez, Z. V. (2009). “Rompendo com a criminalidade: Saída de jovens do tráfico de drogas em favela na cidade do Rio de Janeiro”, *Ciência e Saúde Coletiva*, 14 (5), p. 1797-1805. Acedido

- em Agosto, 7, 2014, em <http://www.readcube.com/articles/10.1590/S1413-81232009000500021>.
- Moignard, B. (2008). *L'école et la rue: Fabriques de délinquance*. Paris: PUF.
- Monteiro, V. B. & Arruda, E. F. (2011). O impacto da violência urbana nos indicadores de evasão escolar na Região Metropolitana de Fortaleza. Anais do I Circuito de Debates Acadêmicos, Brasília.
- Oliveira, M. A. & Silva, R. D. L. (2012). “Tráfico internacional de crianças: Uma covardia sem limites”, *Revista FMU Direito*, 26 (1), p. 81-92.
- Organização das Nações Unidas (ONU) (1981). Resolution n. 36/28, de 13 de novembro de 1981. Dispõe sobre o ano internacional da juventude. Nova Iorque. Acedido em Agosto, 7, 2014, em http://www.un.org/french/documents/view_doc.asp?symbol=A/RES/36/28&Lang=F.
- Pinker, S. (2011). *Os anjos bons da nossa natureza: Por que a violência diminuiu?* São Paulo: Companhia das Letras.
- Rocha, S. (2003). *Pobreza no Brasil: Afinal, do que se trata?* Rio de Janeiro: Editora FGV.
- Rodrigues, M. B., Xavier, M. L. & Hickmann, R. (2006). “Cultura e violência na tessitura das relações pedagógicas e disciplinares”. In Xavier, M. L. (Org.), *Disciplina na escola: Enfrentamentos e reflexões*. Porto Alegre: Mediação.
- Ruotti, C. (2010). Violência em meio escolar: Fatos e representações na produção da realidade. *Educação e Pesquisa*, 36 (1), p. 339-355. Acedido em Agosto, 7, 2014, em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022010000100010.
- Sales, C. (2009). “Segurança e violência escolar: Uma visão sistêmica”, *Revista Interações*, 13, p. 20-34. Acedido em Agosto, 7, 2014, em <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/395>.
- Santana, E. M. U. (2009). Policiais e educadores: Papéis com fronteiras móveis? Dissertação de Mestrado, Universidade Católica de Brasília, Brasil. Acedido em Agosto, 7, 2014, em http://www.bdtd.ucb.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1030
- Santana, E. M. U. & Gomes, C. A. C. (2010). “Polícia e escola: Aparando as arestas”, *Revista Contrapontos*, 10 (2), p. 156-165. Acedido em Agosto, 7, 2014, em <http://www6.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/2075/1633%3E>.
- Sebastião, J. (2009). “Violência na escola: Uma questão sociológica”, *Re-*

- vista Interacções*, 13, p. 35-62. Acedido en Agosto, 7, 2014, en <http://www.scielo.br/pdf/soc/n8/n8a16.pdf>.
- Silva, S.F.L. (2011). *Violências e drogas na escola e imediações: Ótica de educadores sociais da segurança pública*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasil. Acedido en Agosto, 7, 2014, en http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/11302/3/2011_Sandra-FranciscaLimaSilva.pdf.
- Silva, A.S., Senna, E. & Kassar, M. C. M. (2005). *Exploração sexual: Comercial de crianças e adolescentes e tráfico para os mesmos fins. Contribuições para o enfrentamento a partir de experiências em Corumbá, MS*. Brasília: OIT.
- Souza, E.C.S. (2011). “Violência urbana e cultura escolar: Estudo das percepções dos atores sociais em uma escola pública (Anandeua, Pará)”, *Revista do Difere*, 1 (2), p. 1-20. Acedido en Agosto, 7, 2014, en <http://www.artificios.ufpa.br/Artigos/a%20elisa%20rev.pdf>.
- Wacquant, L. (2008). *As duas faces do gueto*. São Paulo: Boitempo.
- Waiselfisz, J. J. (2013). *Homicídios e juventude no Brasil: Mapa da violência 2013*. Secretaria-Geral da Presidência da República/Secretaria Nacional de Juventude. Acedido en Agosto, 7, 2014, en http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2013/mapa2013_homicidios_juventude.pdf.
- World Health Organization (WHO) (2014). *Frequently asked questions*. Acedido en Agosto, 7, 2014, en <http://www.who.int/suggestions/faq/en/>.
- Zaluar, A. & Leal, M. C. (2001). “Violência extra e intramuros”, *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 16 (45), p.145-164. Acedido en Agosto, 7, 2014, en <http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v16n45/4335.pdf>.

6. Guerra en el ciberespacio. *¿Los universitarios en el campo de batalla? Estudio exploratorio en alumnos del nivel superior*

Luis Antonio Lucio López y Marco Vinicio Gómez Meza***

El Pentágono, sede del Departamento de Defensa de los Estados Unidos, recibe diariamente aproximadamente cinco mil ataques cibernéticos, en tanto la Organización del Tratado del Atlántico Norte (OTAN) detecta al día unos 147 millones de movimientos sospechosos, que van desde la piratería, intentar implantar un software malicioso o el bombardeo de datos para hacer colapsar equipos de un Estado en conflicto.

Esto ocurre porque en el mundo actual ha surgido una nueva dimensión (Caro Bejarano, 2011:51) donde pueden materializarse las amenazas: el ciberespacio. Antes de la existencia de Internet, las naciones desarrollaban acciones militares en cuatro elementos o dimensiones, la tierra, el mar, el aire e incluso en el espacio. Ahora las acciones se llevan a cabo en un quinto elemento, el ciberespacio.

En este campo de batalla, con cibernsoldados expertos en informática, mayormente egresados universitarios, las naciones defienden el control de la información de los sitios estratégicos.

* Doctor en Educación por la Universidad Complutense de Madrid, profesor-investigador de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Nuevo León. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel 1. Reconocimiento Perfil Promep. E-mail: antoniolucio23@gmail.com

** Doctor of Philosophy. Texas A&M University, Department of Statistics. Profesor-investigador de la Facultad de Economía de la Universidad Autónoma de Nuevo León. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel 1. Reconocimiento Perfil Promep. E-mail. marco.gomezmez@uanl.edu.mx

La escaramuzas en el ciberespacio pretenden evitar que el enemigo se haga del control de reactores nucleares o de sus sistemas controladores del tráfico aéreo, de sus redes de comunicación, de la información estratégica y ultrasecreta de bases y sistemas militares, los flujos de capital de las bolsas de valores e incluso controlar las compuertas de una hidroeléctrica conurbana a una población (Gaitán Rodríguez, 2011: 29) es decir, todo sistema que esté alineado con el ciberespacio se convierte en un canal por el cual se alcanza las vulnerabilidades del contrario.

La situación es tal que unos 120 países están desarrollando modos de utilizar Internet como arma para atacar los mercados financieros, los sistemas informáticos gubernamentales y las empresas de sus potenciales enemigos (Sánchez Medero, 2009: 217). Aun así, son muchos los que consideran que los ataques cibernéticos pertenecen a la ciencia ficción.

De acuerdo con Sánchez Medero, en 2007, un grupo de siete países: Estados Unidos, Estonia, Alemania, India, Australia, Francia y Nueva Zelanda fueron víctimas de ataques cibernéticos de origen gubernamental. El más sonado fue el protagonizado por Estonia, donde páginas oficiales de varios departamentos estonios, las del gobierno y las del Partido de las Reformas, quedaron paralizadas por ataques informáticos provenientes del exterior. Al mismo tiempo, los sistemas de algunos bancos y periódicos resultaron bloqueados durante varias horas.

Tal vez el caso de ciberguerra sin paragón alguno hasta el momento ha sido el ataque que sufrió Irán en 2010 (Gaitán Rodríguez, 2011: 31), cuando una ciber-arma denominada “gusano estuxnet” invadió los sistemas informáticos que controlan específicamente la infraestructura física del país. El gusano fue programado para buscar específicamente los sistemas informáticos que controlaban el comando y control del reactor nuclear de Bushehr.

La guerra en el ciberespacio no sólo afecta a las naciones, pues de acuerdo a la empresa McAfee, una encuesta aplicada a 600 ejecutivos de seguridad de empresas de infraestructura esencial en todo el mundo, demostró que un 54% había sufrido ataques a gran escala o infiltraciones furtivas de pandillas del crimen organizado, terroristas o Estados naciones. El costo de estimado de las interrupciones asociadas con un incidente importante es de 6.3 millones de dólares al día.

A partir de los ataques a Estonia, en 2007, la ciberdefensa forma parte del Concepto Estratégico de la OTAN, de ahí que en la Cumbre de

Lisboa, celebrado en 2010, se acordó la elaboración de una política de ciberdefensa, así como las líneas de acción para su implementación.

En la Cumbre de Gales (4 y 5 de septiembre de 2014), la OTAN consideró que los ataques cibernéticos van a seguir produciéndose y cada vez van a ser más comunes, sofisticados y contarán con un mayor potencial de producir daños (Ramírez Morán, 2014: 3). Por tanto las naciones acordaron el desarrollo de una capacidad de campo de pruebas cibernéticas, reconociendo el daño que un ciberataque puede suponer para las sociedades modernas, ya que podría equipararse a un ataque convencional. En relación a la decisión sobre cuándo un ciberataque motivaría la invocación del artículo 5 del Tratado de Washington, se tomará bajo el criterio de caso por caso.*

LOS UNIVERSITARIOS EN EL CAMPO DE BATALLA

La Real Academia Española define guerra como pelea, discordia, y señala que ocurre cuando se da una desavenencia y rompimiento de la paz entre dos o más potencias. Esto también puede ocurrir entre personas, cuando existe pugna, rivalidad, y se tiene como consecuencia una batalla, una pelea. El ciberespacio es definido por la RAE como el ámbito artificial creado por medios informáticos. El ciberespacio (Caro Bejarano, 2011:52) se puede considerar como la interconexión de los seres humanos a través de ordenadores y las telecomunicaciones, sin tener en cuenta la dimensión física. Cuando las personas hacen conexión interactúan en un espacio virtual donde lo esencial es la información que intercambian a través de textos, imágenes y sonidos. Cuando alguna de esta información no es del agrado de uno o algunos de los receptores genera emociones negativas y muchas de las veces la consecuencia es una respuesta agresiva.

* Art. 5. Las partes convienen en que un ataque armado contra una o contra varias de ellas, acaecido en Europa o en América del Norte, se considerará como un ataque dirigido contra todas ellas y en consecuencia acuerdan que si tal ataque se produce, cada una de ellas, en el ejercicio del derecho de legítima defensa individual o colectiva, reconocido por el artículo 51 de la Carta de las Naciones Unidas, asistirá a la Parte o Partes así atacadas, adoptando seguidamente, individualmente y de acuerdo con las otras partes, las medidas que juzgue necesarias, incluso el empleo de la fuerza armada para restablecer y mantener la seguridad en la región del Atlántico Norte

Entonces (Umphress, 2007), el ciberespacio se convierte en un campo de batalla grande, donde es fácil esconderse. El ciberespacio deja de ser, con el surgimiento de los ciberconflictos, ese gran campo social donde se interactúa, se disfruta y trabaja.

México se convirtió en 2013, de acuerdo al *El Economista*, en el segundo país más afectado por ciberdelitos con pérdidas económicas que ascendieron a tres mil millones de dólares. El primer lugar lo ocupó Brasil con ocho mil millones de dólares en pérdidas.

De los incidentes denunciados ante la Policía Federal mexicana, el 31% fue contra instituciones gubernamentales, 26% contra entidades del sector privado, un 39% contra organizaciones académicas y 4% contra otras entidades. Los casos más denunciados incluyeron fraudes de comercio electrónico, las estafas, los fraudes de banca electrónica y la extorsión. En cuanto a las quejas de particulares, las denuncias incluyeron la difamación, las amenazas, el robo de contraseñas, la suplantación de identidad y el acoso. Hubo un caso de secuestro informático, donde el autor del delito obtuvo acceso a las computadoras de sus víctimas, instaló el malware, encriptó sus contenidos, bloqueó el acceso para los dueños y exigió tres mil dólares para recuperar los archivos.

Los ciberdelitos que atentan contra la integridad física y mental de los menores se incrementaron en México 1,250% de 2006 a 2011 (Vela, 2012) siendo mayormente relacionados con sexting, sextorsión, *grooming*, pornografía infantil, trata de personas, lenocinio, turismo sexual, pedofilia, amenazas, acoso, difamación y cyberbullying.

La violencia entre iguales en el ciberespacio ha sido estudiada como una continuación del maltrato que sufren en el contexto escolar y se le ha dado el nombre de cyberbullying.

Belsey (2005) se refirió al cyberbullying como el uso de la tecnología para una conducta intencional, repetida y hostil, desarrollada por un individuo o grupo para hacer daño a otros; en tanto que Smith (2006) definió el cyberbullying como una conducta agresiva e intencional que se repite de forma frecuente en el tiempo, se lleva a cabo por un grupo o individuo mediante el uso de los medios electrónicos y se dirige a una víctima que no puede defenderse fácilmente por sí misma.

Acostumbrados a estudiar el conflicto en la realidad presencial, los autores dejan de lado que los iguales enfrentan sus diferencias en un elemento muy distinto a la tierra, que es el ciberespacio, cuya característica

principal es la propagación inmediata de la información. Esta profusión hace que la repetición de las hostilidades, a que hace referencia Belsey, y la prevalencia en el tiempo de los maltratos que defiende Smith, no incidan en la configuración del fenómeno bullying en el ciberespacio. Lo cierto es que los alumnos conviven en una dimensión que las grandes potencias han convertido en campo de batalla, siendo en las redes sociales donde la publicación de textos, fotografías, imágenes y sonidos. Esta convivencia algunas veces se ve afectada y surgen episodios violentos en el mundo virtual que suelen causar daños a las víctimas.

¿Qué pasa con las cyberheridas? ¿Cómo afecta la cyberviolencia la subjetividad de las personas? reflexiona Velázquez Reyes (2010) señalando que el problema es bastante complejo porque si bien el espacio es virtual, las heridas de ninguna manera lo son, por el contrario se corresponden con una cruda realidad.

Mucho de ese daño es causado por agresores que se mueven en la invisibilidad y el relativo anonimato de la Red, lo que deja indefensa la víctima, que mucha de las veces ignora de dónde provienen los ciberataques.

La indefensión de la víctima (Calmaestra, 2011:106) se produce por el hecho de no poder hacer nada contra la agresión, es muy difícil por ejemplo eliminar un vídeo o una imagen de internet o bloquear el acceso del agresor a nuestro entorno virtual.

Desde los inicios del desarrollo de Internet, Taspescott (1988) ya presagiaba que el ciberespacio podría convertirse en un campo de batalla, al señalar que en mucha mayor medida que la vieja frontera del oeste americano, la frontera digital es un lugar de temeridad, confusión, incertidumbre, desastres y amenazas.

Al hacer un estudio sobre el estado de la cuestión sobre convivencia y violencia a través de las tecnologías de la información y la comunicación, Velázquez Reyes (2013:266) encontró como publicaciones un libro, un capítulo de libro, 12 ponencias en congresos nacionales y tres ponencias en congresos internacionales; cinco artículos en revistas y diversas notas periodísticas.

Esto nos indica que son escasos los estudios sobre violencia en el ciberespacio que se han realizado en el entorno de México y del resto de América Latina. Ante esta situación llevamos a cabo una investigación en estudiantes del nivel superior de una universidad pública del noreste del país.

METODOLOGÍA

El diseño de la investigación es exploratorio, descriptivo y transversal, pues se llevó a cabo en un solo momento en estudiantes de facultades, siendo este nivel de estudios poco estudiado en nuestro país.

El objetivo principal es conocer la prevalencia de conductas violentas, como el insulto, a través de mensajes de texto en los muros de los perfiles que los alumnos tienen en las redes sociales; el robo de información como contraseñas y de fotografías con la intención de transformarlas y causar daño al receptor de la violencia.

Se estudia también la comunicación parental para determinar si los jefes de familia se interesan por las actividades que sus hijos llevan a cabo en el ciberespacio y si los alertan sobre los posibles peligros que pueden enfrentar en la convivencia virtual.

Otro de los objetivos secundarios es conocer los hábitos de conectividad del alumnado y la calidad de la convivencia de los alumnos en la escuela y en su hogar.

Preguntas de la investigación

- a) *Preguntas que exploran la calidad de la convivencia el hogar y el centro educativo*
- ¿Cómo es la convivencia en tu casa?
 - ¿Cómo es la convivencia en tu escuela?
- b) *Preguntas que exploran los hábitos de conectividad*
- ¿Te conectas a internet?
 - ¿Cuentas con servicio de internet en tu casa?
 - ¿Cuándo no estás en tu casa, de dónde te conectas a la red?
- c) *Preguntas que exploran la comunicación parental*
- ¿Tus padres te han preguntado sobre las páginas que visitas en internet?
 - ¿Tus padres te han preguntado sobre las conversaciones que tienes en la red?
 - ¿Alguno de tus padres te han alertado sobre posibles peligros en internet?

- d) *Preguntas que exploran el maltrato entre los iguales en la red*
- ¿Te han insultado?
 - ¿Te han amenazado?
 - ¿Te han ridiculizado?
 - ¿Han escrito en tu muro palabras que te ofenden?
 - ¿Han escrito frases que te han hecho sentirte acosado(a) sexualmente?
 - ¿Han tomado tus fotografías y las han difundido transformadas con el fin de causarte daño?
 - ¿Te han desprestigiado difundiendo cosas de tu intimidad?

Participantes

La muestra fue no probabilística por conveniencia, integrada por mil 650 alumnos de 21 escuelas, el 56% pertenecían al sexo femenino y el 44% al sexo masculino. La edad promedio de la muestra fue de 18 años, el 68.7% vivían con su padre y su madre, un 2.3% vivía con su padre, el 12% vivía con su madre y el 15% restante vivía en otra situación.

Material

El instrumento utilizado fue validado en un estudio previo en alumnos de escuelas del nivel medio superior y fue entregado a los alumnos participantes para ser contestados a manera de autoinforme. Se informó a los participantes que el cuestionario tenía la característica de ser anónimo y se solicitó sinceridad en sus respuestas.

Recogida de datos

Los autoinformes fueron aplicados durante el primer semestre de 2014, luego, las respuestas fueron codificadas y capturadas en el programa SPSS para estudios sociales versión 20.

Resultados

La mayoría de los alumnos tienen una relación satisfactoria en su hogar, pues un 43.6% de los estudiantes señalan que la convivencia en su casa

es muy buena; 42.3% señala que es buena; 12.5% señaló que es regular; 1.1% señaló que es mala, y 0.4% señala que es muy mala.

Estudios previos (Lucio López, 2012) señalan que existe una correlación entre el estado de satisfacción que el alumno tiene en el hogar, con el estado de satisfacción que el estudiante tiene en la escuela. Este estudio lo confirma también, pues un 44.4% de los alumnos de la muestra señalaron que la convivencia en la escuela es buena; un 47.2% consideró la convivencia en la escuela como buena; un 7.2% la considera regular, en tanto que un 0.5% la considera mala y un 0.7% consideró la convivencia en la escuela muy mala.

Estas dos variables influyen en la conducta de los alumnos en su relación con sus compañeros, pues al cuestionar a los alumnos sobre cómo se llevan con la mayoría de sus compañeros y compañeras. Un 60.3% de los alumnos de la muestra señaló que tiene muchos amigos y amigas; un 38.6% señala que tiene pocos amigos y amigas, por lo que solo un 1.1% señala que no tiene amigos ni amigas.

Conectividad

De acuerdo con los resultados, prácticamente todos los alumnos se conectan a Internet, pues el 99.2% de la muestra afirmó que utiliza la red. De ellos, el 94.8% cuenta con servicio de Internet en su casa por lo que sólo un 5.2% carece de este servicio, sin embargo, cuando necesitan acceder a la red los hacen desde otros establecimientos.

Un 2.2% de los alumnos de la muestra se conecta desde negocios de cibercafé, un 22.2% se conecta desde los ordenadores de su centro educativo, un 52.5% se conectan desde su Smartphone, un 2.5% se conecta desde la casa de un amigo, un 4.8% se conecta desde su laptop en lugares donde encuentra señal libre, un 12.5% se conecta sólo desde su casa y un 3.3% de otros lugares.

Hábitos de conexión y comunicación entre padres e hijos

Si como se ha dicho, el ciberespacio se ha convertido en un campo de batalla, es importante la comunicación entre padres e hijos para efectos de conocer las actividades que desarrollan en la red como son las conversaciones y los hábitos de navegación.

De acuerdo con los resultados obtenidos, al 63.3% de los alumnos de la muestra, sus padres nunca les preguntan sobre las conversaciones que tiene con las personas con las que interactúan en la red, por lo que sólo los padres de un 38.7% se interesan por las conversaciones de sus hijos en la red.

En cuanto a los hábitos de navegación, el 57.4% de los alumnos de la muestra señaló que sus padres nunca les preguntan sobre las páginas que visitan en internet.

Pero pese a que los padres no preguntan por las conversaciones y las páginas que visitan en la red, sí muestran preocupación por los riesgos que puedan correr sus hijos al acceder a Internet.

Esto lo podemos asegurar porque el 70.6% de los alumnos de la muestra señaló que sus padres –en la convivencia familiar– les han alertado sobre los posibles peligros que pueden enfrentar en Internet. Esto indica que tres de cada diez alumnos del nivel superior navegan sin la guía o el consejo de sus padres.

De acuerdo al estudio, los padres alertan a sus hijos sobre acosadores sexuales, robo de identidad, cyberbullying, tratantes de personas, extorsiones, secuestros y virus informáticos.

Pero no sólo los padres se muestran preocupados porque una navegación segura, ya que un 48.2% de los alumnos de la muestra indicaron que sus maestros les han alertado sobre posibles peligros que pueden enfrentar en la red. Los amigos también se convierten en consejeros de los universitarios, pues según el 40.3% de los alumnos de la muestra, sus amigos les han advertido sobre los riesgos que pueden correr durante sus accesos a Internet.

LOS UNIVERSITARIOS, VÍCTIMAS DE VIOLENCIA EN LA RED

A pesar de las voces de alerta de padres, maestros y amigos, los universitarios son víctimas de violencia en sus interacciones en la red. Uno de cada dos alumnos de nivel superior ha sido objeto de algún tipo de violencia en el ciberespacio, según el análisis de los resultados.

De acuerdo a nuestro estudio, la violencia es una realidad en la convivencia de los universitarios, pues un 41% de los alumnos de la muestra señaló que ha sido insultados algunas veces en la red social; un 6.1%

muchas veces y un 1% siempre. Esto refleja que un 48.1% de los estudiantes han sido insultados. En cuanto a ser objeto de amenazas, un 18.9% de los alumnos de la muestra señalaron haber sido amenazados algunas veces; un 3.2% muchas veces, y un 0.5% siempre, por lo que se puede afirmar que un 22.7% de los alumnos, es decir, dos de cada diez alumnos han sido amenazados en el ciberespacio.

Una forma de violencia indirecta son los maltratos por ridiculización, que escondidos en aparentes bromas inocentes provocan burlas que causan mucho daño a las víctimas. Este tipo de maltrato afecta a por lo menos tres de cada diez universitarios, toda vez que un 26.6% de los alumnos de la muestra señala que ha sido ridiculizado algunas veces; un 3.5% de los alumnos indicó que ha sido ridiculizado muchas veces y un 0.7% señaló que siempre es ridiculizado. Otro de los maltratos que sufren los universitarios en las redes sociales son textos ofensivos que son escritos en sus muros: nuestro estudio reflejó que un 22.7% de los alumnos de la muestra señaló que han sido ofendidos algunas veces con textos que agresores han “colgado” en sus muros; un 3.3% señala que muchas veces han sido objeto de estos maltratos, y el 1% señala que siempre ha sido victimizado.

Otro maltrato tiene que ver con ataques de tipo cibernético es el robo de las contraseñas de acceso a la red social, esto con el fin de controlar el acceso, secuestrar información o robar todo tipo de documentos. Un 21.7% de los alumnos de la muestra informa que algunas veces le ha robado contraseñas, un 2.6% señala que este tipo de agresiones las ha sufrido muchas veces y un 0.7% lo ha sufrido siempre.

El acoso sexual sucede en la red a través de textos que hacen sentir mal a la persona que los recibe, pues escriben palabras que tiene que ver con la sexualidad. Este estudio arrojó que a un 20.7% de los alumnos de la muestra algunas veces han escrito en los muros de sus amigos (as) frases que los han hecho sentirte acosados sexualmente, a un 4.4% los han acosado muchas veces y a un 1.1% siempre, lo que nos hace concluir que un 26.3% de los universitarios se ha sentido acosado sexualmente en la red, por lo menos en una ocasión.

La violencia en la red incluye el robo de información y entre los universitarios esta información tiene que ver con documentos personales. Preguntamos a los alumnos de la muestra si les han robado fotografías de sus álbumes cibernéticos y las han difundido transformadas con el fin

de causarles un daño. Los jóvenes que comenten este tipo de robos utilizan programas de diseño para transformar las imágenes y regresarlas al ciberespacio con ciertos cambios que provocan burlas. Un 8.6% de los alumnos de la muestra señalaron que algunas veces les han robado fotografías y las han difundido transformadas con el fin de causarles daño; el 1% señala que esto les ha ocurrido muchas veces, y el 0.2%, señala que sufre este maltrato siempre. El 4.2% de los alumnos de la muestra señalan que ocasionalmente los han desprestigiado difundiendo cosas de su intimidad; el 0.4% ha sufrido este tipo de violencia muchas veces, y el 0.2% ha sufrido este maltrato siempre. De acuerdo a las víctimas, este tipo de violencia la han sufrido en redes sociales como ASK Fm, Facebook, Instagram, Tumblr, Twitter y WhatsApp. El 58.6% de los alumnos señaló que identificó al autor de la violencia.

En cuanto a la identificación de los agresores, los alumnos de la muestra señalaron que los autores de los maltratos fueron amigos de sus ex novias(os), compañeros de facultad, amigos que conocieron en Facebook, primos, amigos de la escuela preparatoria de origen, ex novios(as), el novio de sus mejores amigas, *hackers*, pretendientes, ex mejores amigos y compañeros de secundaria, entre otros.

AGRESORES

El autoinforme da la posibilidad al estudiante de ubicarse en el papel de generador de algún tipo de maltrato. Se planteó la pregunta: En Facebook u otra red social, tú en lo personal has realizado algunas de las siguientes conductas contra algún amigo o conocido: ¿Lo has insultado?, ¿lo has amenazado?...

De acuerdo a los resultados de esta pregunta, un 24.3% de los estudiantes de la muestra ha insultado algunas veces a amigos o conocidos en la red social; un 3.8% muchas veces y un 1% siempre. Esto nos lleva a concluir que tres de cada diez estudiantes han generado alguna agresión por lo menos ocasionalmente en la Red.

En cuanto a las amenazas, el 6.1% de los estudiantes encuestados reconoció haber generado algunas veces este tipo de agresión, un 0.8% muchas veces y un 0.4% siempre. Por lo que se puede observar, es mínima la incidencia de este tipo de maltratos, llegando apenas a 7 de cada cien

alumnos los que incurren en la comisión de este maltrato. En cuanto al maltrato de ridiculizar a sus amigos o conocidos, el 20.1% de los alumnos encuestados reconoció que algunas veces ha incurrido en este maltrato, un 4% señaló que ha cometido este tipo de agresión muchas veces y un 0.8% reconoció que siempre lleva a cabo este maltrato en contra de algún amigo o conocido. Algunos alumnos agreden a sus amigos o conocidos difundiendo cosas de su intimidad con el fin de desprestigiarlos y causarle daños. Este tipo de agresión la lleva a cabo algunas veces un 2.3% de los alumnos de la muestra, muchas veces la lleva a cabo un 0.2% y siempre lo lleva a cabo un 0.1%.

En cuanto al escribir en el muro de algún amigo o conocido palabras ofensivas, un 13.3% señaló que esto lo ha llevado a cabo algunas veces, un 2% muchas veces y un 0.9% siempre. Los alumnos de la muestra también reconocieron haber robado su contraseña a algún amigo o conocido, pues un 7.1% señaló haber cometido este tipo de robo cibernético, un 1.2% señaló que ha realizado esta acción muchas veces y un 0.6% dijo haber robado contraseñas siempre. Los alumnos también reconocieron haber escrito frases que han hecho a algún amigo(a) o conocido(a), sentirse acosada(o) sexualmente. Un 3.9% de los estudiantes de la muestra señala haber realizado esta acción algunas veces, un 0.8% muchas veces y un 0.6% siempre.

Sin el consentimiento de sus conocidos o amigos, algunos alumnos han tomado fotografías de los álbumes disponibles en las redes sociales para transformarlas y difundirlas con el fin de causarle daño a la persona que aparece en la imagen. Un 3.5% reconoció que ha llevado a cabo esta acción ocasionalmente, es decir algunas veces; el 0.8% señaló que ha llevado a cabo este tipo de agresión muchas veces, y un 0.1% reconoció que siempre ha realizado este tipo de violencia virtual. El cruce en tablas de contingencia de cada uno de los maltratos con la variable sexo, nos indica que son los hombres quienes mayormente cometen en la red este tipo de maltratos.

Cuando preguntamos a los alumnos encuestados por qué hicieron este tipo de agresiones, los argumentos presentados tienen que ver con emociones negativas como la envidia, el coraje, el deseo de hostigar, rencor, maldad y venganza. Otras razones hablan del deseo de llamar la atención del agresor, hacer bromas, jugar, divertirse y burlarse.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

La violencia en el ciberespacio, que a raíz de la lucha entre las potencias, ha sido convertido en campo de batalla, es una realidad entre los alumnos de nivel superior. Los resultados nos indican que cuatro de cada diez estudiantes ha sufrido por lo menos algún tipo de agresión, sobre todo los maltratos de más alta incidencia, como el insulto, la burla y la ridiculización. Los conflictos, a diferencia de lo que ocurre con los de las grandes potencias, tienen que ver con emociones negativas que surgen como resultado de una mala convivencia en las interacciones que se lleva a cabo en las redes sociales que nos ofrece la Web 2.0.

La envidia, el coraje, el deseo de hostigamiento surge como resultado de lo que el individuo ve en el otro y siente que carece. Esto que uno observa en el otro se transmite a través de información en documentos digitales como fotografías y textos, que son puestos a la vista del otro a través los escaparates en que se convierten los álbumes de las biografías, así como el compartimiento de experiencias a través de los textos que aparecen en los “estados” de los muros de las distintas redes sociales, mayormente en Facebook y Twitter, Instagram, Tumblr y WhatsApp. La convivencia es distinta en la realidad presencial y en la realidad virtual. La convivencia *on-line* agrupa, como las paredes de los hogares, fotografías de momentos de gozo y éxito y tiende a discriminar los malos momentos. Quizás por eso son robadas imágenes y son distorsionadas, para hacer aparecer débil al fuerte, fracasado al exitoso, ridículo al sensato, en una lucha en que los antónimos son la mejor arma para causar daño en el ciberespacio, mismo que no llega a ser un campo de batalla para los estudiantes del Nivel Superior, sino una espacio de encuentros y diferencias. Por tanto educar para una sana convivencia en la Red debe ser un reto para el sistema educativo y los docentes.

Bibliografía

- Belsey, B. (2005). Cyberbullying: An emerging Threta to the always on generation. <http://www.cyberbullying.ca/> Consultado el 20 de febrero de 2006.
- Besag, V. (1989). *Bullies an victims in school*. Milton Keynes: Philadelphia Open University Press.

- Calmaestra, J. (2011). *Cyberbullying, prevalencia y características de un nuevo tipo de bullying indirecto*. Córdoba. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba. Tesis doctoral.
- Caro, M.J. (2010). "Alcance y ámbito de la seguridad nacional en el ciberespacio". Ministerio de Defensa de España. *Cuadernos de Estrategia 149. Ciberseguridad. Retos y amenazas a la seguridad nacional en el ciberespacio*. pp. 51-52.
- Gaitán, A. (2011). "Computadoras e Internet en la guerra interestatal: ¿La consolidación de un nuevo poder militar en el siglo XXI", *Revista del Centro de Estudios Estratégicos sobre Seguridad y Defensa Nacionales*. vol. 6, núm. 2.
- Macías, V. (2014). "México, segundo país más vulnerable a los ciberdelitos", *El Economista*, versión digital. Documento disponible en: <http://eleconomista.com.mx/sociedad/2014/09/08/mexico-segundo-pais-mas-vulnerable-ciberdelitos>. Consultado el 8 de noviembre de 2014.
- Ramírez, D. (2014). La ciberdefensa en la cumbre de Gales de la OTAN. Instituto Español de Estudios Estratégicos. Disponible en: http://www.ieee.es/Galerias/fichero/docs_informativos/2014/DIEEEI13-2014_Ciberseguridad_CumbreGales_DRM.pdf consultado el 8 de noviembre de 2014.
- Sánchez, G. (200). "Internet: Una herramienta para las guerras en el siglo XXI", *Política y Estrategia*, núm. 114.
- Lucio, L.A. (2012). *Cyberbullying en prepas, una mirada al fenómeno desde la axiología y la docencia*. México: Trillas.
- Smith, P.K. (1989). The silent nightmare: Bullying and victimization in school peer groups. Comunicación presentada en el Congreso anual de la British Psychological Society. London.
- Tapscott, D (1998). "Promesas y peligros de la tecnología digital". En Cebrián, J.L. (1998). *La red: cómo cambiarán nuestras vidas los nuevos medios de comunicación*. Madrid: Taurus.
- Umphress, D.A. (2007). "El ciberespacio. ¿Un aire y un espacio nuevo?", *Air & Space Power Journal*. Tercer trimestre. Documento en línea disponible en <http://www.airpower.maxwell.af.mil/apjinternational/apj-s/2007/3tri07/umphress.html>. Consultado el 8 de noviembre de 2014.
- Vela, S. (2012). "Ciberdelitos contra niños aumentan mil 250 por ciento",

La Razón (versión digital). Documento en línea: <http://www.razon.com.mx/spip.php?article146540> consultado el 8 nov 2014.

Velazquez, L.M. (2010). *Adolescentes en tiempos de oscuridad*. Toluca. Eikon, Ediciones.

- (2013). “Convivencia y violencia a través de las tecnologías de la información y la comunicación”. En Furlán, A. y Spitzer Schwartz, T.C. (2013), *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011*. México. D.F. Ed. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.

7. Programa “Aprender a Convivir” como medio para prevenir la violencia en las escuelas

María Fernández Cabezas

INTRODUCCIÓN

Convivir significa vivir en compañía de otras personas. De las relaciones que establecemos con los demás surgen inevitablemente conflictos, los cuales no deben ser entendidos siempre como sinónimo de problema, son un impulso que mejora la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, pero si no se solucionan de forma adecuada, a veces pueden degenerar en violencia y agresividad (Rodríguez, 2008). El centro educativo y más concretamente el aula, es un espacio en el que conviven alumnos y profesores interactuando entre sí. En este contexto surgen relaciones informales que van marcando el ritmo de aprendizaje y el clima social, relacionándose con los sentimientos de autoeficacia, autoestima, atribución del éxito/fracaso o expectativas del alumno (Cerezo, 2001). Por tanto, según sean positivas las relaciones entre ellos y exista un buen clima de aula, o por el contrario, sean negativas y conflictivas, las escuelas pueden pasar de ser un lugar seguro de aprendizaje, a un entorno de estrés, miedo y agresividad en el que no exista espacio alguno para un adecuado desarrollo.

Según Medina y Cacheiro (2010), los diferentes agentes que conforman el entorno escolar han de colaborar haciendo que los centros educativos sean lugares donde se fomente el respeto, el aprendizaje y, en definitiva, una adecuada convivencia. Tan importante es la formación de los alumnos en estos contenidos, como la de los profesores, quienes

deben posibilitar tanto la reflexión como la integración y participación de las familias en el trabajo diario. Es necesario cuidar el clima del aula, y con él, aspectos tales como la distribución y ocupación de espacios, el uso del tiempo, la reacción ante la disrupción, la gestión de las actividades, el refuerzo y *feedback*, o el ejercicio de la autoridad (García-Hierro y Cubo, 2007). Pero además es necesario fomentar una cultura entre los miembros de la organización educativa que promueva valores, el cumplimiento de normas y la igualdad, entre otros. Se debe, por tanto, trabajar en el currículum real, llevando a la práctica el trabajo académico y los objetivos establecidos en las diferentes asignaturas, pero también en el currículum oculto, que es el que se centra en las enseñanzas no explícitas, en el desarrollo socioemocional de los alumnos y en la convivencia, aspectos ambos tan necesarios para la vida y para un adecuado desarrollo futuro de los menores (Gómez, Leigh y Nova, 2012).

La violencia en las escuelas es un problema al que se enfrentan alumnos, profesores y familias, especialmente en las últimas décadas. Según el Informe del Defensor del Pueblo (AA.VV., 2007) la violencia escolar se aprecia en el 50% de los centros escolares y en la mitad de los alumnos. Además, estas situaciones son detectadas cada vez a edades más tempranas y de forma más alarmante. Según Martínez-Otero (2005) las tipologías son diversas, existen conductas antisociales en los centros relacionadas con disrupción en las aulas (acciones que interrumpen el ritmo de la clase, pero de menor gravedad), indisciplina (incumplimiento de normas, retrasos injustificados, falta de reconocimiento de la autoridad del profesor, en definitiva, conflictos entre el profesor y el alumno), vandalismo (espíritu destructivo del material escolar o de las instalaciones) y violencia física (en la que se incluye el bullying o acoso escolar que mantienen algunos alumnos con compañeros, el cual para considerarse como tal ha de caracterizarse por un desequilibrio de poder entre víctima y agresor, repetido en el tiempo).

Por este motivo, siendo conscientes de la gravedad y dimensión del problema, son cada vez más los esfuerzos que se hacen en la prevención de dicha violencia y no solamente en intervenir una vez que existe el problema. La prevención debe realizarse desde edades muy tempranas, ya que las edades de inicio van disminuyendo. Es en la etapa de infantil donde se debe comenzar la formación de alumnado y profesorado, fomentando la negociación, la disciplina, la mediación, y el desarrollo de la

competencia social. Por tanto, el objetivo no es solamente sancionar las conductas inadecuadas, sino enseñar alternativas conductuales que promuevan la integración social y el desarrollo personal a través de la participación en valores comunes, de la transmisión de un patrimonio cultural y del aprendizaje de la autonomía (Ballester y Arnaiz, 2001).

Existen diversos factores de riesgo que promueven la aparición de violencia en las escuelas. Se deben conocer con el objetivo de desarrollar factores de protección que prevengan las conductas disruptivas en el aula, aumentando las segundas en detrimento de los primeros. Dichos factores pueden ser individuales, familiares, escolares y sociales, estando presentes en cada uno de los agentes que conforman la realidad escolar.

Según Saavedra, Villalta y Muñoz (2007) en cuanto a los factores de riesgo existentes a nivel individual se pueden señalar la impulsividad, la baja tolerancia a la frustración o la baja autoestima, entre otros. Unos inadecuados estilos educativos parentales, escasa vinculación afectiva o alcoholismo son características familiares que propiciarán comportamientos agresivos en los menores. En el contexto escolar, algunos factores de riesgo asociados a la violencia pueden ser la falta de motivación, un bajo rendimiento académico, escuelas masificadas, fomento de la competitividad, falta de comunicación o asociación con iguales desviados. Por último, tasas elevadas de violencia, nivel socioeconómico bajo y rigidez en los roles de género son factores presentes en la sociedad que impiden un adecuado ajuste y desarrollo adulto de los menores. Los medios de comunicación, además, son modelos de aprendizaje que hacen que los niños y niñas puedan desarrollar niveles elevados de agresividad y conflictividad (Arias, 2019).

Por el contrario, existen factores de protección, que tal y como su nombre indica, protegen al individuo ante el desarrollo de un patrón antisocial y evitan que se involucre en la violencia. Algunos ejemplos de factores individuales son ser autónomos, asertivos, establecer con claridad objetivos personales o poseer una adecuada competencia social. En relación a la familia, son factores de protección el tener un apego seguro o poseer estilos educativos democráticos en los que predomine el diálogo, el afecto y el razonamiento. La escuela ejerce como factor de protección cuando tiene una buena organización, promueve la participación de las familias y genera altas expectativas en el alumnado.

En el ámbito social la protección se establece mediante la transmisión de valores prosociales y la igualdad de derechos y de oportunidades.

En la actualidad, son muchos los factores de riesgo que predominan en los diferentes sistemas que rodean al menor. Cuando esto es así, se convierte en un círculo en el que, además de causa, se retroalimentan siendo a su vez consecuencia de esas conductas antisociales en el aula. Un menor que viva en un entorno delictivo, tendrá más probabilidades de aprender dichos patrones, lo que a su vez, al llevarlos a cabo, hará que disminuya su rendimiento escolar, empatee menos con las víctimas y mantenga en el tiempo su comportamiento. Algunas de las características del clima de la clase cuando existen situaciones de violencia son el menor interés por aprender y la falta de consideración de los otros (Cerezo, 2009). Predomina un sentimiento de inseguridad, miedo y vulnerabilidad. En cambio, como señalan García-Hierro y Cubo (2007), se debe promover en el profesor un conocimiento más ajustado del alumno que permita adaptar las metodologías de enseñanza-aprendizaje del aula introduciendo los cambios en el currículum escolar que fueran necesarios haciéndolo más inclusivo, promoviendo la participación tanto del alumnado como de la familia, desarrollando en el profesorado un uso adecuado de las habilidades de comunicación y reforzando el uso de técnicas adecuadas de resolución de conflictos.

Se debe apostar, como se ha señalado anteriormente, por actuar antes de que se produzca la situación violenta, promoviendo una prevención universal, esto es, destinada a todos los agentes implicados (AA.VV, 2007; Varela, 2011); de tipo primario y secundario (tanto en poblaciones de riesgo como en aquellas en las que no lo haya). Algunas estrategias orientadas a la prevención son, tal y como indica Conde (2013), hacer visible el problema (reflexionando y generando una visión crítica), potenciar las habilidades sociales en alumnos y profesores, cumplir las normas establecidas en el centro haciendo partícipes a todos (padres, alumnos y profesores), crear un ambiente socioafectivo adecuado y establecer un vínculo con la comunidad. No hay que esperar a que aparezca el problema y que la solución sea aplicar el reglamento disciplinario que corresponda, sino que hay que evitarlo, apostando por el cambio y la mejora educativa, haciendo que el docente adquiera una formación orientada a dicho objetivo, revisando los principios y valores del proyecto educativo de centro y llevando a

cabo una adecuada y planificada acción tutorial para detectar casos concretos y específicos de violencia.

Son muchos los programas que se han creado basándose en los factores de protección antes mencionados, cuyo objetivo es, en unos casos, la prevención, y en otros, la intervención. Olweus, en el 2004, realizó un meta-análisis en el que incluye 178 programas en los que se trabajaban normas de conducta o habilidades sociales tales como autocontrol, entre otras. El trabajo con las familias es un elemento sustancial en ellos. Algunos de los objetivos de dichos programas a nivel social son disminuir la exclusión social, prevenir la violencia de género o promover la interculturalidad. Y a nivel escolar, establecer un contacto con las familias o promover valores tales como la ayuda y la cooperación (Saavedra, Villalta y Muñoz, 2007).

Tal y como señalan Viger y Alviá (2011), la base teórica en la que deben crecer estos programas es en promover la convivencia, la educación en valores y el diálogo, siempre bajo el cumplimiento de las normas, el respeto, el conocimiento de uno mismo y de esta forma de los demás, creando estructuras que fomenten la participación, la comunicación, la cooperación y la resolución de conflictos de manera adecuada.

“Recoleta en Buena” es un ejemplo de programa realizado en Chile destinado a prevenir la violencia escolar, que obtuvo resultados positivos, principalmente en prevención. Para conseguir óptimos resultados en intervención es necesario trabajar varios años con los niños y niñas y llevar a cabo un adecuado seguimiento. Así lo hace “Aprender a Convivir”, programa que se detalla de forma más específica en este capítulo. En ambos, no se pierde de vista la importancia de ser conscientes de que el aula no es sólo un espacio físico, sino un lugar en el que se desarrollan relaciones interpersonales, en un espacio y tiempo determinados, influidas por la cultura, por los acontecimientos políticos, económicos y sociales del momento, y que tiene un sentido propio, una identidad, organizándose para el aprendizaje tanto académico como de la vida (Arias, 2009).

DESARROLLO

Con ese motivo surge el Programa de prevención de conductas antisociales “Aprender a Convivir”. Su objetivo principal es desarrollar la com-

petencia social en niños de educación infantil (de 3 a 5 años) de una manera lúdica y dinámica, a través de las marionetas. De esta forma se capta la atención de los alumnos y van aprendiendo los contenidos que los maestros y maestras le quieren transmitir. La experiencia surgió en el curso académico 2006 y empezó a llevarse a cabo en varios centros de Granada capital (España). En la actualidad están diseñados los programas de 3, 4 y 5 años e incluso se continúa trabajando en el primer ciclo de primaria, con los niños de 6 y 7 años. El objetivo es un trabajo a largo plazo incluyendo un seguimiento, ya que se ha demostrado en diferentes estudios que es de esta forma como se mantienen los resultados a través de los años.

Se persigue el aprendizaje de habilidades sociales que promuevan la competencia social ya que la incompetencia social está relacionada, según Monjas (2002), con la baja aceptación social o el rechazo por parte de los iguales; problemas escolares como bajo rendimiento académico, fracaso escolar; problemas personales: baja autoestima, locus de control externo; desajustes psicológicos: depresión, ansiedad, indefensión aprendida; inadaptación juvenil: delincuencia y problemas futuros de salud mental: alcoholismo, drogadicción.... Por este motivo, a la vez que aumenta la competencia social disminuyen los problemas de conducta, siendo por ello, la competencia social un factor de protección de gran relevancia que aumenta la resiliencia en los alumnos y alumnas de infantil, esto es, los dota de herramientas con las que superar los factores de riesgo que existan en su entorno y así evitar que se conviertan en agresores o tengan un inadecuado desarrollo en un futuro. Desarrollando la resiliencia, no solamente se sobreponen a los factores de riesgo, sino que los reconstruyen a partir de una visión positiva para poder superar las dificultades.

Aprender a Convivir en educación infantil se divide en cuatro áreas temáticas (Tabla 7.1), cuatro bloques que se trabajan cada año, aumentando el nivel de dificultad a la vez que aumenta el desarrollo cognitivo, emocional y motor de los menores. Los bloques no están ordenados al azar, sino que siguen una línea de trabajo para que el niño alcance los objetivos establecidos al finalizar el curso (Fernández, 2010).

El primer bloque se centra en “Las normas y su cumplimiento”. Se pretende conseguir que los niños aprendan ciertas normas esenciales de convivencia, propias de su edad y del contexto escolar. Que reconozcan la importancia de llevarlas a cabo y las consecuencias que tendría no

cumplirlas. Es importante que sepan el porqué de cada norma, que las entiendan, y que no las cumplan sólo porque así se lo ordenan los maestros o los padres. Los alumnos respetan en mayor medida las normas cuando las entienden, participan en su elaboración y saben cuáles son las consecuencias de no cumplirlas (Álvarez *et al.*, 2014).

Tabla 7.1. Contenidos del programa Aprender a Convivir en educación infantil

	3 años	4 años	5 años
Las normas y su cumplimiento	Conocemos y cumplimos las normas referentes a la organización	Conocemos la importancia de las normas y las cumplimos	Conocemos el valor y la importancia de las normas y las cumplimos
	Conocemos y cumplimos las normas referentes a las relaciones interpersonales	Conocemos y cumplimos las normas referentes a la organización y a las relaciones personales	Participamos en actividades de juego y de clase cumpliendo la norma de atender a profesores e iguales
	Comprendemos lo que sucede cuando no se cumplen las normas establecidas	Participamos en actividades de juego y de la casa, cumpliendo las normas	Identificamos y solucionamos problemas que surgen por no cumplir las normas
Sentimientos y emociones	Reconocemos sentimientos y emociones propias	Reconocemos sentimientos y emociones básicas	Reconocemos emociones primarias y secundarias
	Expresamos positivamente las emociones: la alegría	Controlamos las emociones	Controlamos las emociones y el comportamiento
	Expresamos positivamente las emociones: el enfado	Reconocemos sentimientos y emociones en los demás	Identificamos los estados emocionales de los demás
Habilidades de comunicación	Conocemos la importancia de saber escuchar	Conocemos la importancia de saber preguntar	Expresamos lo que nos molesta. Gracias, de nada y por favor.
	Pedimos perdón	Expresamos lo que nos molesta	Aprendemos a sugerir, no damos órdenes
	Damos las gracias	Pedimos las cosas de forma adecuada	Aprendemos a resolver problemas que surgen en la comunicación
Ayuda y cooperación	Comprendemos la importancia y beneficios de compartir	Comprendemos la importancia de compartir y ayudar	Aprendemos a compartir y ayudar
	Aprendemos a compartir las cosas con los demás	Aprendemos a ayudar a los demás	Comprendemos la importancia de cooperar con los demás
	Comprendemos el concepto de ayuda, su importancia y beneficio	Ya sabemos ayudar: la importancia de cooperar	Aprendemos a trabajar y ayudar en grupo

El segundo bloque es “Sentimientos y emociones”. A esta edad, los niños ya son capaces de reconocer en los demás diferentes expresiones que representan diferentes sentimientos. Pero es necesario enseñárselas, trabajar sobre ellas. Que aprendan a expresar lo que ellos mismos sienten y lo que le transmiten los demás. Hay que ir avanzando poco a poco y desde las emociones más básicas.

El tercer bloque se denomina “Habilidades de comunicación”. El objetivo de las actividades que forman parte de este bloque no es otro sino que el niño aprenda a comunicarse, a expresar sus necesidades, a escuchar a los demás y saber lo que le demandan. También es necesario que sepa que existen ciertas expresiones lingüísticas en el ámbito de la comunicación social que debe manejar, como pedir perdón por hacer algo mal, saber dar las gracias...

Y por último, el bloque cuarto, titulado “Ayuda y cooperación”, pretende inculcar a los niños la necesidad de ayudarse, la conciencia de compartir, que se necesiten unos a otros. Este bloque está situado en último lugar, no por ser de menor importancia que los anteriores, sino porque requiere del niño un nivel evolutivo mayor que el que posee al comenzar el curso y porque precisa tener cierta experiencia de contacto e interacción con otros niños.

La metodología que sigue “Aprender a Convivir” es trabajar cada semana dos sesiones de media hora de duración cada una. Cada bloque tiene una duración de tres semanas, por lo que se trabaja en seis sesiones. En la primera parte de la sesión aparecen las marionetas, las cuales dialogan e interactúan con los niños. Éstas se llaman Kike, Gavi y Lupi. Gavi es un gato cuya función es dirigir las sesiones, explicar las actividades y presentar el tema a trabajar. Kike y Lupi son un niño y una niña, los cuales hacen que los niños se identifiquen más con ellos y se involucren en las historias que representan como si fueran unos más de sus amigos. Les explican problemas relacionados con el contenido que trabajarán en la sesión y le preguntan a los niños y niñas qué pueden hacer para solucionarlo. La resolución de problemas se trabaja de forma transversal en el Programa de Infantil en todas las sesiones. Sin embargo, en el de Primaria, es el objetivo de un bloque en sí mismo. Una vez que se van las marionetas se les explica a los niños la actividad que harán para reforzar lo aprendido, las cuales son canciones, juegos o fichas relacionadas con la temática.

En una de las dos sesiones semanales se les da a los alumnos una ficha para que lleven a casa y la trabajen con los padres; ellos son pieza fundamental en el desarrollo de sus hijos. Como se ha señalado al comienzo del capítulo, es necesaria una colaboración familia-escuela para que se produzca un verdadero aprendizaje (Estévez, Jiménez y Moreno, 2010; Pinazo *et al.*, 2009). El objetivo es que los padres se vean involucrados en la mayor medida posible en el programa, que estén informados tanto por los niños como por los maestros de las actividades que se llevan a cabo en “Aprender a Convivir”. Así podrán reforzar los comportamientos aprendidos en sus casas, haciendo que el niño los generalice fuera del contexto escolar. Además, de forma indirecta, están trabajando también las mismas competencias sociales, siendo el Programa útil para ellos no sólo como educadores de sus hijos sino siendo receptores activos de los contenidos. Por último, se consigue que padres e hijos pasen tiempo juntos, aprendiendo, jugando, conociéndose, divirtiéndose y, en definitiva, estrechando los lazos entre ellos.

En todo aprendizaje debe existir un *feedback*, una retroalimentación hacia el alumno, para que sepa en qué medida está cumpliendo los objetivos previamente establecidos. Para ello se incluye un sistema de economía de fichas. Cada sesión tiene unos objetivos que deberán ser evaluados y su consecución conllevará reforzar individualmente a cada niño. Para ello, al principio del programa se confeccionará, en una cartulina, una tabla de refuerzos. Dicha tabla estará dividida en diferentes columnas y tantas filas como número de alumnos haya en clase, más una, que será en la que se pongan los iconos que representan los objetivos a evaluar. En la primera columna, se pondrán los nombres de los niños con un icono (o foto) que los identifique y que a su vez los niños se identifiquen con ellos, para que sepan qué fila les corresponde. En la primera línea horizontal se pondrán los iconos que representan cada uno de los objetivos evaluados.

El refuerzo se hará visible otorgando un punto verde a cada niño que consiga el objetivo. Durante la implementación del programa, al principio de cada semana se dedicará un tiempo a repasar cada uno de los objetivos que se han visto anteriormente y los niños reflexionarán sobre si lo han cumplido o no y ellos mismos se pondrán el punto verde correspondiente por haber cumplido el objetivo. A su vez, cuando un niño desobedezca o no lleve a cabo algún objetivo ya superado se le retirará el punto.

Al finalizar el trabajo de cada bloque se compensará a los niños con un premio como muestra de que lo han superado correctamente, a la vez que les sirve de motivación para continuar haciéndolo. Los posibles premios serán globos, caramelos..., a saber, pequeños detalles que para ellos significan mucho. Del mismo modo, los logros individuales también serán reconocidos por Gavi como una consecución importante. Al finalizar el programa, a cada niño se le hará entrega de las fichas y trabajos realizados y se repasarán los objetivos conseguidos computando los puntos verdes obtenidos. Se les repartirá un último premio por participar y llevar a cabo satisfactoriamente el programa. Habrá un acto final de despedida de las marionetas hasta el año siguiente.

La metodología de “Aprender a Convivir” en educación primaria es similar a la llevada a cabo en infantil, con la variante de que en vez de marionetas los contenidos se les presentan a los niños mediante un comic, en el que los protagonistas siguen siendo Kike y Lupi. Además, en vez de cuatro bloques de contenidos hay 15 unidades repartidas en quince semanas, tal y como se indica en la tabla 7.2. Se sigue trabajando con los padres, y además se utilizan cuentos en cada bloque para poder progresar también contenidos curriculares. Las actividades y juegos se realizan en la clase de psicomotricidad.

A la hora de llevar a cabo un programa de prevención es tan importante planificarlo y diseñarlo bien como evaluar los resultados, hacer un seguimiento de la aplicación del mismo, recogiendo información que lo enriquezca (Trianes, Sánchez y Muñoz, 2001). Al igual que un profesor o un padre conoce mediante unas calificaciones los progresos de sus hijos o alumnos en las diferentes asignaturas, “Aprender a Convivir” también evalúa diferentes variables, mediante dos tipos de cuestionarios:

1. Escala de observación del comportamiento infantil para profesores (CBCL-TRF) de Achenbach (2000). El cuestionario lo forman variables que miden *a*) conducta antisocial; *b*) reactividad emocional ($\alpha = .680$); *c*) ansiedad-depresión ($\alpha = .719$); *d*) quejas somáticas ($\alpha = .529$); *e*) timidez ($\alpha = .827$), que conforman el factor de interiorización de problemas, en tanto que las variables Problemas de atención ($\alpha = .875$) y Comportamientos agresivos ($\alpha = .934$) conforman el factor de exteriorización de problemas.

Tabla 7.2. Contenidos del programa Aprender a Convivir en educación primaria

Unidades	Temas 1º Educación Primaria	Temas 2º Educación Primaria
Normas	Creamos condiciones favorables para la convivencia	Somos disciplinados y obedientes en el cumplimiento de las normas
Valores	Las personas nos respetamos	La responsabilidad y la sinceridad son dos valores básicos de nuestra convivencia
Atención	Nuestro cuerpo se comunica	Escuchamos activamente
Conciencia emocional	Reconocemos nuestras emociones y las de los demás	Expresamos nuestras emociones
Autocontrol	Nos paramos y pensamos	Me paro, pienso y actúo
Respeto	Vivimos con más personas	Aceptamos la diversidad y somos solidarios con los compañeros
Empatía	Estamos pendientes de los demás	Nos ponemos en el lugar de los demás
Asertividad	Decimos no de forma adecuada	Defendemos nuestros derechos
Esperar el momento	Decimos las cosas en el momento adecuado y pedimos disculpas si no lo hacemos	Aceptamos las críticas y el no por respuesta
Relaciones interpersonales	Ayudamos, compartimos y cooperamos	Colaboramos para trabajar y jugar en equipo
Hacer amigos	Nos unimos a un grupo	Damos la bienvenida a compañeros en nuestro grupo
Autoconcepto	Nos conocemos y sabemos que podemos	Nos valoramos para que nos valoren
Resolución de conflictos I	Resolución de conflictos I	Resolución de conflictos I
Resolución de conflictos II	Resolución de conflictos II	Resolución de conflictos II

2. Escala de observación en educación infantil para docentes (Benítez *et al.*, 2011) es una adaptación de la PKBS-2 (Merrell, 2002). Es una escala tipo Likert que evalúa la competencia social en niños entre los 3 y los 6 años. Los ítems se distribuyen en: *a)* cooperación social ($\alpha = .925$), que evalúa el ajuste social del niño en las relaciones con los adultos y los iguales; *b)* interacción social ($\alpha = .907$), que mide conductas para adquirir y mantener la aceptación y amistad de los otros, y *c)* independencia social ($\alpha = .878$), que valora comportamientos para la independencia social dentro del ámbito del grupo

de iguales. La escala presenta un modelo estructural con índices de ajuste adecuados y una elevada consistencia interna.

El procedimiento que se ha seguido a lo largo de un curso académico, desde septiembre a junio es el siguiente. Desde septiembre a la mitad de octubre los maestros y maestras observan y conocen a los alumnos y éstos a su vez se habitúan a la clase, los compañeros y el centro. Desde mitad de octubre a diciembre cada maestro cumplimenta ambos cuestionarios por cada niño de la clase; esta tarea no deja de ser laboriosa, pero hay que tener en cuenta el hándicap de que a edades tan tempranas los alumnos no saben leer o escribir, y en el caso de primaria, que sí podrían hacerlo, las puntuaciones de los maestros son más objetivas y explícitas. De enero a abril se lleva a cabo el Programa, dejando el mes de mayo y junio para hacer la posevaluación. En los meses de verano se analizan los resultados y se realizan los informes individuales de los alumnos, para, al empezar el siguiente curso, informar a padres y maestros de los datos obtenidos.

CONCLUSIONES

La prevención de la violencia en las escuelas es el objetivo de todos los miembros de la comunidad educativa. Solamente de esta forma se conseguirá un clima que promueva el aprendizaje, el rendimiento y el desarrollo de habilidades sociales y valores positivos entre el alumnado. Cuando esto no ocurre las consecuencias giran en torno a varias direcciones (Trianes, Sánchez y Muñoz, 2001): el profesorado se siente indefenso, sin herramientas con las que hacer frente al problema. Por otra parte, la institución escolar abandona sus funciones prioritarias de enseñanza de conocimientos y técnicas para el estudio, ya que debe centrarse en instaurar medidas de disciplina y velar por su cumplimiento, sancionando a los que las incumplen. El alumnado asiste al centro con inseguridad, miedo, reduciendo sus posibilidades de aprendizaje debido a su desmotivación y preocupación.

Por este motivo, tal y como indican Carpio y Tejero (2012), se debe apostar por una prevención primaria, universal que vaya destinada a todos los alumnos y profesores, que les dote de técnicas de resolución de

conflictos, que promueva la convivencia, el respeto, que utilice el trabajo cooperativo como metodología de enseñanza-aprendizaje, que eduque en sentimientos, actitudes y valores y que persiga una gestión democrática del aula en la que predomine el consenso y la negociación. El desarrollo de un adecuado clima de aula es fundamental para favorecer una formación de calidad en el alumnado, motivándolo y aumentando su rendimiento académico (Álvarez *et al.*, 2014).

Son muchos los programas que se han diseñado con este fin, siendo uno de ellos el que en este capítulo se presenta: “Aprender a Convivir”. Los resultados que de él se desprenden son positivos, más aun consiguiendo que se mantengan a lo largo de los años. El Programa es fruto de un trabajo continuo, desde que el niño tiene 3 años hasta que tiene 7 está aprendiendo de forma directa y sistemática habilidades sociales (normas, sentimientos, a compartir, a saber escuchar y comunicarse), todo ello de forma lúdica.

Los resultados muestran que, tras participar en el programa, los niños y niñas aumentan su capacidad de reflexión, mejoran su reactividad emocional, reducen las agresiones y mejoran la atención. En este sentido, reaccionan sin poner mala cara ante lo que no les gusta, se quejan menos, no se muestran tensos, nerviosos, ansiosos o tristes sin justificación aparente; demuestran interés y afecto por los demás, sin tener miedo al ridículo, siendo capaces de estarse quietos si la situación lo exige (por ejemplo, cuando explicaba el maestro, se distraen menos); muestran menos comportamientos agresivos, tanto físicos como verbales, siendo efectivos para ellos los castigos.

En relación con programas nacionales dirigidos al período de educación infantil, observamos que los resultados obtenidos por el programa son coincidentes con los del Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS)(Monjas, 2002), entre otros, en el que se observa un incremento de las habilidades sociales de los participantes. Del mismo modo, se observa como el programa “Aprender a Convivir” tiene efectos positivos sobre la competencia social y la interacción social. A su vez, la disminución de las puntuaciones en timidez se relaciona con el aumento de las puntuaciones en interacción social. Se da también una mejora del nivel de desarrollo de ciertas estrategias de afrontamiento, tales como ofrecer ayuda o resolver problemas, y una disminución en el uso de estrategias que utilizan la violencia física.

Una de las mejoras más significativas del programa es el aumento en la capacidad de atención de los niños, y tal y como el objetivo inicial perseguía, se produce un incremento en la competencia social, y una notable disminución de los problemas de conducta. Del mismo modo, se observa una mejora en cuanto a la exteriorización de problemas y una reducción de los comportamientos inapropiados.

Estos resultados justifican la importancia del programa como intervención preventiva ante problemas de conducta y violencia en el contexto escolar, destinada a la población de educación infantil. De acuerdo con la hipótesis inicial, se pretende evitar la aparición de comportamientos inadecuados mediante el aprendizaje de habilidades sociales que propician una adecuada competencia social y, por tanto, un adecuado ajuste social. De esta forma se evitan conductas agresivas, antisociales, en el presente, y se disminuyen los índices de delincuencia y problemas futuros.

No debe quedarse el aprendizaje de estas habilidades en el currículum oculto, siendo éste el conjunto de aprendizajes que discurren por debajo del control educativo que el profesor realiza de forma consciente y planificada (Arias, 2009). Ha de formar parte del currículum tanto en las escuelas de infantil como de primaria. Trabajar dichos contenidos y evaluarlos. El clima del centro y su estilo educativo se debería reflejar en el proyecto educativo del centro y en todos los documentos institucionales, tales como las Normas de convivencia o el Reglamento de Régimen Interno, promoviendo de este modo, la participación de todos los miembros de la comunidad (Caballero, 2014), fomentando la colaboración con las familias, extendiendo a ellas lo aprendido en el centro y, en definitiva, aprendiendo a convivir.

Bibliografía

- AA.VV. (2000). Violencia escolar. El maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria. Informe de la Oficina del Defensor del Pueblo. Madrid.
- Achenbach, T. (2000). Guide for the Caregiver-Teacher Report Form for Ages 2-5. Burlington: University of Vermont, Department of Psychiatry.
- Álvarez-García *et al.* (2014). “El consenso de normas de aula y su relación con bajos niveles de violencia escolar”, *Infancia y Aprendizaje*, vol. 36, núm. 2, pp. 199-217.

- Arias, L. (2009). “Una Mirada al fenómeno de la violencia escolar en Costa Rica”, *Revista electrónica@ Educare*, vol. 13, pp. 41-51.
- Ballesteros, F. y Arnaiz, P. (2001). “Diversidad y violencia escolar”, *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, vol. 41, pp. 39-58.
- Benítez, J.L. et al. (2011). “Análisis de la estructura factorial de las puntuaciones de la «Preschool and Kindergarten Behavior Scale» en población española”, *Psicothema*, vol. 23, núm. 2, pp. 314-321.
- Caballero, A. (2014). “Educación para la paz y la convivencia: implicación para la gestión de conflictos escolares”, *Cultura y Educación*, vol. 14, núm. 4, pp. 403-411.
- Carpio, C. y Tejero, J. (2012). “Eficacia de un programa para la prevención de la violencia en un centro de enseñanza secundaria”, *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, vol. 23, núm. 2, pp. 123-138.
- Cerezo, F. (2009). Bullying: análisis de la situación en las aulas españolas. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, vol. 9, núm. 3, pp. 367-378.
- (2001). *Las violencias en las aulas: análisis y propuestas de intervención*. Madrid: Pirámide.
- Conde, S. (2014). “La violencia y la cultura de la calle entran a la escuela: acciones y reacciones”, *Sinéctica. Revista electrónica de educación*, vol. 42, pp. 1-21.
- Estévez, E., Jiménez, T. y Moreno, D. (2010). “Cuando las víctimas de la violencia escolar se convierten en agresores”, *European Journal of Education*, vol. 3, núm. 2, pp. 177-186.
- Fernández, M. (2010). Desarrollo de la competencia social en niños de 3 años como prevención de problemas de conducta. Tesis doctoral. Editorial de la Universidad de Granada.
- García-Hierro, M.Á. y Cubo, S. (2007). “La convivencia en educación secundaria: aplicación de un programa de prevención contra la violencia escolar”, *Campo Abierto*, vol. 26, núm. 1, pp. 13-33.
- Gómez, S., Leigh, C. y Nova, Y. (2012). “Reflexiones sobre cómo el currículum escolar genera desigualdad y violencia: una propuesta para el cambio en la escuela”, *Estudios Hemisféricos y Polares*, vol. 3, núm. 3, pp. 174-193.
- Martínez-Otero, V. (2005). “Conflictividad escolar y fomento de la convivencia”, *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 38, pp. 33-52.

- Medina, A. y Cacheiro, M.L. (2010). “La prevención de la violencia: la implicación de la comunidad educativa para evitar situaciones de acoso escolar!”, *Bordón*, vol. 62, núm. 1, pp. 93-107.
- Merrell, K. (2002). *Preschool and Kindergarten Behavior Scales*. Austin (Texas): Pro-ed.
- Monjas, I. (2002). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS)*. Madrid: CEPE.
- Olweus, Dan. (2004). “The Olweus bullying prevention program: design and implementation issues and new national initiative in Norway”. En P. K. Smith, D. Pepler y K. Rigbi (Eds.), *Bullying in schools how successful can interventions be?*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press, pp. 13-36.
- Pinazo, S. et al. (2009). “La mejora de la convivencia escolar desde la intergeneracionalidad. La mentorización como recurso”, *Informació Psicológica*, vol. 95, pp. 27-45.
- Rodríguez, J. (2008). “Los docentes ante las situaciones de violencia escolar”, *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 27, núm. 11.3, pp. 32-39.
- Saavedra, E., Villalta, M. y Muñoz, M.T. (2007). “Violencia escolar. La mirada de los docentes”, *Límite. Revista de Filosofía y Psicología*, vol. 2, núm. 15, pp. 39-60.
- Trianes, M.V., Sánchez, A. y Muñoz, Á. (2001). “Educar la convivencia como prevención de violencia interpersonal: perspectivas de los profesores”, *Revista Iberoamericana de Formación del Profesorado*, vol. 41, pp. 73-93.
- Varela, J. (2011). “Efectividad de estrategias de prevención de violencia escolar: la experiencia del programa Recoleta en Buena”, *Psykhé*, vol. 20, núm. 2, pp. 65-78.
- Viguer, P. y Aviá, S. (2014). “Un modelo local para la promoción de la convivencia y la prevención de la violencia entre iguales desde el ámbito comunitario”, *Cultura y Educación*, vol. 21, núm. 3, pp. 345-359.

8. *La violencia de ser diferente a los pares. Problemas que se generan con las altas capacidades en el aula*

Roberto Balaguer Prestes

INTRODUCCIÓN

No hay nada más desigual que dar igual tratamiento a gente desigual.

THOMAS JEFFERSON

Durante el presente año nos propusimos dentro de una institución educativa en la cual dirigimos un amplio programa de TIC y educación, abordar una problemática que de alguna manera había estado ausente en nuestra agenda de trabajo hasta el momento: las altas capacidades. Para ello, decidimos comenzar un programa de abordaje del tema que se iniciaría con una jornada de sensibilización para docentes acerca de la temática y que luego se continuaría de diversas posibles formas según la evaluación que se hiciera de esa primera jornada. El comienzo del trabajo nos generaba mucha expectativa al equipo, ya que nos parecía muy relevante poder empezar a pensar detenidamente en los estudiantes ubicados “al este de la campana de Gauss”.

Se llevó a cabo un relevamiento de los profesionales acreditados para el trabajo en nuestro medio, y tras una evaluación y contacto fue contratado un equipo especializado en la temática conformado por psicólogos, psiquiatra y una maestra especializada. Definido ya el equipo, se

tuvo una reunión preparatoria del primer encuentro. Aproximadamente al mes, se llevó a cabo la primera etapa del trabajo, realizándose un taller de tres horas de duración centrado en la sensibilización sobre el tema de las altas capacidades. Del taller participaron 35 docentes, 16 de nivel inicial y 19 de primaria. Posteriormente, llevamos a cabo una evaluación del primer curso con vistas a la implementación de la segunda fase que habíamos pensado estaría constituida por talleres más específicos para el abordaje de la temática.

Tabla 8.1. Evaluación de la jornada según docentes de nivel inicial

<i>Mala</i>	<i>Regular</i>	<i>Buena</i>	<i>Muy buena</i>	<i>Excelente</i>	<i>Como continuar</i>	<i>Otros temas</i>
		X			Prácticas para el aula	
		X			Prácticas para el aula	Conducta
		X			Prácticas para el aula	Disciplina y valores
		X			Prácticas para el aula	Neuroaprendizaje
		X			Prácticas para el aula	Conocimiento del cerebro
	x				Algo más entretenido más real	Limites, niños inquietos
		X			Dudo si sirve continuar	
		x				
		x			Prácticas para el aula	
	x				Prácticas para el aula	
x					Es para niveles superiores	
	x				No acorde a nivel inicial	Neurociencias, yoga, psicomotricidad
	x				Prácticas para el aula	Neurociencias, dificultades de aprendizaje
	x				Para otro nivel	Neurociencias, psicomotricidad, dif de aprendizaje
	x				Herramientas para la clase	Limites
			x		Estrategias para atenderlos	
1	6	8	1	0		

Para nuestra sorpresa, la encuesta de evaluación reveló resultados que no esperábamos. Nuestra expectativa inicial, quizás sobredimensionada, no parecía ser la misma que mostraban los docentes en sus res-

pectivas evaluaciones. El interés en la temática que expresaban los docentes, especialmente en el nivel inicial, no era el esperado por el equipo al comienzo del trabajo. Reproducimos los resultados de la mencionada encuesta en las tablas 8.1 y 8.2.

Tabla 8.2. Evaluación de la jornada según docentes de nivel primaria

<i>Mala</i>	<i>Regular</i>	<i>Buena</i>	<i>Muy buena</i>	<i>Excelente</i>	<i>Como continuar</i>	<i>Otros temas</i>
2ª exp.		1ª y 3ª exp.			No lo considero necesario	Relación familia/colegio - Agresividad en los niños
	X					
		x			Con presentación de casos clínicos -	
	X				Con ejemplos de herramientas para trabajar con estos alumnos.	
	X	X				Abordar temas sobre niños con dificultades que es lo que más necesitamos.
			X		Mostrando más en la práctica qué hacer en la clase	
			X		Con encuentros similares sobre el tema.	Me gustaría sobre dificultades del aprendizaje en la parte de lectoescritura.
	X		X*		No lo veo necesario. No es nuestra población.	Agresividad entre alumnos. Falta de empatía.
	X				Exponiendo casos concretos como ejemplos	
		X			Sobre todo ver estrategias para trabajar con ellos de manera más efectiva	Distintas estrategias para manejar grupos con niveles muy diferenciados y manejar varios niños con diferentes dificultades
		X			Online, leyendo material y realizando intercambios por e medio	

			X	Cómo fortalecer y apoyar y sumar al desarrollo de estos chicos con altas capacidades. Seguir haciendo hincapié en el trato especial que deben tener	Chicos con dificultad de aprendizaje y de integración. Importante el trato personalizado y que puedan desarrollar sus potencialidades sin trabas emocionales agregadas.
		X		La charla de la psicopedagoga en lo que se nos den ideas de cómo trabajar con estos chicos.	Ideas y dinámicas para motivar y trabajar mejor con este perfil de alumnos.
			X	La experiencia en clase. Saber qué hacer en el aula con esos alumnos.	
			X	Complementar con algún otro taller.	Robótica, adicción a Internet.
		X		Con talleres	Como tratar en clase a estos chicos.
1	5	7	6		

* La última exposición.

Si bien los resultados de la encuesta son buenos, como decíamos anteriormente, una parte de las respuestas nos sorprendieron y nos llevaron a reflexionar sobre este y otros temas adyacentes.

Llevada a cabo entonces la primera jornada para sensibilizar y su correspondiente evaluación, concluimos que un elemento fundamental a considerar son los docentes y sus miradas. Insistimos en que si bien la evaluación es en líneas generales positiva, se desprende cierta minimización de la importancia del tema (especialmente en el nivel inicial) que nos lleva a pensar y a formularnos una serie de preguntas: ¿qué sucede cuando la mirada del adulto no comprende del todo las dificultades de ese tipo de alumno o más bien las desconoce? ¿Podemos hablar de una suerte de violencia simbólica del docente en el desconocimiento de la importancia de ese problema? ¿Qué efectos puede tener esa postura en la dinámica grupal y en el trato que reciben esos chicos en el aula si no se los atiende adecuadamente? ¿Qué vínculos puede haber entre ese desconocimiento o minimización del tema y otras problemáticas de violencia, como por ejemplo el bullying u otras situaciones de agresión entre pares? Desde nuestra experiencia en el campo educativo todas éstas son posibles preguntas de investigación.

Se hace necesario pasar de un sistema educativo ciertamente homogeneizador a un sistema que sea capaz de reconocer las diferencias y que éstas se valoren como una oportunidad para el mejor desarrollo de las personas involucradas y sus inteligencias (Prieto Quezada, 2010). Los despistajes o *screenings* no deberían apuntar exclusivamente a las dificultades de aprendizaje, sino también a la identificación de aquellos alumnos que tienen otras necesidades especiales, entre ellas las de los estudiantes con altas capacidades.

ALTAS CAPACIDADES Y DESPUÉS...

*Cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades que le son propias; si el derecho a la educación significa algo, se deben diseñar los sistemas educativos y desarrollar los programas de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades.**

Pareciera que cuesta entender que una alta capacidad puede significar una dificultad extra para quien la porta, a pesar de toda la evidencia al respecto. Las altas capacidades muestran distintos porcentajes de prevalencia de enfermedad mental (Paiva, 2014), pero resulta a todas luces claro que la superdotación no es gratis. Hay cierto sufrimiento de parte del niño-joven que siente que es diferente y no puede expresarlo, ya que no siempre entiende o conoce su situación, sino tan solo lo que él percibe como diferencia con respecto a sus pares. Existe cierta convicción general de que al ser inteligentes, estos chicos se las pueden arreglar solos y que no necesitan de ayuda extra, lo cual no es más que un grueso error conceptual que puede conducir a actitudes y estrategias inadecuadas en el aula. Paiz de Elorza (1995:7) plantea que:

Los alumnos y alumnas que en algún aspecto concreto de su desarrollo mental presentan un talento superior, mayores posibilidades de aprendizaje que sus compañeros de aula, no pueden, desde un

* Marco de Acción de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad ((UNESCO, Salamanca 1994).

punto de vista social, ser ignorados, con el riesgo de perder el beneficio que sus mayores posibilidades puedan generar, en la medida en que sean educativamente bien atendidos y se favorezca el pleno desarrollo de su potencial.

Se supone que la escuela debería ser el lugar privilegiado para la identificación de estos niños y el punto de partida para un abordaje que permita el desarrollo de sus potencialidades, cualesquiera ellas sean. Según señala Paiva (2014), las investigaciones sobre el tema plantean que entre el 1% y el 3% de la población posee altas capacidades intelectuales. Sin embargo, los alumnos con altas capacidades son jóvenes diferentes que no encuentran su lugar en las clases tradicionales y que, en ocasiones, resultan víctimas tanto del sistema educativo como de sus compañeros por la falta de comprensión que encuentran en el entorno y en un dispositivo escuela que está pensado para determinadas subjetividades (Sibilia, 2010) que se amoldan a los requerimientos de la escuela y no para otras. De hecho, muchos de estos chicos se encuentran en su trayectoria escolar con diagnósticos de ADHD cuando en realidad lo que sucede es que muchas veces se aburren con las propuestas de clase estándar que están por debajo de su nivel y por fuera de sus intereses. Según el estudio del Centro de Atención al Talento (CEDAT), titulado “Perfil del niño sobredotado mexicano”, el 93% de los niños superdotados son confundidos y mal diagnosticados con el TDAH. La cierta falta de sensibilidad que observamos en la encuesta de evaluación, minimizando el tema, podría ser una muestra de esto que planteamos como dificultad para la detección.

Extremadamente sensibles, estos chicos son también propensos a las oscilaciones en su autoestima (Paiva, 2014) y por tanto a ser potenciales víctimas de bullying, especialmente ser el blanco de apodosos que resaltan su rareza (Juvonen, 2008), algo que muchos de ellos perciben en sí mismos. Dalosto plantea que el adolescente talentoso está sometido a situaciones de vulnerabilidad con sentimientos de aislamiento y confusión característicos de la adolescencia, que pueden ser acentuados dado su funcionamiento intelectual y socioemocional particular. Según el estudio del CEDAT, el 82 % de los niños superdotados en México ha sufrido bullying. Los motivos hallados en esta investigación son la intolerancia a sus gustos e intereses, generalmente diferentes al del resto de los niños.

Sánchez-Serrano (2003; citado por Paiva, 2014: 11) plantea el agregado de la invisibilidad de las chicas superdotadas. Sería un elemento más a sumar a la problemática ya existente en las altas capacidades: una cuestión de género. Existen áreas que son tradicionalmente consideradas de dominio masculino y que, por tanto, inhiben a las chicas a participar de esos entornos educativos. Precisamente, movimientos como Girls Who Code (www.girlswhocode.com) buscan cambiar algunas cuestiones de género y acercar a las chicas a las ciencias duras, un territorio muy dominado por la lógica masculina.

Pareciera que no esperamos que las chicas hagan ciencia, ni tenemos la expectativa de contar con un alumno con altas capacidades dentro de aula. Si no esperamos, seguramente nunca nos sucederá. Las expectativas docentes son sumamente importantes a la hora de los abordajes grupales y de los rendimientos alcanzados por los grupos y estos alumnos son en buena medida invisibilizados por el sistema que busca, a lo sumo, normalizarlos. Esa estandarización deviene en una cierta violencia simbólica ya que no reconoce las diferencias y, por lo tanto, tampoco logra hacer nada con ellas, generando aún mayor desconcierto en las familias de estos chicos.

La violencia del desconocimiento del otro, la anulación de las diferencias, es un generador de malestar en cualquier grupo humano. Mucho más si además existe una asimetría en el vínculo donde la autoridad y el poder están ubicados en el adulto-docente. Para el joven portador de altas capacidades: violencia de no estar entre los pares y de no ser reconocido en su diferencia. Violencia simbólica que se da en una situación en la cual los padres muchas veces observan otras aristas distintas en sus casas. En innumerables ocasiones se presenta una colosal diferencia entre lo que los padres observan en sus hogares y la realidad del comportamiento del niño en el aula. En el 77 % de los casos son los propios padres los que detectan la alta capacidad de sus hijos y no un sistema educativo que debiera estar preparado para eso.

EL CONTEXTO MATERIAL Y VIRTUAL

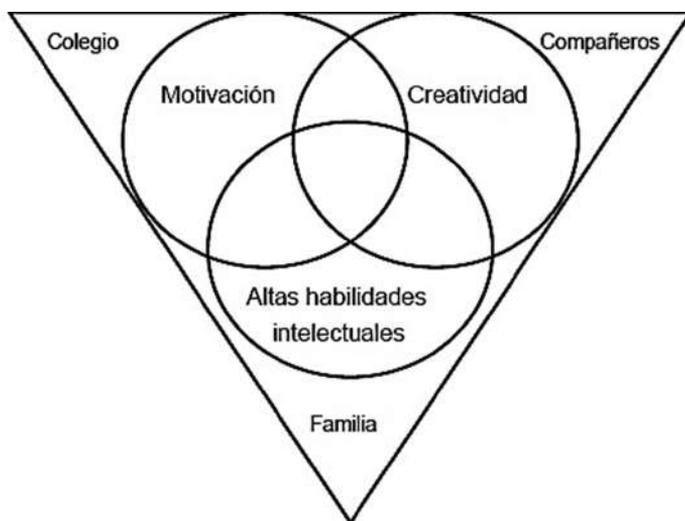
Apraiz de Elorza (1995: 14) trae un cuadro interesante para comprender la importancia de los distintos actores intervinientes en la detección y

evolución en las altas capacidades, especialmente los factores educativos como el colegio y los compañeros.

Monks y Van Boxtel (1988) consideran la superdotación como un fenómeno dinámico dependiente de los cambios del individuo y de su entorno. Un entorno que no es capaz de reconocer o de funcionar como un adecuado andamiaje (Ausubel, 2000) puede detener o complicar la evolución de un chico con altas capacidades. La adolescencia sería una época evolutiva decisiva en la configuración de las condiciones personales dentro del contexto social y a su vez un tiempo esencial para la explosión de las altas capacidades.

Los nuevos medios digitales –característicos espacios adolescentes– parecieran ofrecer mayores posibilidades de interacción con otros, tanto presentes como mediados a través de los distintos recursos digitales. En este sentido, la colaboración permanente que existe entre los jóvenes, no importa su locación física, podría generar nuevos y múltiples andamiajes (Bruner, 1990). Eso agregaría al modelo de Monks y Van Boxtel otra dimensión dependiente de la conectividad a las redes sociales y a las comunidades virtuales (Rheingold, 1993). Paiva (2014) plantea que algunos expertos señalan la importancia de que los alumnos y las alumnas con altas capacidades tengan espacio de encuentros de acuerdo a sus intere-

Figura 8.1. Modelo de interdependencia triádica (Monks y Boxtel)



ses. El agrupamiento es una de las posibilidades que se le presentan a las instituciones educativas para el trabajo con altas capacidades. Si tomamos en cuenta las redes sociales virtuales y las posibilidades interactivas que ofrece la denominada web 2.0, las oportunidades de que estos chicos se encuentren con otros *like-minded* o similares en sus formas de pensamiento, se multiplican. Los fenómenos de agrupamiento en la red del tipo *geek out* que plantea Ito (2010) precisamente son una muestra de este tipo de posibilidades que solo pueden darse cuando media la tecnología y rompe con las limitaciones espaciales. Tal como plantean Thompson & O Neill (2003), la ropa es la “psiquis usada por afuera” y en esos entornos virtuales, la indumentaria no es lo importante, sino los intereses compartidos y las ganas de hacer cosas interesantes y aprender.

Estos mismos autores señalan que los jóvenes con amigos tienen más probabilidades de ser populares y considerados socialmente, obtienen mejor motivación para los logros académicos. De ahí la importancia de que estos chicos tengan lugares para encontrarse.

ALTAS CAPACIDADES, TGD, BULLYING Y CYBERBULLYING

Las altas capacidades y los trastornos del espectro autista guardan cierta relación entre sí (Paiva, 2014), muy especialmente los chicos con Asperger. Según una teoría elaborada por investigadores del MIT, los niños con características autistas, presentan enormes dificultades para anticipar o predecir lo que proviene de su entorno. De ahí que algunos de sus síntomas prevalecientes como la búsqueda de igualdad, los rituales, las tareas rutinarias o la aversión a los cambios y los sonidos fuertes en el ambiente puedan ser entendidos como defensas frente a la imposibilidad que tienen de predecir hechos futuros en base a su experiencia pasada. Es por ello que mucho del ambiente les resulta caótico, incomprensible y buscan poner orden de diferentes maneras. Hemos visto ese tipo de defensa en alguno de nuestros estudiantes y pacientes con altas capacidades, que, mostrándose verborrágicos, preguntando constantemente (al punto de distorsionar la clase), intentan imponer su orden en la cadena de sucesos que los confunden. Evidentemente en el contexto escolar este tipo de conductas generan mucha atención y son fuente de rechazo. Lo mismo sucede con algunos intereses particulares de estos alumnos. Como des-

tacábamos del estudio del CEDAT, el 82 % de los niños superdotados en México han sufrido bullying y los motivos hallados en esta investigación son la intolerancia a sus gustos e intereses, generalmente diferentes al del resto de los niños. Los alumnos que provienen de las artes suelen ser los más acosados (Oliveira & Barboza, 2012).

Enfrentados a la situación de bullying, los alumnos superdotados adoptan más frecuentemente la conducta de pedir ayuda que el común del alumnado. Aun así, sufren en las etapas de definición de la identidad, donde los jóvenes tratan de asimilarse a lo que consideran bueno (la asimilación y aceptación del grupo) y dejar de lado aquello que consideran malo (Thompson & O'Neill, 2003). Los chicos que no encajan con el concepto de “bueno”, los que son diferentes, los raros, corren el riesgo de ser separados del grupo y eso es lo que muchas veces les sucede a estos jóvenes que son considerados raros. Se trata de mecanismos primitivos de escisión, pero comunes, esto de separar el mundo entre “los buenos y los malos”. En el caso de las altas capacidades, muchos de los chicos se consideran extraños por sus gustos y, de hecho, actúan en formas que podríamos aceptar también como raras. Estos chicos presentan cierta dis-sincronía en el desarrollo que los hace sentir fuera del grupo de pares, incómodos en los vínculos, aun con el deseo de ser como los otros.

El síndrome que suele estar asociado a estas cuestiones de rareza y a las altas capacidades es el de Asperger. Un chico con síndrome de Asperger podría ser paradójicamente una suerte de bully sin siquiera darse cuenta, dada su ceguera social. El personaje de Sheldon Cooper, en la serie *The Big Bang Theory*, por momentos es un verdadero acosador de sus compañeros de vivienda.

El bullying se caracteriza por el acoso sistemático (Zysman, 2013) y las manifestaciones pueden ir desde la intolerancia, la indiferencia y la exclusión hasta la agresión física. En todos los casos tiene consecuencias para la vida emocional del joven (Camacho, 2001; Zysman, 2013). Hay que recordar que de algunos estudios (Juvonen, 2008) se desprende que el 90% de los alumnos no le transmite a los adultos sus posibles dificultades con el cyberbullying. De ese porcentaje, el 50 % no lo hace porque cree que debe aprender a lidiar con ello y el 31% por miedo a que le restrinjan el acceso a Internet. Según el estudio de Cajigas (2011), en Uruguay, más de la mitad de los estudiantes (53%) dicen no hablar con ningún profesor, mientras que el 22% lo hace con un profesor y solo el

16% lo hacen con dos o más profesores. El silencio predomina. Si a ello le agregamos nuestra incapacidad de ver e identificar, las cuestiones a las que estamos aludiendo se complican notablemente.

Y esto no sólo acontece en la materialidad del aula sino también en la virtualidad de las redes sociales. No olvidemos que según el estudio del año 2010 del Centro Annenberg para el Futuro Digital, de la Universidad del Sur de California, el 57% de los padres recurren a la quita de Internet como castigo frente a las inconductas de los hijos. La vida adolescente sin Internet es una vida recortada. Dos tercios de los padres utilizan el corte de Internet como método de castigo o penitencia porque buena parte de la vida social de los chicos pasa por las redes sociales (Balaguer, 2014). Los chicos no quieren quedarse sin Internet y entonces eluden contar lo que les está aconteciendo, especialmente en los contextos escolares, que es donde se dan situaciones desde extrema violencia hasta otras manifestaciones más sutiles (Camacho, 2001).

Las razones para no contar son variadas y van desde evitar la nueva humillación de mostrarse “débiles” o perdedores frente a los padres, hasta pensar que deben resolver solos sus problemáticas.

En definitiva, estos chicos ya de por sí tienen suficientes dificultades siendo diferentes, portando capacidades que no siempre son reconocidas y las que muchas veces les generan más incomodidad que beneficios. La importancia de la identificación de este tipo de alumnos es capital. La escuela debe estar alerta y aprender a ver las características de estos chicos situados al “este de la campana de Gauss”. Es por ello que seguiremos avanzando en nuestro trabajo a pesar de las resistencias y dificultades, promoviendo la discusión sobre estos temas, que, aunque estén alejados del epicentro de las principales preocupaciones no por ello se transforman en menos importantes.

Bibliografía

- Apraiz de Elorza, J. (1995). La educación del alumnado con altas capacidades. Gobierno vasco. Disponible en: http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-573/es/contenidos/informacion/dig_publicaciones_innovacion/es_neespeci/adjuntos/18_nee_110/110005c_Doc_EJ_altas_capacidades_c.pdf
- Asubel, D. (2000). *Adquisición y retención del conocimiento*. Barcelona: Paidós.

- Balaguer, R. y Canoura, C. (2010). *Hiperconectados. Guía para la educación de nativos digitales*. Montevideo: Santillana
- Balaguer, R. (2012). *La nueva matriz cultural. Claves para entender cómo la tecnología moldea nuestras mentes*. Montevideo: Pearson Foundation.
- Bruner, J. (1990). *Actos de significado*. Madrid: Alianza Editorial.
- Camacho, L.M.Y. (2001). “Sutilezas das faces da violência nas práticas escolares de adolescentes”, *Educação e Pesquisa*, 27, 123-140.
- Christakis, N. y Fowler, J. (2010). *Conectados. El sorprendente poder de las redes sociales y cómo nos afectan*. Madrid: Taurus
- Dalosto, M. (s.f.). As reacoes dos envolvidos com situacoes de bullying na percepcao dos superdotados. Dissertação de Mestrado em Educação defendida na Universidade Católica de Brasília. Disponible en: <http://conbrasd.org/wp/wp-content/uploads/2013/03/AS-REA%C3%87sES-DOS-ENVOLVIDOS-COM-SITUA%C3%87sES-DE-BULLYING-NA-PERCEP%C3%87%C2%A6O-DOS-SUPERDOTADOS1.pdf>
- Ito, M. (2010). Hanging out, messing around, and geeking out : kids living and learning with new media. The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation Series in Digital Media and Learning
- Leroux J.A. y Levitt-Perlman M.A. (2000). “Gifted child with attention deficit disorder: an identification and intervention challenge”, *Roeper Rev.* 2000, 22:171Y176.
- Martínez, M. y Guirado, A. (2010). *Alumnado con altas capacidades. Escuela inclusiva. Alumnos distintos pero no diferentes*. Barcelona: Graó.
- Monks, F. y Van Boxtel, H.W. (1988). “Los adolescentes superdotados. Una perspectiva evolutiva”. En J. Freeman (ed.), *Los niños superdotados Aspectos psicológicos y pedagógicos*. Madrid Santillana, Aula XXI
- Oliveira, J. y Barbosa, A. (2012). “Bullying among students with and without characteristics of giftedness”, *Psicol. Reflex. Crit.* [online], vol. 25, núm. 4, pp. 747-755.
- Prieto, M.T. (2010). *Estrategias de intervención para prevenir la violencia escolar entre alumnos de secundaria del norte de Jalisco*. Guadalajara: Prometeo.
- Rheingold, H. (1993). *The Virtual Community. Homesteading on the Electronic Frontier*. New York: Harper Perennial.
- Sibilia, P. (2012). *¿Redes o paredes? La escuela en tiempos de dispersión*. Buenos Aires: Ed. Tinta Fresca
- Sinha, P. et al. (2014). Autism as a disorder of prediction en Proceedings

of the National Academy of Sciences, October 21, 2014 vol. 111 no. 42

Disponible en: <http://www.pnas.org/content/111/42/15220>

Thompson, M., O'Neill G.C. (2003). *Mejores amigos, peores enemigos.*

Guía para entender la vida social de los niños. Buenos Aires: Planeta.

Zysman, M. (2014). *Bullying. Cómo prevenir e intervenir en situaciones de acoso escolar.* Buenos Aires: Paidós.

9. *Entender el conflicto para prevenir la violencia en la escuela*

Azucena Ochoa Cervantes y José Juan Salinas de la Vega***

INTRODUCCIÓN

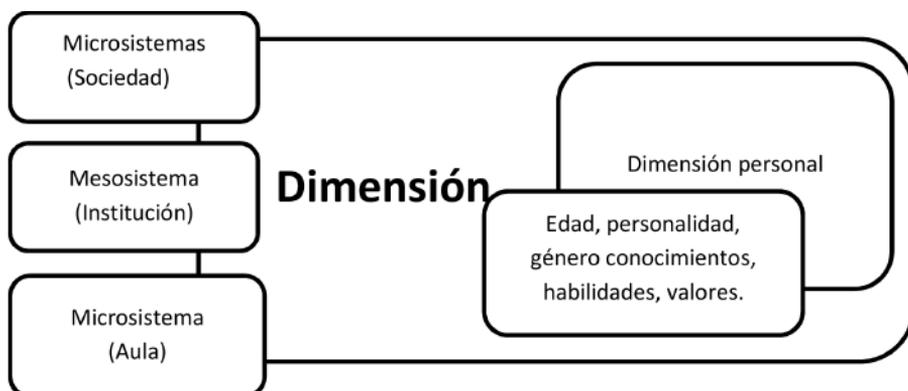
La escuela ha sido diseñada como un sistema social con una organización específica para proveer un ambiente que promueva el crecimiento intelectual de los sujetos en desarrollo. Además de apoyar el desarrollo cognitivo de los alumnos, ofrece un espacio para el desarrollo social. La escuela se constituye así como el primer contexto social, después de la familia, que permite al alumno adquirir una nueva perspectiva sobre sí mismo y, a su vez, aprender a relacionarse con adultos y con sus pares fuera de la familia. Los innumerables intercambios que se establecen dentro de los espacios escolares se enmarcan en diferentes tipos de interacciones, con reglas y códigos particulares, que se interrelacionan e influyen entre sí, generando de esta manera contextos específicos en cada uno de los espacios de la institución.

Desde nuestro punto de vista, la forma en que nos relacionamos en el centro escolar se desarrolla de manera simultánea en diversos contextos

* Docente de tiempo completo de la Universidad Autónoma de Querétaro. Coordinadora del Observatorio de la Convivencia Escolar. Miembro de la Red Latinoamericana de Convivencia Escolar. Miembro de la Cátedra UNESCO de la Juventud, Educación y Sociedad.

** Colaborador del Observatorio de la Convivencia Escolar. Miembro de la Red Latinoamericana de Convivencia Escolar. Miembro de la Cátedra UNESCO de la Juventud, Educación y Sociedad.

Figura 9.1. Modelo ecológico de la convivencia escolar



que funcionan de manera interrelacionada. Retomando la postura ecológica de Bronfenbrenner para entender el desarrollo humano (1997), proponemos dos dimensiones para el estudio de la convivencia: la personal y la institucional, esta última integrada a su vez por tres subsistemas: macrosocial (contexto), mesosocial (institución) y microsocioal (aula), tal como se muestra en la siguiente figura.

Retomamos la idea de este psicólogo pues consideramos que el desarrollo humano es el resultado de la acomodación entre el ser humano y el ambiente. Sin embargo, para que esta adaptación se dé es necesario que se establezcan relaciones entre el sujeto y su contexto, lo que implica la modificación y la influencia del ser humano en los contextos y viceversa.

Microsistema (aula)

Nos referimos al entorno inmediato de los alumnos. El aula se considera un escenario concreto que comprende un entorno físico, emocional y de interrelaciones que se dan entre las personas, en la cual interactúan los estudiantes, los profesores, los contenidos, los materiales educativos, el espacio físico, las normas explícitas e implícitas, y las características individuales de los alumnos.

Mesosistema (institución)

El mesosistema amplía las relaciones en dos entornos interrelacionados

en los que estudiantes viven y participan. En este sentido, el mesosistema está conformado por el currículum formal (objetivos, condiciones y oportunidades de aprendizaje, orientación pedagógica), actores - roles y vínculos (director, maestros, alumnos, personal administrativos, padres de familia), formas de comunicación y relación interpersonal, y por la organización (dirección y gestión, coordinación pedagógica, participación, normas, resolución de conflictos), los cuales condicionan el conjunto de interacciones personales que se dan simultáneamente en las aulas y en la institución.

Macrosistema (sociedad)

Se refiere a los diferentes entornos, locales, estatales y nacionales, que influyen en la convivencia en la escuela. Aquí encontramos los factores tecnológicos y de comunicación, religiosos, sociales y familiares, que juegan en los ámbitos cultural, político, económico y laboral. Las condiciones sociales y económicas necesariamente impactan en los modelos de convivencia de las personas.

La convivencia en la escuela se concibe como un escenario en donde la interrelación de estas dimensiones y subsistemas puede generar el ambiente propicio para lograr los objetivos educativos, pero también esta interrelación puede generar diversas tensiones, puesto que los subsistemas se influyen y se modifican permanentemente.

Uno de los aspectos que tensan la interrelación de las dimensiones y los subsistemas señalados es el conflicto y las formas en que se afronta y resuelve. Según el modelo ecológico, el conflicto dentro de la escuela se considera necesario porque favorece la discusión, la comunicación y la cooperación, y mejora de la comunidad escolar. Conflicto y convivencia son dos realidades inherentes a toda forma de vida en sociedad (Jares, 2008), que debe ser vistas como el punto de partida, contenido y escenario del aprendizaje social (Coronado, 2008). El abordaje de los conflictos es necesario para mejorar el funcionamiento de la escuela, pero sobre todo,

[Debe] favorecer los procesos colaborativos de la gestión para que la escuela se convierta en un entorno cultural en el que se promueven valores de deliberación y comunicación social, interdependencia y so-

lidaridad en los procesos de toma de decisiones educativas y desarrollo de la autonomía y capacidad institucional de los centros escolares (Escudero, 1992, citado por Jares, 1997).

Así, el conflicto no sólo forma parte de la naturaleza organizativa de la escuela, es un elemento necesario para la vida, que actúa como fuerza motivadora del cambio y el desarrollo.

Si se afronta de forma positiva y no violenta, el conflicto puede ser un factor fundamental para el cambio y el desarrollo organizativo de los centros de carácter democrático, participativo y colaborativo (Jares, 1997).

CONVIVENCIA Y CONFLICTO

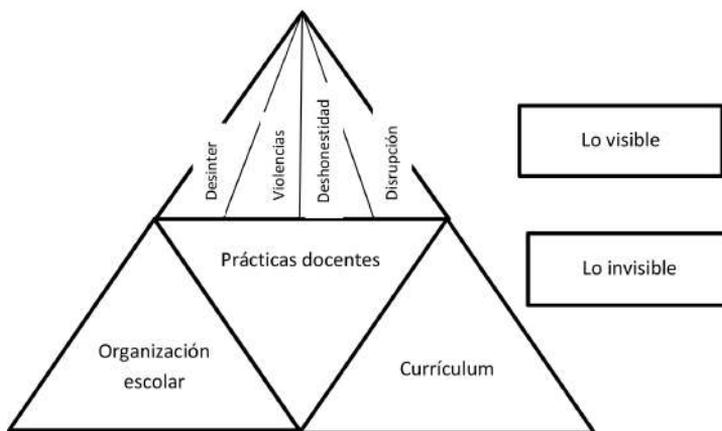
En la actualidad, existe preocupación en torno a los conflictos que se viven en los centros escolares, esto ha permitido re-conocer la importancia de la convivencia. Coronado (2008) define la convivencia como “compartir espacios y recursos, en un tiempo determinado”. Así, convivir se presenta inclusive hasta en aquellas relaciones personales que no nos son significativas. Convivir en determinados contextos, tales como la casa, la entidad y la escuela, entre otros, nos remite al ámbito “espacial” de la convivencia. Puesto que la convivencia tiene un grado de voluntariedad, en muchas ocasiones podemos decidir con quién y en qué momento convivir, lo cual nos remite a su ámbito “temporal”. Sin embargo, la convivencia también puede ser “forzada”, pues muchas veces no depende de nosotros con quien convivir. Por lo tanto, la convivencia no puede limitarse sólo a la coexistencia, ya que implica y supone una interacción de normas y valores que regulan las relaciones. La convivencia que se da en el contexto escolar tiene la particularidad de institucionalizar las relaciones interpersonales, esto es, las relaciones personales que se despliegan entre los diversos miembros de la comunidad educativa están reguladas por la institución, configurando, como lo señala Ortega (1997), procesos de comunicación, sentimientos, actitudes, roles, estatus y poder. En este sentido, la convivencia escolar implica poner en juego marcos valorativos y normas que regulen el bien común; generando en algunas ocasiones

conflictos. Consideramos que si en la escuela reconocemos y afrontamos dichos conflictos, las relaciones que se den dentro de ésta tenderán a ser más armónicas y respetuosas, ya que si reconocemos el conflicto como natural e inherente a las relaciones humanas, tendremos la oportunidad de practicar habilidades y estrategias que son muy importantes para la construcción de las relaciones interpersonales satisfactorias.

Siguiendo a Lederach (2000), entendemos el conflicto como un proceso natural a toda sociedad y un fenómeno necesario para la vida humana, que puede ser factor positivo en el cambio y en las relaciones, o destructivo según la manera de regularlo, sin embargo, dentro del contexto escolar, el conflicto generalmente es asociado a comportamientos o hechos negativos, como la trasgresión de una norma que debe ser castigada por la autoridad escolar.

Por lo anterior, un aspecto fundamental para construir la convivencia en la escuela es educar y aprender mediante el conflicto, mediante la contraposición de dos subjetividades ante un mismo evento y la búsqueda de una solución satisfactoria para los implicados (Ortega y Del Rey, 2006). Coronado (2008) señala que es necesario romper con una tradición escolar que niega y elimina los conflictos, considerándolos situaciones disfuncionales que requieren la puesta en marcha de mecanismos de vigilancia, control y sanción, negando así la posibilidad de aprender y poner en práctica habilidades sociales que nos permitirán mejores relaciones.

Figura 9.2. Triángulo del conflicto escolar



Aunado a lo anterior, en el contexto escolar los conflictos no son todos igualmente visibles ni todos generan la misma preocupación, dificultando su reconocimiento y por ende su resolución.

Partiendo de las ideas anteriores, proponemos el triángulo del conflicto escolar para ilustrar la visibilidad-invisibilidad de los conflictos en la escuela

En la figura se observa un triángulo que está dividido en dos partes por una línea horizontal. La parte superior corresponde a la punta del triángulo donde se muestran los conflictos escolares más tangibles o visibles: *a)* disrupción, *b)* violencias, *c)* deshonestidad y *d)* desinterés; y que en la actualidad, son los conflictos que han generado mayor “preocupación y alarma”, tanto por los actores de la comunidad escolar, como por los medios de comunicación y los académicos en general. En la parte inferior se encuentran los conflictos escolares que son la base del triángulo, pero que son intangibles o invisibles: *e)* las prácticas docentes que se relaciona con las metodologías, contenidos, técnicas y herramientas empleadas por el profesorado, *f)* la organización escolar, referida a la forma en que está estructurada la escuela y *g)* el currículum. Estos elementos generalmente no son objetos de reflexión relacionados con los conflictos o como fuente de los mismos. Si queremos mejorar la convivencia en la escuela, y por ende prevenir la violencia, consideramos necesario la reflexión-acción sobre estos aspectos, pues al estar en la base, significa que si no modificamos ciertas prácticas, organización y gestión dentro de las escuelas no se modificarán las formas de relación y, más aún, no habrá condiciones necesarias para el aprendizaje.

Son los conflictos referidos a la forma en que se estructura el centro escolar, las formas de organización y los estilos de gestión, las prácticas docentes y las formas de abordaje del currículum las que determinan el tipo y la calidad de la convivencia en la escuela, es decir, entender el conflicto para prevenir la violencia tiene que ver con dejar de reducir el conflicto a las relaciones interpersonales, sino que es necesario mirarlo como un fenómeno estructural de la institución. Siguiendo a Martínez-Otero (2006), Binaburo y Muñoz (2007) y Fernández (1999), existen características de la institución escolar que en un momento dado son las que propician los conflictos:

- Desbalance de poder de una organización jerárquica, política institucional autoritaria, cultura adultocéntrica predominante.

- Entorno escolar burocratizado y tecnificado, que dificulta la coordinación y comunicación.
- Las desigualdades y discrepancias respecto a la asignación de espacios y material, horarios, funciones, etc.
- Desequilibrio entre lo curricular y el aprendizaje de habilidades para la vida.
- La asimetría relacional y comunicativa entre educadores y educandos.
- Normativa punitiva para corregir las malas conductas de los estudiantes o su conducta disruptiva, exceso de vigilancia institucional y falta de normas consensuadas.
- La exclusiva preocupación por los resultados de los alumnos y su comparación con la norma, en detrimento de las personas y de los procesos educativos.
- El elevado número de alumnos que impide o dificulta la atención personalizada.
- Poco seguimiento individualizado, escaso tiempo del profesorado de secundaria en la misma aula y escaso tiempo para el trabajo de tutoría.
- Falta de espacios y tiempos para la participación.

Una de las características mencionadas líneas arriba tiene que ver con las formas en las que se afronta el conflicto, encontrándonos así ante la posibilidad, o no, de resolverlo. Generalmente, las actuaciones ante el conflicto en el contexto escolar son: ignorarlo (no tener conciencia, minimizarlo, adjudicarlo a un sector); reconocerlo y resolverlo rápidamente (no hay que preguntar, ni preguntarse nada, sólo hay que resolverlo); asumirlo como desafío personal (¿es a mí a quien le sucede?, ¿soy yo el responsable?, ¿soy yo quien debe resolverlo?); o proyectarlo (entregar el problema a otros) (Ochoa y Peiró, 2010).

Si partimos de la idea de que el conflicto es una oportunidad de aprendizaje y que, mirar el conflicto implicaría la reflexión sobre elementos “no visibles”, entonces debe ser objeto prioritario de análisis e investigación tanto en la construcción del cuerpo teórico de la convivencia escolar, como en su comprensión para elaborar propuestas de intervención pertinentes.

METODOLOGÍA

Partiendo de la problemática descrita hasta el momento y tratando de ampliar el conocimiento sobre el tema a partir de las concepciones de los alumnos como actores importantes dentro de los conflictos escolares se diseñó un estudio descriptivo, que tuvo como objetivos específicos:

- Describir el concepto de conflicto que presentan los estudiantes de secundaria de la ciudad de Querétaro (México) para identificar como es percibido el modelo de gestión de la convivencia que se promueve en las escuelas de este nivel educativo.
- Identificar los tipos de conflictos que los estudiantes perciben dentro de su salón de clases y su institución, así como sus causas.
- Describir la forma en que se afrontan los conflictos desde el punto de vista de los estudiantes

Población

La población estuvo conformada por 1,275 estudiantes en tres secundarias generales del municipio de Querétaro. De acuerdo al grado, el 36% era de primero, 33% de segundo y el 31% de tercero. Las escuelas de donde provenían los encuestados fueron invitadas por la administración educativa, sin embargo, el criterio que determinó la selección de la población fue la voluntad expresa de participar en el estudio. Todas las escuelas de donde provenían los estudiantes encuestados eran públicas, de organización completa y contaban con todos los servicios. Estaban ubicadas en colonias aledañas a la ciudad de Querétaro, por lo que no presentaban diferencias contextuales importantes.

Instrumento

Se creó un instrumento escrito tipo cuestionario compuesto por 61 ítems (52 preguntas cerradas y 9 abiertas), agrupados en cinco apartados: la valoración del ambiente escolar, comportamientos que afectan a la convivencia, la participación escolar, conflicto, su afrontamiento y resolución y la gestión de la disciplina.

Procedimiento

Antes de llevar a cabo la aplicación del instrumento se realizó una reunión con los profesores y el director de cada una de las escuelas para explicar los objetivos de la investigación y consensar las fechas de aplicación. La aplicación fue grupal, dentro de los salones de clases. El tiempo para resolver el cuestionario fue de 70 minutos, aproximadamente.

Resultados

Los datos que se presentan a continuación corresponden al apartado relacionado con el conflicto, su afrontamiento, es decir, la forma en la que se reacciona ante el conflicto y su resolución, el cual se abordó a partir de preguntas abiertas. Para interpretar los resultados se procedió a transcribir las respuestas dadas por los participantes, las cuales fueron agrupadas por “tipos de respuestas” que se construyeron a partir de lo dicho por lo estudiantes, mismas que guiaron la discusión de los datos.

CONFLICTOS EN EL SALÓN DE CLASES

Al preguntar acerca de si se producían conflictos en su aula, el 36% dijo que sí, 42% que a veces, el 21% opina que casi nunca ocurren o que no ocurren conflictos y el 1% no sabe si ocurren o no.

Para indagar cuál era el concepto que tenían de conflicto, se les preguntó ¿qué es un conflicto? Como se puede observar en la figura 9.3, los mayores porcentajes de respuestas se concentran en las respuestas que relacionan el conflicto con problemas entre dos o más personas (55%) y peleas, agresiones, golpes e insultos (36%).

La conceptualización que muestran las respuestas de los sujetos acerca de lo que ellos consideran que es un conflicto, muestra de manera clara que la palabra los hace pensar en situaciones donde existen desacuerdos y discrepancias sobre algo que genera problemas entre los involucrados y, por otra parte, las respuestas indican que los conflictos se aprecian de manera evidente en situaciones donde aparecen agresiones y violencia física. Estos datos dan cuenta, igualmente, que este tipo de situaciones son frecuentes en las instituciones escolares y que son reconocidas como inadecuados o poco propicias para las relaciones entre

pares. Considerando lo mencionado en la introducción del presente trabajo, los “conflictos” manejados de manera adecuada, podrían dar pie a una discusión por parte de los profesores, directores y aún de los mismos alumnos, de las causas que los provocaron, de cómo resarcir a los afectados y de cómo gestionar y resolver situaciones que pueden atentar la convivencia pacífica (En la figura 9.4 se pueden observar las respuestas acerca de cuáles son los conflictos que ocurren en el aula).

Se observa que el 66% de los estudiantes perciben que los conflictos en el aula están relacionados con algún tipo de violencia (violencia física 51%, violencia verbal 11%, violencia indirecta, como robo o destrucción de material 4%), datos que coinciden con Velázquez (2005).

Figura 9.3. ¿Qué es un conflicto?

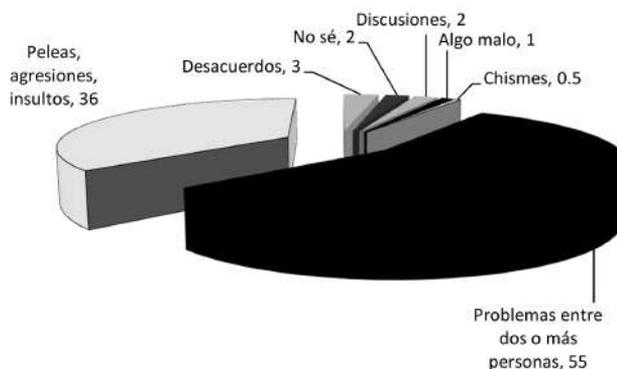
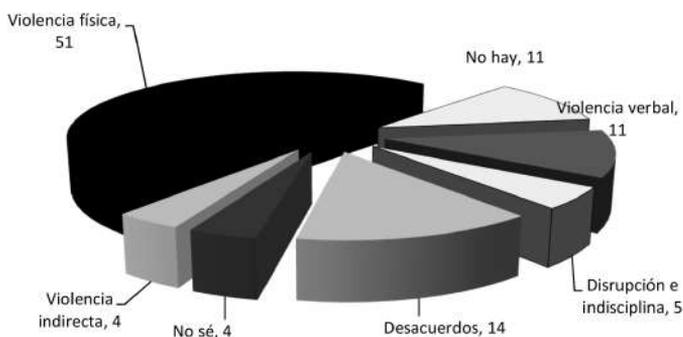
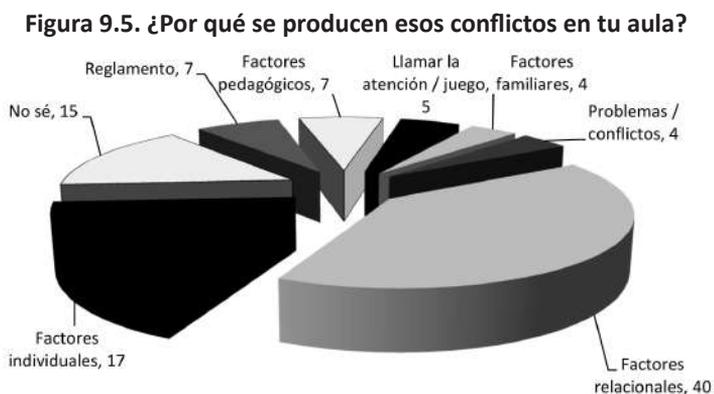


Figura 9.4. ¿Cuáles conflictos se producen en tu aula?



Es importante destacar que si bien es grave la presencia de la violencia en cualquiera de sus manifestaciones, consideramos que es preocupante que para los estudiantes los conflictos que perciben sean sólo en este aspecto y que no hagan referencias a formas de relación inadecuadas que en muchos casos son las que detonan la violencia. Una de las causas se puede rastrear en los resultados de la prueba “Excale09” (INEE, 2009) al señalar que en el caso de las diferentes habilidades y conocimientos en formación cívica y ética, los estudiantes presentan un menor dominio de los valores para la convivencia social y democrática, y del respeto de las diferencias sociales y culturales.

Por otra parte, la gráfica 9.5 muestra las respuestas de los estudiantes acerca de las causas por las que se presentan los conflictos. Como puede observarse, atribuyen las causas de los conflictos que se presentan en el aula a factores relacionales en un 40%. Por factores relacionales nos referimos a respuestas que aludían a las formas de relación entre los estudiantes, es decir, respuestas como “porque así se llevan”, “se llevan y no se aguantan”, “porque son llevados”, “porque se provocan entre ellos”. Cabe señalar que dentro de esta categoría también se incluyeron las respuestas que hacían referencia a formas de relación violentas como “todo lo quieren arreglar a golpes”, “porque a cada ratito se están insultando”, “porque ofenden, pelean y causan problemas”; 17% de los estudiantes hacía referencia a factores individuales, tales como “porque así es su humor”, “porque son enojones”, “porque así es su forma de ser”. Esto nos indica que los estudiantes consideran a sus compañeros o a ellos mismos como la causa de los conflictos, lo cual refleja la asimetría relacional y comunicativa entre educandos.



Llama la atención también que el 7% de los estudiantes hace referencia a aspectos pedagógicos como “porque están aburridos en clase”, “porque los maestros no saben controlarnos”, “porque les aburre la clase”; y un 7% más a aspectos relacionados con el reglamento, por ejemplo “porque no cumplen con las reglas”, “porque saben que no los van a suspender”, “porque no nos quieren ver arregladas”. Esto nos indica la urgencia de visibilizar las prácticas y políticas relacionadas con la gestión de convivencia dentro de la escuela.

EL CONFLICTO Y SU RESOLUCIÓN

Para profundizar acerca de cómo se abordan los conflictos de convivencia, se les planteó lo siguiente: “Cuando se presenta algún problema de convivencia en tu escuela, generalmente...”, y se mostraron cinco situaciones a las que los estudiantes tenían que responder eligiendo entre las opciones “Siempre”, “Algunas veces” y “Nunca”. La figura 9.6 muestra que el 72% de los alumnos manifiesta que los problemas de convivencia se tratan entre todos: maestros, alumnos y director; pero destaca también que las alumnas y alumnos perciben que los maestros mandan a los responsables a dirección (92%), regañan (90%), los maestros o el director castigan a los responsables

Figura 9.6. Cuando se presenta algún problema de convivencia en tu escuela, generalmente...



castigan a los responsables (86%) y que ignoran lo que sucedió (46%). Es interesante observar que si bien hay un alto porcentaje que percibe que el conflicto es abordado entre todos los actores, también podemos observar un gran porcentaje que hace referencia a que los conflictos suelen delegarse o ignorarse. Estos resultados apuntan hacia una tradición escolar que niega y elimina los conflictos, considerándolos situaciones disfuncionales que requieren la puesta en marcha de mecanismos de vigilancia, control y sanción (Coronado, 2008). La imposibilidad de ver al conflicto como una oportunidad de enseñanza y de cambio limita las relaciones dentro del centro escolar. El ignorar lo sucedido puede deberse al desconocimiento de la naturaleza de los conflictos y de carecer de competencias pedagógicas para abordarlos (Peiró, 2009). Se percibe en mayor medida un modelo punitivo que deposita todo su poder educativo en la aplicación de sanciones (mandar a la dirección, regañar, castigar) cuya responsabilidad en la resolución de los problemas de convivencia recae en el profesorado y el personal directivo. La resolución de conflictos mediante aplicación de modelos de gestión de la convivencia de tipo punitivo construye en los estudiantes una moral heterónoma y trae como consecuencia que los alumnos no discriminen entre la gravedad del hecho, se confundan ante la incongruencia en el hacer y decir del profesor, fomentando con ello mensajes contradictorios acerca de los valores que se quieren promover y la tolerancia a la aplicación discrecional de las normas.

Para indagar acerca de las formas en que los profesores afrontan los conflictos se plantearon seis situaciones. Para dar respuesta, los estudiantes tenían que elegir de entre las opciones dadas en el cuestionario. Cabe señalar que estas opciones se obtuvieron a partir de un estudio piloto en donde se plantearon las mismas situaciones pero las preguntas eran abiertas. Las respuestas más frecuentes fueron las que se seleccionaron para incluirlas como opciones en el cuestionario aplicado. Dentro de las instrucciones se especificaba que se podía elegir más de una respuesta, por ejemplo, ante la situación “Si un alumno dice groserías a un compañero” los alumnos podrían haber contestado “Lo regaña” y “Lo manda a la dirección”, sin embargo, resulta interesante el hecho de que los alumnos marcaron una sola respuesta en cada una de las situaciones, mostrando así que privilegiaban una acción del profesor sobre las demás para atender dicha situación.

Las situaciones planteadas fueron las siguientes: “Qué hace el profesor cuando... Un alumno ignora a un compañero; Un alumno dice groserías; Un alumno le pega a un compañero; Un alumno pone sobrenombres; Un alumno amenaza a un compañero; Un alumno roba”.

Tabla 9.1. Porcentaje de frecuencia de respuesta acerca de las actuaciones de los profesores ante situaciones que involucran agresión física o psicológica entre los alumnos

<i>Situaciones/ respuestas</i>	<i>Ignora a un compañero, no lo juntan</i>	<i>Insulta a un compañero</i>	<i>Pega a un compañero</i>	<i>Pone Sobre-nombres</i>	<i>Amenaza</i>	<i>Roba</i>
Manda llamar a sus padres	2	7	21	7	26	33
Lo regaña	15	29	9	23	7	4
Habla con el culpable	32	10	5	18	11	6
Lo reporta	2	24	27	16	18	20
No hace caso	37	7	3	16	7	3
Lo manda a la dirección	1	3	14	4	16	18
Lo saca del Salón	2	9	7	4	3	2
No contestó	3	3	3	4	3	4
Manda con el prefecto	1	6	9	6	7	6
Hace participar al grupo	5	2	2	2	2	4

Al analizar las situaciones presentadas, podemos observar que el maestro fundamentalmente “no hace caso” cuando se ignora a los compañeros o cuando se ponen sobrenombres, pareciera que estas acciones no revisten características de agresión o violencia física y, probablemente, no son consideradas por él como situaciones que requieren atención inmediata o sanciones específicas. El señalamiento de Turiel (1984), podría ser una explicación a esta forma de proceder, dado que las interacciones sociales se van regulando a partir de valores y normas, estas normas pueden aludir a prescripciones morales (cuando hacen referencia a obligatoriedad universal, por ejemplo no causar daño físico a otros) y las que aluden a convenciones sociales, es decir, las que tienen que ver con aspectos sociales relativos a un grupo en particular, en este caso, por ejemplo, utilizar ciertas palabras para referirse a los compañeros.

De manera general, se observa que los participantes de este estudio perciben que la resolución de conflictos se basa en sanciones. Se observa una insuficiencia de la respuesta (modelo punitivo) que la escuela tradicional da cuando se producen conflictos, lo que contribuye al problema y dificulta su superación.

Es importante destacar que la forma en que se afronte y resuelva el conflicto dentro de un modelo de gestión de la convivencia en la escuela socializará de modo muy diferente a los estudiantes, en ese sentido, consideramos que el docente debería actuar como modelo de aprendizaje, ser coherente, reflexivo y proyectar valores, esto se podría concretar mediante el diseño de un plan de acción incluyente para fomentar el diálogo constructivo, el trabajo colaborativo, el respeto mutuo y el compromiso común (Ortega, R., Del Rey, R., Córdoba, F. y Romera, E., 2008). Calvo (2003) señala que el perfil del profesor debe ser el de un profesor-tutor que sea modelo de equilibrio personal, de afrontamiento emocional y de habilidades empáticas.

Para profundizar en lo que tiene que ver con el afrontamiento del conflicto, se les plantearon las mismas situaciones descritas en el apartado anterior (maestros) pero ahora enfocadas en lo que hacen los alumnos ante las mismas.

Tabla 9.2. Porcentaje de frecuencia de respuesta acerca de las actuaciones de los estudiantes ante situaciones de agresión física o psicológica entre los alumno

<i>Situaciones/Respuestas</i>	<i>Ignora a un compañero, no lo juntan</i>	<i>Dice groserías</i>	<i>Pega a un compañero</i>	<i>Pone sobre-nombres</i>	<i>Amenaza</i>	<i>Roba</i>
Ignoramos	47	26	9	29	13	8
Calmamos la situación	13	14	21	8	16	7
Alentamos la situación	4	9	10	7	6	6
Avisamos al maestro	8	22	21	21	18	28
Avisamos al prefecto	1	7	15	12	15	19
Avisamos al director	1	4	9	3	20	25
Sólo observamos	26	18	15	20	12	7

La tabla 9.2 muestra que la actitud de los estudiantes ante varias de las situaciones presentadas es principalmente la de ignorar esos hechos. Tal es el caso de ignorar a compañeros, decirles groserías o ponerles sobrenombres. Es importante notar que estas situaciones parecen ser consideradas no tan graves comparadas con las situaciones en donde se presenta la violencia física, ya que, por ejemplo, cuando alguien pega a un compañero los estudiantes tratan de calmar la situación, o avisan a los maestros, prefectos o directores.

Nuevamente los datos apuntan a que la jerarquía de los conflictos y sus consecuencias solo son importantes cuando se evidencia la violencia y no cuando aparecen otras situaciones “menos preocupantes” que alteran la convivencia. Esto último por una parte muestra que dentro de la escuela no hay discusiones con los alumnos al respecto de que las situaciones que hieren o lastiman de manera psicológica a los demás con los que se convive, resultan igualmente graves para la convivencia.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Nuestros datos aportan evidencia que los estudiantes de las escuelas secundarias estudiadas son conscientes de la existencia del conflicto. Igualmente nos permiten apreciar la forma en que los alumnos reportan que estos conflictos son abordados por las autoridades escolares y por ellos mismos, situaciones que permiten vislumbrar las formas de gestión escolar y su impacto en la convivencia en los centros escolares.

El conflicto puede ser un factor fundamental para el cambio y el desarrollo organizativo de los centros de carácter democrático, participativo y colaborativo si se afronta de forma positiva y no violenta (Jares, 1997). Desde esta perspectiva, el profesorado tiene como objetivo específico dentro de su área tratar de que el alumnado sea capaz de relacionarse con las personas de su entorno, estimulando el sentido de la libertad y responsabilidad en relación con el entorno social y el respeto a las normas de convivencia democrática. En este sentido, consideramos importante profundizar en la concepción que se tiene acerca del conflicto y sus causas, tanto en los estudiantes como en los demás miembros de la comunidad escolar, ya que esto permitirá modificar la forma en cómo lo afrontamos y resolvemos, pues como se apuntó en la introducción

de este trabajo escolar los conflictos no son todos igualmente visibles ni generan la misma preocupación, dificultando su reconocimiento y por ende su resolución.

La resolución de conflictos mediante aplicación de modelos de gestión de la convivencia de tipo punitivo, tales como se muestran en este estudio, construye en los estudiantes una moral heterónoma y un concepto de justicia retributiva que debe ser aplicada por la autoridad, contribuyendo así a que los alumnos no discriminen la gravedad del hecho fomentando así mensajes contradictorios acerca de los valores que se quieren promover.

Se considera necesario promover en los centros escolares la aplicación de un modelo democrático e inclusivo de gestión de la convivencia que promueva la moral autónoma de los estudiantes, que sea capaz de subrayar la reparación, reconciliación y resolución. Así como desarrollar metodologías para el aprendizaje que fomenten la colaboración entre iguales, la reflexión personal, la búsqueda de soluciones alternativas a los problemas, el diálogo, el contraste de pareceres y la relación interpersonal respetuosa. Estas características son propias del trabajo cooperativo, las dinámicas de grupo, el trabajo en equipo, etc. (Calvo, 2003).

En la escuela, los maestros y maestras son el punto de referencia de las actividades que se realizan, dirige gran parte de lo que sucede: imparte los conocimientos, mantiene el orden, suministra premios y castigos y en definitiva representa a la autoridad, siendo así el punto de referencia de los alumnos sobre las formas de afrontar y resolver los conflictos, con lo cual se esperaría que los profesores tuvieran clara la importancia de visualizar el conflicto como una oportunidad de aprendizaje para promover las habilidades que se podrían desarrollar en los estudiantes.

Consideramos que es necesario incrementar los estudios y la investigación sobre los papeles que juegan cada uno de los actores educativos dentro de las situaciones de conflicto en las escuelas, con el fin de proponer modelos específicos de trabajo para usar el conflicto como fuente de discusión sobre la convivencia democrática e inclusiva en la escuela y en la vida en sociedad.

Por último, es importante destacar que si se quiere prevenir la violencia en las escuelas, habría que mirar este fenómeno de manera compleja atendiendo, como lo proponemos, a las causas que la hacen emerger.

Bibliografía

- Binaburo, J. A. y Muñoz, B. (2007). *Educación desde el conflicto. Guía para la mediación escolar*. Barcelona: Ediciones CEAC.
- Bronfenbrenner, U. (1997). *Ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Calvo, A. (2003). *Problemas de convivencia en los centros educativos*. Madrid: EOS.
- Coronado, M. (2008). *Competencias sociales y convivencia. Herramientas de análisis y proyectos de intervención*. Buenos Aires: Noveduc.
- Fernández, I. (1999). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos*. Madrid: Nancea
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2009). *El aprendizaje en tercero de secundaria en México: Español, Matemáticas, Biología y Formación cívica y ética*. México: INEE.
- Jares, X. (1997). "El lugar del conflicto en la organización escolar", *Revista Iberoamericana de Educación*, 15. Recuperado de <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie15a02.pdf>
- Jares, X. (2008). *Pedagogía de la convivencia*. Barcelona: Graó.
- Lederach, J. (2000). *El abecé de la paz y los conflictos*. Madrid: Los libros de la Catarata.
- Martínez-Otero, V. (2006). *Comunidad educativa. Claves psicológicas, pedagógicas y sociales*. Madrid: CSS.
- Ochoa, A. y Peiró, S. (2010). "Estudio comparativo de las actuaciones de los profesores ante situaciones que alteran la convivencia escolar: el caso de Querétaro (México) y Alicante (España)", *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13 (4), 113-122.
- Ochoa, A. y Díez-Martínez, E. (2012). "Las interacciones escolares como contexto de construcción de la convivencia en escuelas primarias y secundarias". En A. Gomes, G. Ferreira y S. Ferreira (Orgs.), *Culturas de violencia, culturas de paz. De la reflexión hacia la acción educadores, abogados y defensores de los derechos humanos*. Curitiba: CRV.
- Ortega, R. (1997). "El proyecto Sevilla antiviolencia escolar. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales", *Revista de Educación*, 313, 143-158.
- Ortega, R. y Del Rey, R. (2006). *Construir la convivencia*. España: Edebé.
- Ortega, R., Del Rey, R., Córdoba, F. y Romera, E. (2008). *Diez ideas clave. Disciplina y gestión de la convivencia*. Barcelona, Graó.

- Peiró, S. (2009). *Valores educativos y convivencia*. España: Club Universitario.
- Turiel, E. (1984). *El desarrollo del conocimiento social. Moralidad y convención*. Madrid: Debate.
- Velázquez, L. M. (2005). “Experiencias estudiantiles con la violencia en la escuela”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10 (26), 739-764.

10. Bullying: donde se condensa la crisis del mundo actual

Damián Andrés Melcer

ACONTECIMIENTO DISRUPTIVO: DESDE BULLYING HASTA MANIFESTACIONES DE FALTA DE RESPETO O AGRESIVIDAD

Partimos de situaciones disruptivas de la vida escolar. Partimos de los sucesos que implican agravios, físicos o verbales, entre pares; también de aquellos que provienen de estudiantes a adultos (episodios observables en los últimos 10 años); es decir, partimos de reacciones donde no hay mediación de la palabra en un ámbito donde la palabra es vinculante y regulatoria. Estas disrupciones alteran las relaciones establecidas dificultando la posibilidad de la enseñanza y el aprendizaje.

El desafío que se presenta, entonces, es desandar un camino mediante el cual evidenciar que la dificultad no está en la instancia de agresión sino que es síntoma de un proceso más general, expresión de un marco extra e intraescolar que desvaloriza al docente en su doble condición, como trabajador y como transmisor de saberes, y desvaloriza al estudiante también en su doble condición, de sujeto que aprende y sujeto que se inserta en un mundo.

Situación que ha revalidado la pregunta acerca de los fines de la educación. ¿Para qué educamos? evidencia el momento de crisis en el que nos encontramos ya que no es una pregunta en sí misma, sino que deja de manifiesto la posibilidad, basada en la necesidad, de impregnar de sentido a la educación a raíz de haber perdido aquel que portaba. Nos

encontramos, entonces, ante un período de transición que es habilitante de cuestionamientos a la educación en su conjunto y a la figura del docente particularmente. Figura en exceso responsabilizada para promover variados artilugios cuya finalidad última está en alterar las formas de trabajo y las condiciones de existencia del docente como sujeto social. Sin embargo, el marco de crisis permite que surjan diversas apreciaciones acerca del docente y su lugar en la enseñanza y aprendizaje. Es por eso que se vuelve plausible y necesario preguntarse acerca de ¿quién educa al educador?

LA VIDA DEL GRUPO EN EL MARCO ESCOLAR

La forma institucional escolar no desarrolla sujetos sino que fuerza a establecer en los seres modos de obrar, es decir, instala un “deber” y un “saber hacer”. Si no hay transformación del objeto (o del mundo circundante) –marco, formas de relacionarse, formas de existencia– no hay sujeto expresado.

En la vida educativa el objeto aparece como inmutable, como poderoso. En la actividad educativa el educando y el educador se encuentran frente al “saber” que se ha vuelto cosa y que se debe “poseer”. El saber se encuentra alojado en el sujeto que enseña, “el docente”, o allí donde el adulto lo indica, en el “texto”. Que el docente sea considerado la fuente de saber también implica una cosificación. Si el sujeto del saber es el adulto la relación es unilateral, craso error, puesto que la existencia de un sujeto implica otro capaz de interpelar. Por lo tanto, pretender que el saber se concentra en un lugar desde donde se establece la coherencia, la ética y los valores; desde donde se enseña los modos de obrar, resulta perjudicial para la relación y no establece un mundo real de encuentro para desarrollar la enseñanza y el aprendizaje. Desde este aspecto, el adulto como docente también está atrapado y perjudicado.

Otra situación que emerge es la de concebir al saber en un lugar fijo, en el texto. Es el texto de estudio quien ofrece el “saber”. Aparece el texto como aquel que “sabe”; el objeto, entonces, “sabe”. La educación refuerza la alienación del sujeto humano. Sin embargo, la actividad educativa sienta las bases para desarrollar otro modo posible.

El grupo, desde el momento que se constituye como tal, posee una tarea. La palabra tarea connota un esfuerzo, es decir, un trabajo orientado a un fin. La tarea es la actividad del grupo; la toma de decisiones, la selección de la temática y de las técnicas, el modo en el que lo grupal sortea los desafíos que se le presentan.

La tarea aparece como el elemento orientador del grupo para llevar adelante el objetivo con el que nació. La tarea está implícita en una construcción programática mediante la cual se trazan los objetivos, la forma y el contenido, para una transmisión de conocimientos. La tarea es la actividad, quizás más abstracta, del proceso de aprendizaje. La garantía de llevar adelante la modalidad de lo abarcativo-abstracto permite la existencia de lo particular-concreto: el individuo que se desarrolla, con su potencialidad, como sujeto en la intervención áulica. Es mediante la cual la práctica y la conceptualización se unen y se confunden; se enriquecen mutuamente, es la actividad que homogeniza las diversas particularidades y las posiciona en un proceso en común a pesar de su evidente diversidad (credo, color o rasgo físicos, concepciones ideológicas). Es una actividad que actúa sobre el mundo circundante y, por defecto, sobre el mundo interno de los hombres. Es lo que denominamos, también, praxis.

Aplicando determinada técnica, un grupo lleva adelante su tarea con los instrumentos mediante los cuales supera las vicisitudes del medio físico y social. El grupo utilizará diversas técnicas para organizarse, para expresarse, para lograr cumplir con las metas trazadas, en términos generales, la mejor de las técnicas es la que facilita en menos tiempo obtener el mismo resultado sin costos perjudiciales. Es un organismo vivo que se expresa con las mismas particularidades que cualquier otro organismo, es decir, busca satisfacer sus necesidades (llegar a su objetivo) reduciendo el gasto de energía. No es cualquier técnica la que vale, esto por dos motivos, el primero, porque la técnica va de la mano de los instrumentos con los que se cuenta y con la forma que va adquiriendo al conocer el mundo el sujeto interviniente. La segunda, porque hay aspectos éticos y morales que ponen límites a las acciones de los grupos. Es decir, no todo es válido. Cuanto más consciente de eso es el docente o los miembros del grupo, más ahorro de energías y mayor concentración evidenciarán en la pretensión de concretar el objetivo planteado mediante las técnicas más accesibles y a través de una tarea más amena.

El conocimiento de estas fuerzas nos habilita a poseer una intervención sobre la dinámica del grupo necesario para facilitarnos las posibles intervenciones. Al hablar de dinámica debemos reconocer que se hace referencia a las fuerzas desplegadas por el grupo, mediante las cuales se desenvuelve la tarea. El grupo se reúne alrededor de una tarea común, conforme se trabaja sobre una temática determinada (anclada en objetivo inicial) y con una técnica, la considerada más acorde. En esa vinculación acontecen fenómenos grupales que resultan de diversas fuerzas que pugnan en el interior, con magnitud y dirección variable. Estas fuerzas y su movimiento conforman la dinámica del grupo en donde, por momentos, unas dominan a otras y producen una impronta del grupo.

Esta dinámica, que evidencian energías mejor o peor orientadas, se expresa en las acciones humanas. Somos la personificación de esa situación, lo social (grupal) se ha vuelto cuerpo. ¿Esto quiere decir que existe una “esencia” grupal que fluye entre los individuos? No. Significa que el ser humano debe asumir la conciencia del espacio en el que se encuentra, tomar conciencia de las relaciones que constituye y construye.

PROBLEMAS DE LAS PROPUESTAS EDUCATIVAS ACTUALES

Existe, por un lado, toda una tendencia mundial de pedagogizar la enseñanza, es decir, aprender a enseñar para que el otro sujeto de la educación aprenda a aprender. La Organización de Estados Iberoamericanos considera que

Aprender a aprender constituye una de las competencias básicas que todos los alumnos deberían lograr al término de su educación obligatoria, pues solo así habrán adquirido la disposición de continuar aprendiendo y gestionando sus aprendizajes a lo largo de su vida.” (OEI; 2010).

Lejos queda la intención de desarrollar docentes como intelectuales para que promuevan el pensamiento crítico de lo establecido, un pensamiento que debe develar lo que la realidad oculta. Se promueve una enseñanza generalista como actividad de enseñanza del docente hacia los estudiantes.

La consideración de “aprender a aprender” es, en principio, una tautología. En educación, la afirmación que se enseña para que se aprenda a aprender es un implícito y no implica ninguna renovación. La expresión vuelve redundante una práctica educativa que pretende instalar un acontecimiento de índole particular como tarea general. Porque sucede que el aprendizaje siempre es una experiencia individual (cada uno lo vive de un modo particular) y es una actividad anclada en lo social (solo se aprende en un marco determinado y mediante vínculos). Emerge un rol docente determinado, el de aquel que debe poner en consideración todas las particularidades individuales en detrimento de una organización general que reúna a las particularidades.

Si indagamos más esta consideración podemos observar que se desconsidera el rol docente ya que si se trata de “aprender a aprender” el docente solo debe ser un acompañante de ese proceso. No tiene importancia lo que sus saberes puedan aportar porque se trata de que el que aprende es el que tiene que aprender a hacerlo. Por lo tanto, el profesor debe monitorear esa actividad. Conclusión, no necesitamos profesores de conocimientos específicos sino profesores que coordinen ese proceso de aprendizaje de quien aprende a aprender.

Finalmente, nos encontramos ante una desvalorización del conocimiento y del aprendizaje. Como se puede leer claramente en la intención de la OEI existe una “educación obligatoria”, para que luego sean los propios estudiantes quienes procedan a “gestionar su aprendizaje”. Vemos entonces que lo que se impulsa es una formación básica o generalista para que luego la formación específica recaiga en el individuo que pueda solventar su educación. Construyendo así una elitización de quienes puedan acceder a determinados niveles de educación.

Por otro lado, en cuanto a la formación para formar al formador puede notarse que las materias que se difunden como herramientas para el entendimiento de los sujetos de la educación pretenden brindar al profesor los recursos didácticos para que éste intervenga en el aula construyendo valores para una ciudadanía democrática. En un marco en donde las sociedades se encuentran movilizadas ante las crisis económicas y políticas, emerge la preocupación “con el fin de fomentar la cohesión social y evitar las fracturas potenciales que provoca la desigualdad”, por lo que se le exige al profesor que brinde “calidad de vida democrática, igualdad y cohesión social”, son tareas que se aúnan “marcando una agenda orien-

tada al futuro.” Donde “la educación se ha situado precisamente en el centro de ese proceso” (OEI, 2012).

El educador pasa a tener un rol central en las prácticas de enseñar a “vivir juntos”. Esto nos evidencia que estamos ante la quiebra de los lazos sociales y el docente aparece como una figura de contención social que deberá intervenir allí donde los conflictos sociales se manifiesten al interior del ámbito educativo. Se relega el conocimiento, por la enseñanza de construcción de modos de vinculación.

El docente relega, por un lado, la formación específica por una enseñanza generalista que implique que es válida cada una de las formas de aprendizaje y, por el otro, se convierte en un sujeto garantista del comportamiento de los estudiantes. Es decir, enseña a que se aprenda individualmente, disgregando el aprendizaje y cohesionando al grupo en base a las indicaciones y las normativas de una convivencia impartida más allá de los sujetos reales de la actividad educativa.

Elevar el nivel del conocimiento general pero específico de las disciplinas en cuestión debería ser el desafío actual. Porque aún vivimos en un mundo donde las cosas están veladas y ocultan relaciones sociales (conflictivas, de apropiación, de explotación, de sufrimiento, de abusos, de fracasos y triunfos), es decir, cosas que expresan un mundo dual. De este modo las disciplinas deben emerger como expresión del conocimiento, y éste, como eje regulador del espacio áulico. Es decir, el conocimiento de las relaciones al interior del aula –la convivencia– se produce entre los vínculos que se establecen entre los jóvenes sobre el objeto del conocimiento, donde unos colaboran con los otros, donde entre el conjunto del grupo áulico se trabaja y se desarrolla, para su apropiación, un concepto determinado.

Un docente unifica el espacio del aula si hace trabajar a todos los estudiantes sobre un concepto al cual cada uno de los estudiantes llegará abordándolo a partir de sus particularidades. Se trata de reconocer la existencia de una relación de asimetría, lo que no significa que el saber está solo en el docente. Pero sí es el docente quién tiene la capacidad de desarrollar el nivel del conocimiento si posee las condiciones para ese desarrollo.

EL MARCO SOCIAL UNIVERSAL, DONDE TODO SE INSERTA: EL MUNDO

El propio devenir histórico de acumulación, de obtención de beneficios y la consecuente relación de apropiación por parte de un sector de la sociedad a costa de otro sector dieron como resultado la sociedad dual que conocemos. El desarrollo de la propiedad privada, no simplemente en términos capitalistas, conlleva al desarrollo de encontrarse en el desencuentro entre lo que el hombre produce y lo que consume. La propiedad privada es una contradicción *in situ*, puesto que la propiedad es una característica de lo humano y lo humano es fundamentalmente social. A partir de esto, entonces, la privación de lo social conlleva no solo a enfrentamientos sino a la necesidad de construir una dualidad entre poseedores y desposeídos.

Vivimos en un mundo en crisis, que condena a la juventud a condiciones laborales paupérrimas o al desempleo más salvaje, porque es una juventud formada académicamente que se ve imposibilitada de desempeñarse en sus tareas. Donde el mercado laboral cada vez es más deficitario, que convierte cada vez mayores actividades laborales en actividades monótonas en detrimento de la creatividad humana y flexibiliza los modos del trabajo, quita especificidad a las tareas e involucra a muchas de ellas en un mundo regido por la desvalorización del trabajo en términos generales. El aumento de situaciones de extrema conflictividad, derrocamientos de gobiernos, crisis financieras con Estados que se quebrantan, guerras y desorganización social.

En un informe publicado en la prestigiosa revista de ciencia *British Medical Journal*, un equipo de investigadores demostró que en Estados Unidos el suicidio es una de las principales causas de muerte entre los jóvenes cuya edad oscila entre los 15 y 25 años. La “depresión, ansiedad, problemas con el alcohol e incluso suicidio” son los indicadores que aumentaron a partir de la crisis de 2008, evidenciando una relación directa con la época de crisis sistémica. Lo que puede observarse, también, en los períodos de crisis de 1929 en Estados Unidos y de 1997-1998 en Asia.

En Estados Unidos, cuyo régimen educativo se encuentra descentralizado, donde las escuelas han recurrido a involucrar a los padres en las decisiones institucionales, donde han instalado penas a los padres por acciones de hostigamiento que realicen sus hijos (por ejemplo en Wisconsin), incluso con la instalación de cámaras y detectores de armas dentro

de los colegios vemos que, a pesar de todo esto, se reiteran los informes sobre matanzas escolares, hostigamiento y el último caso de suicidio. Semejante situación, el maltrato, la violencia y el suicidio, nos interpela como miembros de una sociedad que muestra síntomas de índole fatal. En Estados Unidos, con una educación generalista (no específica), con títulos intermedios y posgrados se profundiza la desigualdad social en el acceso al conocimiento. Es, en definitiva, un régimen social y político que impulsa a miles de jóvenes a la desocupación y la precarización laboral.

Es necesaria esta caracterización de lo social porque concebir el mundo circundante nos permite entender la razón de definir como competencia básica de la enseñanza el aprender a aprender. Un aprendizaje generalista y constante al servicio de las necesidades sociales. La educación vinculada a las necesidades de un mercado cada vez más precarizado. La educación refleja, de manera distorsionada, los procesos sociales y políticos; la educación es profundamente social porque expresa el encuentro entre los miembros del ser genérico, es decir del género humano, de forma sistematizada y pautada. Por lo tanto, cuando se habla de educación no puede dejarse fuera de esta concepción la sociedad como el universal en donde la práctica educativa es posible. Por eso se torna una tarea develar el significado de las propuestas actuales en educación. Bajo esta consideración, ¿qué es lo que un docente puede transmitir entonces al estudiante en general y a los adolescentes en particular?

POSIBILIDAD EDUCATIVA

El hombre posee la capacidad de actuar a conciencia alterando los momentos y los procesos históricos e involucrándose en la sociedad como un sujeto social. Un sujeto que altera las relaciones establecidas y coloca la posibilidad de que lo que hasta ahora ha sido pueda dejar de serlo para devenir otra cosa. Es el hombre quién desarrolla las fuerzas sociales productivas que se convierten en el mecanismo de movimiento y alternancia de las sociedades. De este modo se puede decir que los hombres hacen, y tuvieron que hacer, la historia inconcientemente, ya que el motor de las fuerzas del desarrollo histórico operó a sus espaldas e independientemente de su conciencia. Debido a que la historia fue avanzando antes de poder ser conceptualizada.

Una educación libre, para los seres libres, es un cuestionamiento a la vida de la opresión y es el reconocimiento de una relación entre sujetos que intercambian. Por ser la acción del sujeto humano real actuando sobre el objeto posible de modificar,

[La ciencia] prospera con el libre intercambio de ideas, y ciertamente lo requiere; sus valores son antitéticos al secreto [Pero al haber] dispuesto las cosas de modo que nadie entienda la ciencia y la tecnología [(hemos generado) una garantía de desastre [donde] los temibles poderes tecnológicos estarán en manos de unos pocos y nadie que represente el interés público se podrá acercar [...]. Nosotros, aferrados a nuestros cristales y consultando nerviosos nuestros horóscopos, con las facultades críticas en declive [...] nos iremos deslizand, casi sin darnos cuenta, en la superstición y la oscuridad (Sagan, 2000: 57).

Solo es posible lograr un aprendizaje subvirtiendo el orden de las concepciones individuales y de las acciones aprendidas; lo que impulsa a la búsqueda de nuevos modos de obrar. Promovemos así un proceso de aprendizaje que solo puede ser grupal. Surgiendo la posibilidad para que los individuos establezcan vínculos donde sus reacciones estipuladas “biológicamente” sean modificadas en el marco de lo social. En el grupo los sujetos se reconocen unos a otros, homogeneizados por el objetivo a lograr y cohesionados mediante la tarea impartida. De este modo los sujetos concretan transferencias, proyecciones individuales. Vuelcan sus respectivos mundos internos (experiencias) al ámbito en común, que no es ni más ni menos que un ambiente reglado por una concepción más abarcativa que el mundo particular. Porque el ámbito común garantiza la existencia de la diversidad en el marco de un conjunto. El espacio áulico aparece como medio para alterar estas relaciones para establecer nuevas relaciones de aprendizaje, porque al evidenciar que el mundo puede ser de otro modo del que es subvertimos el pensamiento. Considerar al individuo como personificación social implica, entre otras cosas, que se puede personificar otro modo de relacionarse. Estar enajenado implica la potencialidad de desenajenarse.

El objetivo que un grupo se traza es el asunto y la razón de existencia de lo grupal. Lo no develado, lo que aún no se ha vuelto conciencia y está oculto debe ser develado para que el grupo conozca la sinuosidad del ca-

mino y como, a partir de conocer el marco y el contexto, poder plantearse modos para llegar al objetivo trazado. Develar lo implícito lleva al docente a pensar al grupo, sus tiempos, sus potencialidades, sus individualidades y sus capacidades como el objeto tangencial de su trabajo. El valor del docente está ahí, en su condensación de los conceptos del conocimiento humano sobre una disciplina. Toda relación social es en potencia beneficiosa para la expresión individual. El individuo puede expresarse con plenitud de conocimiento y de claridad si existe en comunidad. La capacidad del artista de representar un momento histórico determinado se evidencia en su producto, pero su producto es solicitado por otros individuos que cumplen otras funciones sociales en ese mismo período histórico. La particularidad de la mano de un pintor no significa la no existencia de otros pintores, sino que por el contrario se posiciona en la posibilidad que trascienda la mayor habilidad. Pero en la sociedad donde rige el dinero esto es un inconveniente, muchas veces la mayor habilidad queda solapada por el poder monetario, solo medible en su capacidad de venta o de ser consumido.

Como se ha mencionado, las nuevas políticas educativas promueven que se aprenda a aprender y promueven cómo se debe vivir. No promueven, en cambio, aprender a observar, a indagar, a cuestionar; es decir, a estar activamente en el mundo. El desafío educativo debería partir de la consideración de que “todo individuo tiene subjetividad, pero no todo individuo es sujeto [para lograr] revestir a todo individuo con la capacidad de ser sujeto, es decir, de conformar consciente y autónomamente su vida...” (Acanda, 2001).

Se vuelve necesario aprender a transmitir, ya que el conocimiento que debe circular expresa un saber específico que pueda ser transmitido. Si un profesor pretende impulsar el desarrollo del conocimiento en los estudiantes, primero debe tener algo que transmitir. En segundo lugar, debe reconocerse su lugar en la transmisión (lugar que muchas teorías del horizontalismo han vapuleado) y por lo tanto cierto lugar de asimetría. El profesor buscará las herramientas correspondientes para mejor adaptar el concepto al contexto. Y es aquí donde ciertos contenidos pedagógicos y didácticos son necesarios al momento de intervenir en el aprendizaje.

El docente también debe volverse sujeto al reforzar su lugar de garante del surgimiento de las relaciones al interior del espacio áulico. En consecuencia, el producto final del curso es del grupo que estuvo conformado

en ese espacio y tiempo determinado, pero que se constituyó y se organizó a través de una fuerza coordinante que estuvo en manos de una autoridad con sentido. Los propios jóvenes que se organizan, que se sienten interpelados por el mundo y lo enfrentan, participan y buscan los modos para cambiarlo porque saben que su futuro y nuestro presente es lo que está en el centro de la escena; se convierten en autoridad pedagógica, en autoridad con sentido. Paradójicamente, esos jóvenes, al cuestionar el mundo en el que viven, son cuestionados por algunos “de los adultos” que defienden este modelo de mundo. Un sujeto que somete a otro construye un no sujeto y se constituye así mismo en esa condición negativa.

Si se pretende, realmente, construir una autoridad pedagógica y desarrollar la educación y el saber de los jóvenes no se puede plantear desafíos generalistas, deberíamos desarrollar las disciplinas para interpretar el mundo para intervenir con perspectivas emancipadoras. Esa fue siempre (y es) la característica del aprendizaje. Mediante los grupos intervenimos en el mundo y a través del grupo nos emancipamos de nuestros limitantes biológicos, e incluso sociales. De este modo el educador se posiciona como la autoridad pedagógica, es decir, una autoridad que no se impone por mera titulación, sino que se encarna y se adquiere producto de sus propias capacidades y su propia intervención. Esa es la potencialidad, ahí está nuestro desafío.

Referencias

- Acanda, J.L. (2001). “La problemática del sujeto y los desafíos para la teoría de la educación”, *Creemos*, Universidad de Puerto Rico.
- OEI (2010). “2021: Metas Educativas. La educación que queremos para la generación del bicentenario”, p. 43. Disponible en <http://www.oei.es/metas2021/sintesis.pdf>
- OEI (2012). “2012: Miradas sobre la Educación en Iberoamérica” p. 99. Disponible en: <http://www.oei.es/miradas2012.pdf>
- Sagan, C. (2000). *El mundo y sus demonios. La ciencia como una luz en la oscuridad*. Planeta, México.

11. Una exploración del bullying en ambientes femeninos: “las garras de la acosadora no se ven cuando se ocultan bajo la fachada de la amistad”

*Ma. Teresa Prieto Quezada, José Claudio Carrillo Navarro
y José Alberto Castellanos Gutiérrez*

INTRODUCCIÓN

Hace unos años se anunciaba una obra de teatro con una frase que decía: “Entre mujeres podremos destruirnos, pero nunca nos haremos daño”. Con ello se daba a entender cómo en la convivencia entre mujeres imperan patrones específicos de interacción, donde la violencia se filtra en discursos sutiles, pero de naturaleza profundamente agresiva, como cuando se aprovechan los defectos de las demás para volverlos objetos de burla.

En la cultura mexicana, por otro lado, se reserva significados denominados “chisme”, para referirse a formas concretas de maltrato sobre la persona: manejar y hacer fluir información distorsionada sobre su vida dentro de las conversaciones cotidianas, modificar dicha información todo lo posible con la finalidad de dañar su integridad, etc. En la perspectiva de este trabajo, se considera que esta es una forma de maltrato, en cuanto se violenta la intimidad de la persona y se inventan historias falsas sobre su vida presente o pasada. Esta forma ha sido descrita y analizada, junto a otras, como las amenazas, los insultos, el daño o robo a pertenencias y agresión física, en estudios como los de Ortega y Del Rey (2003), y Prieto, Carrillo y Jiménez (2005), entre otros.

En el 2009 la Secretaría de Educación Jalisco (SEJ) alertaba sobre la alta presencia femenil en peleas escolares, ya que de cinco agresiones, en cuatro las protagonistas eran mujeres, sea de forma pasiva o activa.

Salvador Rodríguez Lizola, director de Secundarias de la SEJ explico que “los pleitos entre alumnas se presentan con rencor, con un fuerte agravio, y hay mucha saña”, señalando que “algo está fallando en las adolescentes” (*Público* 3 de marzo de 2009 p. 11)

Este trabajo busca presentar algunas de las peculiaridades del maltrato entre estudiantes del género femenino, para ello se analizan algunos datos de campo procedentes de dos comunidades mexicanas de nivel medio básico.

BREVE ESTADO DE LA CUESTIÓN

Simmons (2002) explora la dinámica del maltrato, acoso y abuso emocional entre amigas, trata la “agresión femenina” como actos de “agresión femenina alternativa”, al señalar que “no es que las mujeres sientan la ira diferente a los hombres, sino que muestran la ira de manera diferente”. La agresión femenina, señala esta autora, puede ser de dos maneras: encubierta o de manera relacional.

Thompson (1994) ya hablaba que los niños desean tres cosas en la vida: comunicación, reconocimiento y poder. El deseo de comunicación impulsa a los niños a la amistad, mientras que la necesidad de reconocimiento y poder estimulan la competencia y el conflicto. Este deseo también toca a las niñas, integrándolas a la cultura; siguiendo reglas de cómo se supone que se comporten hombres y mujeres. La importancia de la relaciones y la comunicación entre las jóvenes, junto con el miedo a la soledad, lleva a muchas de ellas a aferrarse a amistades destructivas a expensas de su seguridad emocional.

Señala Simmons (2002: 26) que “la poca investigación existente de agresiones alternativas está escondida en las publicaciones académicas”, la cultura ridiculiza la agresión de las mujeres como algo poco femenino y como un tema por demás oculto y poco tratado por los investigadores. La misma autora señala que gran cantidad de la ira y el coraje que manifiestan las alumnas en escuelas pasa inadvertida para maestros, autoridades y padres de familia. Sus acciones no siempre son físicas, se inclinan más a lo psicológico y, por ende, resultan invisibles a las miradas más finas.

Brown y Gilligan (1992) son pioneras en el estudio de mujeres que se enfrentan en la escuela, en sus investigaciones recuperaban las voces

de las jóvenes, para conocer sus sentimientos en relación a un tema tan delicado como es el maltrato en interacciones afectivas con sus pares.

La agresión es un barómetro poderoso de nuestros valores sociales. Según Campbell (1993), las actitudes hacia la agresión cristalizan en papeles sexuales; la idea de que esperamos que hombres y mujeres asuman diversas responsabilidades debido a su sexo. La agresión es la marca de la masculinidad, permite a los hombres controlar su entorno y sus vidas. Para bien o para mal, los hombres disfrutan de un acceso total a las riñas. La asociación comienza temprano: la popularidad de los varones está en gran parte determinada por su disposición a jugar con brusquedad. Obtienen respeto por su destreza atlética, su oposición a la autoridad y sus actuación dura, problemática, dominante, fría y confiada.

La investigación de esta autora confirma que padres y maestros contienen el surgimiento de agresión física y directa entre las mujeres desde muy temprana edad, mientras que, por otro lado, las peleas entre los hombres se fomentan o se hace poco caso de ellas. Un estudio realizado en la Universidad de Michigan en 1999 dio por resultado que a las mujeres se les pedía con tres veces más frecuencia que a los hombres que se callaran, hablaran en voz baja o que fueran más tranquilas. Para cuando llega la edad escolar, los padres y maestros acrecientan esta diferencia en el terreno de la actitud agresiva en los niños.

Como ha demostrado Gilligan (1982), las relaciones desempeñan un papel muy importante en el desarrollo social femenino. En sus entrevistas con adultos, Campbell (1993) encontró que los hombres veían la agresión como un medio de controlar su entorno e integridad. Por otro lado, con respecto a la violencia, las mujeres temían que pudiera poner fin a sus relaciones.

Weiss y Mejía-Hernández (2011) hacen una investigación sobre la violencia entre las chicas de secundaria. Se aborda el tema de la violencia entre las adolescentes en escuelas secundarias desde una perspectiva psicocultural. Realizan un trabajo de campo de tipo etnográfico, aplicado en cuatro escuelas públicas al sur de la Ciudad de México a lo largo de un año escolar. Las prácticas relacionales femeninas más importantes son la amistad y el compañerismo, pero también se pelean entre amigas y compañeras; entre los motivos destaca la rivalidad por los chicos. La violencia se observa en sus formas simbólicas como insultos, miradas despectivas y chismorreo, pero también en sus formas físicas usualmente

consideradas estilos masculinos de contender, como golpearse con puños cerrados y peleas concertadas. Con base en las observaciones se discute la contención y la regulación de la violencia, así como el tema de la construcción de la identidad femenina adolescente

CONTEXTO DE ESTUDIO Y SUJETOS DE INVESTIGACIÓN

Las chicas narran historias sobre su ira en una cultura que no define su comportamiento como agresivo. Como resultado de ello, sus narraciones están llenas de mitos destructivos sobre la duplicidad inherente a las mujeres, mostrándolas a la vez como caprichosas, engañosas, sutiles, vacilantes. Pertenecen a un contexto en parte rural, en parte casi ciudadano. En una comunidad que aún conserva mucho de la tradición campesina y ranchera de varios cientos de años, ligada en muy buena medida a la tierra; que aún depende de descifrar los signos de las nubes y del cielo para mantener las cosechas y sobrevivir. Envuelta a todo lo ancho por una religión católica rural y tradicionalista que en una parte es responsable de esta “duplicidad inherente” en el comportamiento de las mujeres. Reforzando el papel de la madre como dispensadora de autoridad casi absoluta, papel a través del cual la religión ejerce un control restrictivo y arcaico sobre la conducta pública e íntima de las mujeres en su comunidad, incluyendo el control sobre su cuerpo y su conducta sexual. Las muchachas, por una parte, son educadas para resultar “bonitas” y “buenas”, ante los hombres de su comunidad, quienes en buena medida compiten por ellas, yendo y viniendo de los Estados Unidos, en la mayoría de los casos de manera ilegal. Por otra, le es reforzada la idea de defender con uñas y dientes a su familia y a su hombre, a veces mediante artilugios sutiles, de los que se habló en un inicio: el *bullyin* y el *chisme*; atacando verbalmente y desvalorizando la figura de las rivales. En otras ocasiones a través de la violencia física abierta, que en muchos casos llega a las luchas y los duelos cuerpo a cuerpo con otras compañeras consideradas oponentes.

Como el modelo de mujer es hasta cierto punto el de la pureza de la Virgen María, combinado con el de la madre abnegada y sufriente, pero aguerrida, la violencia femenina en estos contextos resulta en parte sutil, en parte sugerida y disfrazada. Pues no es “tan bien visto” que una chica

sea peleonera y agresiva en un primer momento. Pero, por otra, debe defender a su novio o marido e hijos de las rivales a costa de lo que sea, en un entorno que refuerza bastante los celos, los chismes, el linchamiento emocional del otro, las historias exageradas o falsas sobre las personas a quienes se considera rivales, como medio de desvalorizarlas e incluso destruir su imagen e integridad.

En el otro extremo, el contexto de las chicas a quienes se entrevistó es influido bastante por los valores de los Estados Unidos, a través de la migración y los medios de comunicación (teléfonos inteligentes, televisión por cable, Internet, etc.): la competitividad y el reconocimiento de su comunidad se basa en la mayor posesión de bienes materiales: “Quien tiene más es desde luego más”, ante los ojos de la mayoría. El comportamiento de muchas chicas se vuelve crecientemente superficial, por un lado, y agresivo y competitivo, por el otro. Alejándose cada vez más de las tradiciones comunitarias e igualitarias que alguna vez imperaron en el campo en México. Quien no tiene o no posee lo esperado por la comunidad es condenado a la marginalidad, la impopularidad, y el aislamiento, y de ahí a la depresión.

Su comunidad se llama Colotlán, en el norte de Jalisco, en el Occidente de México. Un terruño escindido entre los valores tradicionales del campo, mezclado con una religiosidad antigua, de moral escurridiza, en ocasiones beligerante y peligrosa, junto con una serie de aspiraciones relacionadas con la competitividad y el ser basado sobre todo en el tener.

Las muchachas que con sus historias ayudaron a construir este trabajo cursan la secundaria y hablan de sus experiencias cotidianas, en cuyas palabras se cuela, de manera en ocasiones velada y en otras abiertas, una violencia de la que ellas no son del todo responsables, sin saberlo. Víctimas y victimarias, reproductoras y objetos de la misma. Con un promedio de edad entre los 12 y los 16 años. En donde el papel de los varones resulta cada día más pasivo y marginal frente al liderazgo abierto de las mujeres.

PROCEDIMIENTO DE RECOPIACIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS

Las historias se recogieron a partir de preguntas aplicadas a través de una encuesta semiabierta:

1. ¿Qué insultos has recibido por parte de tus compañeras, dentro o fuera del salón de clases?
2. ¿Qué insultos has realizado dentro y fuera del salón de clases?
3. ¿Cuál fue el motivo que te llevó a comportarte así?
4. ¿Qué agresiones has presenciado dentro o fuera del salón de clases?
5. ¿A quiénes de tus maestros les comentaste lo presenciado?
6. ¿Cómo fue el comportamiento de tu maestro? ¿Qué comentarios hizo al respecto?
7. ¿Cuál consideras que es la causa más común por las que tus compañeras adolescentes, de salón o escuela, tengan problemas de convivencias entre ellas mismas?
8. Desde tu punto de vista, ¿a qué crees que se deban estos problemas de convivencias entre las adolescentes de ésta escuela?
9. ¿Qué sabes del bullying?
10. De acuerdo a tu punto de vista sobre el bullying, ¿qué has visto de ello dentro o fuera del salón de clases?

Las respuestas obtenidas se clasificaron y categorizaron a partir de un análisis etnolingüístico de tópicos, o núcleos semánticos, teniendo en cuenta aquellos de mayor relevancia dentro del conjunto de su discurso e historias. Predomina el discurso de los celos sexuales y la violencia verbal y física relacionada con ellos:

Bueno, pues hace poco una amiga y yo nos peleamos porque un muchacho que antes quería con ella [...] se me declaró y pues nos hicimos novios y ella se molestó.

Pues dos amigas se molestaron porque el ex novio de una empezó a salir con su amiga y ésta se sintió traicionada por ambos.

Como se menciona más arriba, la violencia emerge cuando se trata de defender al muchacho de quien están enamoradas, su novio, prospecto, simplemente al que les gusta, o cuando se considera válido quitárselo a la compañera y rival:

Una muchacha se peleó con otra porque quería con su novio.

Una persona le gustaba y nada más eran amigos y pues se pelearon o no sé qué paso y una de sus amigas se hizo novia de él y pues la otra persona se molestó y no se hablaban.

En una gran cantidad de respuestas de las muchachas entrevistadas, la relación de noviazgo y el flirteo se encuentra bastante clara, encontrando frases y palabras en las que la violencia y la conducta sexual se entremezclan.

<i>Tópicos encontrados:</i>	<i>Fragmentos discursivos relacionados con:</i>
Violencia física Celos Agresión verbal Rivalidad sexual Flirteo	Nos peleamos Antes quería con ella Se me declaró y nos hicimos novios Le tenía celos Le decía cosas Se golpearon Se hizo novia de él Se molestó No se hablaban Esa chava se metió... Quería con su novio Me besaba con él Nos veíamos en las tardes Me quería agarrar

Los elementos amorosos y sexuales se entremezclan con los de la violencia casi en igual medida: “novio, meterse, besarse, golpearse, quitar, celos, quería con él, me quería agarrar...”

Esta relación tan estrecha entre amor, erotismo, agresividad y violencia sugiere un contexto donde la sexualidad se reprime francamente, más sólo en la apariencia. Valores religiosos y puritanos predominantes conviven con los de la competitividad y el individualismo. Por un lado, ver a los demás como meros objetos a los que se puede desear, poseer, arrebatarse su esencia, hacer a un lado y destruir cuando estorban o no responden a lo que se quiere. Por otro, con las necesidades sexuales naturales de las chicas y una cultura donde se sexualiza absolutamente todo. Prácticas religiosas sectarias y castrantes les censuran y enseñan que los deseos sexuales son negativos, diabólicos y nocivos. Chocando con contextos

comunicacionales que desdican a las primeras: películas plenas de anivalores, telenovelas, redes sociales, canciones romanticonas, las cuales prácticamente las arrojan a una vida sexual temprana y la mayor parte de las veces irresponsable. Algunas de estas chicas son madres solteras a los trece años, o se encuentran en peligro de serlo, por la misma falta de educación sexual, el silencio y la negativa a escuchar y dialogar sobre las necesidades internas del cuerpo y los deseos. Estos tienen que emerger por algún lado, como en una olla de presión, haciéndolo en este caso a manera de agresión y violencia.

Expresiones manejadas por ellas como “me quiere agarrar”, donde “agarrar” resulta una expresión en extremo polisémica y oscura, tan variada en sentidos diversos: destructividad, deseo de posesión sexual, con un carácter casi lésbico, agresión física, incluso deseos violatorios. Cuando se habla en este contexto etnolingüístico de que alguien quiere “agarrar” a otro, o a otra, no es sólo atraparla para golpearla, sino que trae una connotación sexual agresiva implícita: privarla en parte de su libertad, aislarla de su entorno, aunque sea en el momento de la intimidación, sobajarla, dominarla, reducir su esencia a nada. De ahí el carácter verbal femenino de la violencia que se hablaba en un inicio.

Por otra parte, se encontró un nuevo tipo de conceptos manejados por ellas: el vínculo entre amor, relaciones de pareja, depresión y sufrimiento.

<i>Tópicos encontrados</i>	<i>Fragmentos discursivos relacionados con:</i>
Noviazgo	Él se comportó pésimo con ella y eso le ocasiona depresión y disgustos.
Relación de pareja	He visto chicas llorar por un novio.
Amor adolescente	Una amiga ha peleado por su ex y ella se perjudicó mucho y le hizo mal.
Enamoramiento	Una amiga, que se llama Érika, quiere mucho a un muchacho, pero él ya tiene novia y pues ella se enojó con él.
Depresión	Le hace hasta lo imposible para hacerla enojar con muchas humillaciones.
Sufrimiento	El novio de una amiga no le hacía caso y se pelea con él.

Estar deprimida y mal emocionalmente cuando se está enamorada refuerza la idea de la mujer mártir, víctima, pero aguerrida, con la que se ha venido trabajando desde un inicio. Varias de estas chicas crecen con

una idea del amor y de las relaciones de pareja bastante pobre, violenta e incluso autodestructiva: “He visto a muchas chicas llorar por un novio...”

Estos discursos provienen de contextos comunicacionales más plenos de antivalores que de verdaderos valores propositivos y educadores: telenovelas, “memes” del Internet, películas de corte hollywoodense, letras de canciones populares que escuchan. Todo en su entorno refuerza el discurso de que ellas son víctimas, abusadas, no correspondidas, engañadas en el amor. De que el amor es algo que se ansía pero que también es causa de dolor, condenadas al fracaso en sus relaciones, a nunca obtener lo que se quiere, tristes, decepcionadas eternamente: “Él se comportó pésimo con ella y eso le ocasiona depresión y disgustos.”

Probablemente algunos de los elementos descritos en el presente análisis sean “normales” en lo que se considera la adolescencia y la juventud de estos contextos en México. Lo grave es que trasciendan su etapa adolescencia, dejando secuelas en sus embarazos fuera de relaciones de pareja estables, depresión, agresiones entre las mismas mujeres hasta llegar a su matrimonio. Llegando a una edad adulta desde el punto de vista evolutivo, y, sin embargo, conservando ideas sobre el amor asociadas a la autodestructividad, el sufrimiento y la depresión, así como la rivalidad y agresión hacia otras chicas de la misma edad.

CONCLUSIONES

Resulta interesante concluir que dentro de las historias recogidas por las chicas a quienes se incluyó en el estudio se encontró un importante vínculo entre agresión, violencia junto con erotismo, sexualidad e intentos novicios de relación de pareja.

Desde los primeros trabajos de Sigmund Freud, el psicoanálisis había vinculado el amor y la agresividad en un indisoluble entretejido. Freud decía que el amor y el erotismo eran una de las caras de la agresión. Muy fácil y de un momento a otro se podía pasar de un extremo a otro de las caras, como en un péndulo ondulante.

Se considera que vale la pena retomar y releer desde nuevas perspectivas sobre el bullying y la violencia escolar, los textos clásicos del psicoanálisis, que ya vislumbraban el preponderante papel del erotismo y la vida sexual, tanto en la vida escolar como en la agresividad humana.

En la mayor parte de las historias recogidas de estas chicas, la violencia va vinculada con sus primeros intentos equívocos de relacionarse con los varones, de acercarse al sexo y luchar a su manera por él. La asociación que ellas mismas refieren entre violencia, agresión, vida de pareja y sexualidad parece evidente.

Por otra parte, también el vínculo encontrado entre depresión, sufrimiento y relaciones amorosas llama sobre manera la atención. ¿Por qué ligar la vida en pareja, el amor y el noviazgo con la idea de que se debe sufrir y ser infeliz? Las chicas, al parecer, no diferencian la posibilidad de amor, con la de sufrir, odiar, agredir, ser agredidos y estar triste.

Anexos

Algunas de las respuestas de las mujeres de por qué se pelean ellas o sus amigas en relación a un hombre, fueron las siguientes: Resultados de tres escuelas secundarias de Colotlán, que son las existentes en esta ciudad:

Escuela foránea 13, Ramón García

- Bueno... pues hace poco una amiga y yo nos peleamos porque un muchacho que antes quería con ella... se me declaró y pues nos hicimos novios y ella se molestó.
- Pues dos amigas se molestaron porque el ex novio de una empezó a salir con su amiga y ésta se sintió traicionada por ambos.
- Una muchacha se peleó con otra porque quería con su novio.
- Pues porque una persona le gustaba y nada más eran amigos y pues se pelearon o no sé qué paso y una de sus amigas se hizo novia de él y pues la otra persona se molestó y no se hablaban.
- Una vez una compañera le tenía celos a la otra persona porque el muchacho la prefirió y se empezaron a decir cosas y luego se golpearon.
- Él era mi novio y pues esa chava se metió y él terminó para comenzar una relación con ella.
- Ah..., pues a mí por un niño que ni al caso conmigo y la otra me quería agarrar porque según eso me besaba con él y nos veíamos en las tardes, pero no, nada de eso.
- Mi amiga tiene más de un año queriendo a un compañero pero él se comporta pésimo con ella, y eso le ocasiona depresión y muchos dis-

gustos.

- Pues en el salón hay dos compañeras que se pelearon por un muchacho y hasta ahora no se hablan.
- Sí se enojan muy seguido por celos, ya que por lo regular no pasan mucho tiempo y pues el muchacho pasa más tiempo con sus amigos o trabaja y pues además en parte cuando le manda mensajes la chava y él no contesta y pues a la chava le molesta que no conteste.
- Una relación de 5 años con un muchacho y otra chava que quería con él le empezó a decir cosas y chismes y mi vecina se enteró, se enojó y lo terminó.
- Pues a mí dos veces me buscaron pleito por un muchacho, pero ni siquiera conocía al muchacho. También unas amigas a veces me hacen caras porque le hablo a los niños que a ellas les gustan, pero pues yo no las tomo en cuenta. Y una maldita vieja me dice muchas cosas de mí, le tengo odio.
- Pues eran mejores amigas y una de ellas tenía novio y termino con él y la otra se hizo su novia y hubo muchos chismes y malos entendidos y pues dejaron de ser amigas.
- Pues una de mis amigas se ha peleado por su novio por muchos chismes que le inventan de que él anda con otras muchachas y no es cierto, y como se enoja les busca pleito y se pelean.

Secundaria técnica 17

- Bueno, yo no tengo novio pero sí he visto a chicas llorar por un novio.
- Pues una amiga ha peleado por su ex y ella se perjudicó mucho y le hizo mal.
- Una de mis compañeras se ponía muy celosa cuando se le acercaban al chavo con el que andaba.
- Una amiga es hipercelosa y amenaza a las chavas que hablan con su novio con golpearlas.
- Pues a mí me pasó algo así, ya que no quería que mi novio fuera de alguien de mis amigas
- A una amiga que se llama Érika quiere mucho a un muchacho, pero ya tiene novia y pues ella se enojó con él.
- Una amiga se quiso pelear por el muchacho que le gusta, pero ya tiene novia, y la novia le empezó a provocar pleito y por eso.
- Porque le hace hasta lo imposible para hacer enojar con muchas hu-

millaciones.

- Mi amiga estuvo a punto de agarrarse a golpes con otra chica solo porque anda con su ex novio y empezaron a correr chismes.
- Pues una amiga tenía un novio y éste la cortó porque le gustaba otra, mi amiga tuvo otro novio y duraron dos días. En el día de San Valentín lo rompió y volvió con el otro, entonces empezó la discusión porque le reclamaron muchas porque nada más jugó con él y todas terminaron en pleito y otras no lo solucionaron con mi amiga.
- Pues varias compañeras de la primaria le daban celos ver a sus novios platicar con las otras y ya querían golpes.
- Pues una compañera se ha enojado varias veces con su novio porque una muchacha decía que él era su novio y que lo quería mucho, ella se disgustó y peleaban.
- Sí, una vez una amiga se peleó porque una muchacha andaba “de volada” con su novio y no fue así, su novio la estaba engañando y ella quedo muy disgustada y dijo que no se volvería a enamorar y lo único que hizo fue un “oso” al pelearse porque la golpearon y su “novio” solo se reía de ella.
- Porque él siempre jugaba con la muchacha que le gustaba y la otra niña se lo agarró porque le tenía coraje porque siempre jugaba con ella.

Colegio Jalisco (católico)

- Su novio platicó con otra y su novia se puso celosa y se pelearon.
- Bueno, a mí me pasó hace como tres meses, porque mi mejor amiga me bajó a mi novio y nos dejamos de hablar hasta que me pidió disculpas y arreglamos las cosas y ya estamos bien de nuevo.
- El novio de una amiga no le hacía caso y se pelea con él.
- Hace algún tiempo me pelee o discutí con una de mis mejores amigas por un muchacho, dejamos de hablarnos algún tiempo, pero ahora nos hablamos otra vez y estamos felices sin él.
- Mi grupo de amigas, somos tres, dos de ellas tuvieron un problema por un muchacho (le bajaron el novio) pero todo está bien ya.
- Pues he conocido algunas muchachas, pero no compañeras. Y se pelean feo porque tienen celos o porque les fueron infieles sus novios.
- Una amiga peleo por un chisme, de una chava que le gustaba su novio en ese momento y el chico solo se rio y le insultó y ella se puso triste.

- Tengo un amigo muy buena onda que supe que quería conmigo cuando dejó a su novia, pero no sé por qué razón el volvió con su novia y a mí me molestó aunque él no sepa.
- Pues hay muchas chavas que siempre están tristes porque sus novios no las quieren y se pelean por ellos y así.
- A veces al salir de clases se saben pelear por un solo muchacho que les guste pero a él no le gustan ellas.
- A una amiga que tenía le gustaba al mismo chico que yo, entonces él me invito a salir y como él le gustaba a mi amiga, aunque yo estaba enamorada de él, le dije que no.
- Una amiga quería al ex de otra y se dejaron de hablar por eso.
- Una amiga se peleó con otra niña porque la otra quería andar con el novio de mi amiga.
- Una amiga se peleó con otra chava porque la otra chava quería andar con el novio de mi amiga.
- Solamente que se quería pelear a golpes una amiga y me pidió entrenamiento y que le ayudara si se metían otras en el momento de la pelea.
- Tengo dos amigas, una de segundo y otra de tercero. Mi amiga de 3° quería salir con un chico, y comenzó a salir con él, después la chica de 2° conoció al muchacho y le gustó, el chico comenzó a olvidarse de la otra y se hicieron novios. Mi compañera de 3° quedó muy deprimida y el chico y la chica de 2° duraron tan solo dos semanas de novios.
- Pues sí, una compañera de la escuela dice que nomás es para ella y lo pelea mientras que él no la quiere.
- De mi último novio todas hicieron chismes y a causa de eso lo tuve que terminar porque dizque las amigas nomás crearon chismes.
- Pues tengo amigas que se han peleado por algún muchacho y él terminó engañándolas; también tengo compañeras que por tener muchos novios se les hace mala fama.
- Pues mi compañera tiene de novio a mi mejor amigo y ella piensa que me gusta, entonces hace que su novio se enoje conmigo y me deje de hablar.
- Pues una amiga tiene novio y piensa que se lo quiero bajar y es mi mejor amigo y está loca. Ja- ja- ja.

Bibliografía

- Adrienne, R. (1979). "From Women and Honor: Some Notes on Lying", en *On Lies, Secrets and Silence: Selected Prose 1966-1978*. New York: W.W. Norton.
- Anne, C. (1993). *Men, Women and aggression*. Basic Books, New York, .
- Bjoerkqvist, K. y Niemela, P. (1992). "New Trends in the Study of Female Aggression", en K. Bjoerkqvist y P. Niemela (Eds.), *Of Mice and Women: Aspects of Female. Aggression*, Academic Press. San Diego.
- Bjoerkqvist, K., Lagerspetz, K.M. y Kaukiainen, A. (1992). "Do Girls Manipulate and Boys Fight? Developmental Trends in Regard to Direct and Indirect Aggression", *Agresive Behavior* 18, pp. 117-127.
- Brown, L.M. y Carol, G. (1992). *Meeting at the Crossroads: Women's Psychology and Girl's Development*. Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts.
- Carol, G. (1982). *In a Different Voice. Psychological Theory and Woman's Development*. Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts.
- Mejía-Hernández, Jí Weiss, E. (2011). "La violencia entre chicas de secundaria", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 16, núm. 49, pp. 545 570.
- Orenstein, P. (1994). *Schoolgirls: Young Women, Self-Esteem and the Confidence Gap*. Doubleday, New York.

12. Autoridades escolares y adolescentes de secundaria: relaciones que en ocasiones devienen en violentas

*Arturo Torres Mendoza**

INTRODUCCIÓN

El presente artículo es parte de una investigación concluida que tiene por título “Las significaciones imaginarias sociales de autoridad de los adolescentes de secundaria”, que me permitió obtener el grado de doctor por la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 141 Guadalajara. Este trabajo aborda el conjunto de significaciones imaginarias sociales que los adolescentes de la comunidad donde se llevó a cabo el estudio tienen de las autoridades escolares, que van desde los encuentros afortunados con las autoridades, por lo que consideran a éstas como un ente que cuida y protege, hasta aquellas actitudes de la autoridad que los adolescentes reprobaban, lo que da lugar a que se generen situaciones de violencia, tanto física como verbal.

De esto último, de las difíciles relaciones que se presentan entre adolescentes y autoridades, es de lo que se habla en éste artículo, vale decir, que se muestra sólo la visión de los adolescentes, pues fueron ellos los que participaron del estudio, cuestión que se justifica desde el planteamiento de la pregunta y del objetivo general de la investigación, que se formularon en los siguientes términos: ¿Cuáles son las significaciones

* Doctor en Educación, por la UPN Unidad 141 Guadalajara. Docente de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 141 Guadalajara y profesor de educación secundaria. E-mail: arturotorresmendoza@yahoo.com.mx.

imaginarias sociales de autoridad escolar en los adolescentes de secundaria encarnadas en la cotidianidad escolar?; y, “Comprender las significaciones imaginarias sociales de autoridad escolar en los adolescentes de secundaria, y su vivencia en la cotidianidad escolar”.

En el primer apartado abordo lo relativo a la perspectiva metodológica utilizada, así como las técnicas e instrumentos que apoyaron la recogida de datos, e igual se dice cuál es la teoría y conceptos teóricos en que me apoyé. Posteriormente, hablo de los “adolescentes y autoridades en la espiral de la mutua agresión”, es el espacio donde se presentan las dos categorías o núcleos de sentido que se relacionan con las dificultades que se presentan entre autoridades escolares y adolescentes de secundaria. Finalmente, se incluye el apartado de conclusiones, donde se puntualiza que las significaciones imaginarias sociales de autoridad de la comunidad de estudio son dos, las instituidas y las instituyentes.

ASIDEROS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

La metodología utilizada en el estudio es de carácter cualitativo, razón por la cual, se realizaron 46 entrevistas *in situ* y tres grupos de discusión. Así, las narrativas –producto de las entrevistas–, las opiniones –resultado de los grupos de discusión–, y la observación –realizada al tiempo de aplicar los instrumentos metodológicos señalados– me permitieron comprender las significaciones imaginarias sociales que de la autoridad, tienen los adolescentes de secundaria.

En la investigación, se presentaron en un primer momento inferencias o análisis de los datos, que se fueron completando en la medida en que se avanzó en el estudio, pues como dice Spradley (1988), la investigación sigue un ciclo de carácter circular, es decir, que los datos nos regresan a la teoría, y nuevos descubrimientos en el campo, nuevos patrones de sentido nos invitan a regresar y rehacer lo antes hecho. Por eso, el proceso circular o dialectico siguió un curso, en el que se avanzó y luego se retrocedió, para ganar en claridad y comprensión de lo que se estudiaba, para enseguida lograr dar saltos de calidad en la elaboración del documento que se trabajó. Por otro lado, dado que una de las intenciones de la investigación fue “acceder al universo de significados de los actores” (Guber, 2004: 132), se realizaron las entrevistas y los

grupos de discusión, con la consideración de que fueron los medios más adecuados para lograr el propósito fijado, puesto que la investigación se inscribió metodológicamente en una visión comprensiva de la realidad. Señalo en este momento que la codificación que utilicé para referirme a las narrativas y voces de las y los adolescentes es la consignada en el siguiente cuadro.

Cuadro 12.1. Nomenclatura para referirse a los participantes

<i>De las entrevistas</i>	<i>De los grupos de discusión</i>
A: adolescente, seguido de a = mujer, o, de o = hombre, seguido de 1, 2, 3...que es el número que se les asignó a las y los entrevistados de acuerdo al orden en que se realizaron las entrevistas.	A = adolescente, seguido de a = mujer, o, de o = hombre, seguido de Gd = grupo de discusión, seguido de 1, 2 o 3, que son los grupos de discusión realizados en los grados primero, segundo y tercero, respectivamente

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la perspectiva teórica del trabajo, ésta estuvo guiada, fundamentalmente, por la propuesta de Castoriadis, concretamente por el concepto de “significaciones imaginarias sociales”, desde donde se plantea, que hay una unidad en la institución total de la sociedad; considerándola más atentamente, comprobamos que esta unidad es, en última instancia, la unidad y la cohesión interna de la urdimbre inmensamente compleja de significaciones que empapan, orientan y dirigen toda la vida de la sociedad considerada y a los individuos concretos que corporalmente la constituyen.

Esa urdimbre es lo que yo llamo el magma de las significaciones imaginarias sociales, que cobran cuerpo en la institución de la sociedad considerada y que, por así decirlo, la animan (Castoriadis, 2005: 68). Como ejemplos de significaciones sociales imaginarias se ofrecen las siguientes: “espíritus, dioses, Dios, polis, ciudadano, nación, Estado, partido, mercancía, dinero, capital, tasas de interés, tabú, virtud, pecado, etc.” (Castoriadis, 2005: 68), lo que da lugar a incluir el concepto de autoridad como una construcción más de estas significaciones imaginarias sociales. Ahora bien, cuando estas “significaciones imaginarias sociales” se solidifican, devienen en el “imaginario social instituido”, pero siempre habrá lugar para las “significaciones instituyentes” (Castoriadis, 2002).

En el mismo tenor, es decir, como apoyo teórico a la investigación llevada a cabo, recurrí a estudiosos que abordan los conceptos de autoridad y poder, con respecto a los cuales se puede decir, que “el poder se ejerce únicamente sobre ‘sujetos libres’ y sólo en la medida en que son ‘libres’. [Ahí] pueden tener lugar diversas conductas, diversas reacciones y diversos comportamientos” (Foucault, 1988: 239). Precisamente, porque el poder, la autoridad, se ejerce sobre “sujetos libres”, se dice, que, “pueden presentar al menos un pequeño margen de resistencia” (Anzaldúa y Ramírez, 2010: 120). Entonces, a determinada forma de ejercicio de poder o autoridad siempre se estarán oponiendo otras significaciones imaginarias sociales de comprenderla, cuestión que se ve reforzada ya que “el poder no es una especie de consentimiento” (Foucault, 1988: 238). Por eso, “el poder es una matriz general de relaciones de fuerza en un momento dado [...] si Foucault afirma que el poder viene de abajo y que estamos todos atrapados en él, no sugiere por ello que no hay dominación” (Dreyfus y Rabinow, 1988: 204). Por el contrario, es lucha, resistencia, aceptación, encuentro de subjetividades. Por lo tanto, siempre habrá quienes cuestionen a la autoridad, así como aquellos que la justifiquen.

Ahora bien, la autoridad –cualquier forma de autoridad– no se ejerce únicamente por medio del poder, puesto que Foucault, distingue tres instancias, “saber, poder y subjetividad”, las cuales, “no poseen en modo alguno contornos definitivos, sino que son cadenas de variables relacionadas entre sí” (Deleuze, 1988: 155). Cuestión, que se explica con más detalle, así: saber y poder se articulan, el saber, al presentarse como “única” versión de realidad posible induce las conductas de los sujetos, a partir de lo que permite ver y enuncia como verdad. A su vez, el poder se ejerce haciendo hablar e incitando a ver lo que se ha sancionado desde el saber, imponiendo esta versión de realidad (Anzaldúa, 2004: 132).

Entonces, el poder no es privativo de alguno o algunos, se dirige en varias direcciones, se da en el entramado de las relaciones sociales, de tal forma, que, “es multidireccional, opera de arriba abajo y también de abajo arriba” (Dreyfus y Rabinow, 1988: 204), lo que da lugar a reconocer que el “poder” es “multidireccional, y que no es privativo de las autoridades escolares, sino que también los adolescentes de secundaria tienen cierto tipo de “poder”, y que lo hacen valer con algunos docentes u otras autoridades escolares; que el “poder”, también se da “de abajo arriba”. No obstante, el poder siempre implica algún grado de

dominación de unos sobre otros. Así, en este juego de dominación, es que se presentan actos que violentan las relaciones entre las autoridades escolares y los adolescentes de secundaria, asunto que se muestra enseguida y es parte del trabajo de campo del estudio enunciado, de su análisis e interpretación.

ADOLESCENTES Y AUTORIDADES EN LA
ESPIRAL DE LA MUTUA AGRESIÓN

El presente apartado es resultado del análisis e interpretación de datos del trabajo de campo. De manera puntual, se habla de la tensión existente entre los adolescentes y las autoridades escolares, esto desde las narrativas de los primeros, a partir de lo cual se presentan dos categorías o núcleos de sentido, el primero que habla de las acciones que los adolescentes consideran que les lesionan y que se corresponden con actos autoritarios de parte de la autoridad escolar, que se denomina: “disciplina y autoridad, ¡sí!, pero no en demasía”, del cual se construyeron las siguientes significaciones imaginarias sociales de autoridad: la autoridad escolar encarna los dispositivos disciplinarios de control autoritario; la autoridad escolar aplica castigos injustos y desmesurados; la autoridad escolar es despótica; y, la autoridad escolar impone su poder.

La segunda categoría tiene por título: “El que la hace la paga”, y se desarrolla con la significación imaginaria social de autoridad denominada: la autoridad escolar es motivo de escarnio, además, aquí se incluye como apoyo para explicar este núcleo de sentido, lo que se llama: “Las autoridades escolares monopolizan el poder: un mito manifiesto”, que desmitifica, desde las voces adolescentes, al profesor como apóstol de la educación o guía a seguir, por el contrario, pasa a ser un igual susceptible de ser incluso violentado.

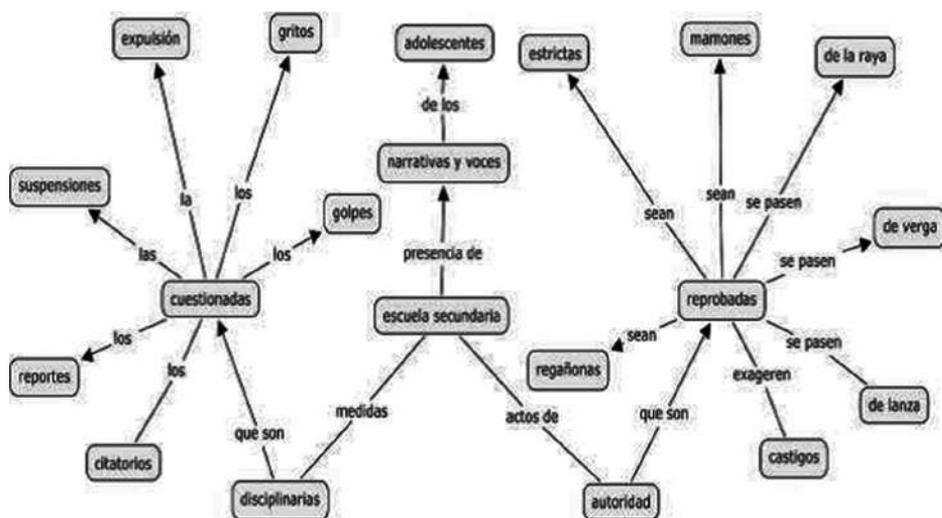
Disciplina y autoridad, ¡sí!, pero, no en demasía

El presente núcleo de sentido da cuenta de la irritación que provoca en los adolescentes de secundaria las actitudes de la autoridad que consideran que devienen en autoritarismo, además de que se cuestiona el ejercicio disciplinario que raya en lo que consideran exageración, sirven de

preguntas, para dialogar con los discursos adolescentes, las siguientes: ¿Cuáles son las medidas disciplinarias que reprueban los adolescentes?, y ¿Cuáles son los actos de autoridad que cuestionan?

Para entrar en materia se exponen, en principio, algunas viñetas de las narrativas, las cuales dicen: “Actúan para mantener el orden, nos ponen, si no es un citatorio es un reporte” (Aa, 22); “Te quedas aquí condicionado, si te portas mal, ya, te corren” (Aa, 4); “Te hablan muy... como que ellos son dueños de todo” (Ao, 10); “Te regañan y corren, a los que les caen mal, a los que les caen bien los dejan” (Ao, 15); “A veces son demasiado regañones” (Ao, 18); “Este [...] bueno, que algunos sí se pasan de la raya, porque son algo regañones” (Ao, 19); “Con los maestros que son muy regañones o muy estrictos me vale lo que me digan” (Aa, 2); “Que te estén regañando los maestros cuando no estás haciendo nada” (Ao, 7); “Bueno, que algunos sí se pasan de la raya, porque son algo regañones” (Ao, 19); “Tampoco es para que nos griten y regañen, pues, porque no aprendemos por las malas y por los gritos” (Ao, 19); “Pues, tener mucha disciplina” (Aa, 7); “Que no sean tan mamones [...] porque se la llevan regañándote y dándote órdenes” (Aa, 18).

Esquema 12.1. Disciplina y autoridad, ¡sí!, pero, no en demasía



Fuente: construcción propia.

Parte de las voces, coincidentes con las narrativas antes expuestas, y que por tanto comparten la presente categorías, se incluyen enseguida: “Si no los entregas [trabajos, tareas o actividades] te suspenden o te cambian de secundaria” (Aa, Gd, 2); “Pues a veces se pasan de lanza, a veces te paras y te regañan” (Aa, Gd, 1); “Son muy exagerados” (Aa, Gd, 2); “Los maestros a veces sí se pasan, por unas cositas tan simples” (Aa, Gd, 2); “Por reírse, sólo por reírse” (Ao, Gd, 2); “Nomás por asomarte a una puerta te quiere poner reporte” (Aa, Gd, 2); “Piensan que nomás gritándoles y regañándoles van a conseguir que ellos los correspondan” (Ao, Gd, 3); “A veces se pasa de verga el maestro Pepe..., ayer llegamos tarde unas compañeras y yo y nos empieza a decir que llegamos tarde y nos dice que qué nos va a poner citatorio, suspensión o reporte” (Aa, Gd, 1); “Yo estuve a punto de que me corrieran y me expulsaran, me pusieran de patitas” (Aa, Gd, 1); “No nos dejó pasar, nos puso supuestamente su citatorio” (Aa, Gd, 1); “No nos dejó pasar y todavía no habían dado el timbre” (Aa, Gd, 1); “Como el del taller, llegamos cinco minutos tarde y no nos deja entrar, si no quiere, ya no voy al pinche taller” (Ao, Gd, 1); “Dice que a fuerza y a güevo, que es eso” (Aa, Gd, 1); “En la escuela dicen: yo soy la autoridad y vas a hacer lo que yo diga” (Aa, Gd, 2); “Chuy siempre grita” (Aa, Gd, 2); “Siempre te escama con pegarte” (Ao, Gd, 2); “Chuy te jala del brazo y te lo aprieta” (Ao, Gd, 2); “Te intentan, como humillar a veces, porque te dicen, a ver ¿qué te voy a poner?, o ¿qué te pongo? Te echan sermones, o esa cosa” (Aa, Gd, 1); “Me ponen a lavar baños o a barrer la secundaria... pues, prefiero a que me suspendan” (Aa, Gd, 1); “Llego dos minutos tarde y me pone a barrer, y luego hago algo en el salón y me pone a barrer” (Ao, Gd, 2); “Te dice: te dejo pasar, pero te pone a barrer una semana, y si le rezongas dos y si le vuelves a decir, tres, y así” (Ao, Gd, 2).

De las medidas disciplinarias más concurrentes y que irritan a los adolescentes, tenemos, los citatorios y reportes (Aa, 22), (Ao, Gd, 1) y (Aa, Gd, 2): “Por ejemplo, nos ponen, si no es un citatorio, es un reporte” (Aa, 22), y también: “Ayer llegamos tarde unas compañeras y yo y nos empieza a decir que llegamos tarde y nos dice que qué nos va a poner si citatorio, suspensión o reporte” (Aa, Gd, 1); por suspender, condicionar, reubicar o correr de la escuela (Aa, Gd, 1), (Aa, Gd, 2), (Aa, 4), (Ao, 15), como el siguiente caso: “Yo estuve a punto de que me corrieran y me expulsaran, me pusieran de patitas... (Aa, Gd, 1); los regaños (Ao, 18), (Aa, 19), (Aa, 2), (Ao, 7), (Aa, Gd, 3) y (Aa, 15), un caso es el siguiente: “Tampoco es para

que nos griten y regañen” (Ao, 19); el uso de los gritos y la fuerza (Ao, Gd, 2), (Aa, Gd, 2), entre los que se destaca, “Chuy siempre grita” (Aa, Gd, 2), o “Siempre te escama con pegarte” (Ao, Gd, 2); se incluye también la exclusión del aula, de los cuales aquí se destaca, “No nos dejó pasar, nos puso supuestamente su citatorio (Aa, Gd, 1), o, “Como el del taller, llegamos cinco minutos tarde y no nos deja entrar, si no quiere, ya no voy a su pinche taller (Aa, Gd, 1).

Igual, dentro de las medidas disciplinarias que son puestas en cuestión, tenemos el hecho de que se les den tareas físicas que corresponden al personal de intendencia, relevándolos de sus tareas educativas, (Aa, Gd, 1) y (Aa, Gd, 2), ejemplo: “Me ponen a lavar baños o a barrer la secundaria, pero prefiero a que me suspendan” (Aa, Gd, 1); lo que humilla y “Sermonea”, “Dicen que a fuerza y a güevo, que es eso” (Aa, Gd, 1), o “Te intentan como humillar [...] te echan sermones, o esa cosa” (Aa, Gd, 1); se agrega que las medidas disciplinarias se las aplican, “Por asomarte a una puerta” o “Por reírse, sólo por reírse” En virtud de que consideran las medidas disciplinarias antes comentadas como producto de la exageración, es que no se detienen al cuestionar a la autoridad, de tal suerte que lo primero que reclaman es que la autoridad es “regañona” (Ao, 8), (Ao, 18), (Ao, 19), (Ao, 7) y (Ao, 19), ejemplo, “Con los maestros que son muy regañones o muy estrictos me vale lo que me digan” (Aa, 2), de ahí, que expresen, “Son dueños de todo” (Aa, 10); “Que no sean mamones” (Ao, 13); “Siempre tienen que salir ganando” (Ao, 13); “Se pasan de la raya” (Ao, 19); “Se pasan de lanza” (Aa, Gd, 1); “Exageran” (Ao, Gd, 2); “Se pasa de verga” (Aa, Gd, 1); “No aprendemos por las malas y por los gritos” (Ao, 19), y, “Yo soy la autoridad y vas a hacer lo que yo diga” (Aa, Gd, 2).

LA AUTORIDAD ESCOLAR ENCARNA LOS DISPOSITIVOS DISCIPLINARIOS DE CONTROL AUTORITARIOS

Es una dimensión de las significaciones imaginarias sociales instituyentes, ya que rompe con lo instituido, toda vez que, desde la institución escolar, el conjunto de dispositivos de control disciplinario, tales como citatorios, suspensiones y reportes es parte de la “normalidad”, es algo de lo que hacen uso para “controlar” a los adolescentes. Para Foucault (1995), toda institución disciplinaria hace uso de sus propios mecanis-

mos “penales”, que tienen como objetivo “normalizar” a los individuos, es decir, volver iguales, o sea, “homogeneizar”, lo que en la escuela se logra mediante los citatorios, reportes y suspensiones, que además exhibe una autoridad que se “impone”, es decir, que deja ver de qué lado está la relación de fuerzas.

No obstante que algunos adolescentes del presente estudio justifican la aplicación de algunas medidas de control disciplinario, la gran mayoría considera que es injusto el uso de estos dispositivos, sobre todo cuando rayan en el autoritarismo. Por lo tanto, parece que lo que se plantea desde la visión adolescente de carácter instituyente es ensayar nuevas formas de relación con las autoridades, que estén basadas en el entendimiento, en el diálogo y el reconocimiento, en la aceptación del “otro”. Es entonces lo instituyente la proyección de lo imaginario radical (Castoriadis, 2003), de los adolescentes, lo que plantea rebasar el ejercicio de estas medidas de control disciplinario, que pertenecen a lo que Anzaldúa (2004b) llama el “dispositivo pedagógico”.

La autoridad escolar aplica castigos injustos y desmesurados

Es otra dimensión imaginaria social instituyente, ya que cuestiona una de las acciones de la autoridad que, desde las representaciones de los adolescentes, más lesiona sus intereses, toda vez que entre las medidas de control vertical y autoritario se presentan en la escuela y toda vez, que se pretende, “homogeneizar”, “apartar” se puede llegar incluso a “excluir” (Foucault, 1995), esto es, a expulsar de la escuela, a poner “de patitas” en la calle, o en el mejor de los casos a “reubicar” en otro plantel educativo, a quien la escuela no pudo “normalizar”.

Entonces, lo que se establece desde esta dimensión instituyente es que las autoridades escolares no apliquen castigos que consideren exagerados y desmesurados, como por ejemplo la exclusión o expulsión del plantel educativo, o bien otros como “Solo por asomarse a la puerta” [del salón], o “Por reírse, sólo por reírse”. Como vemos, estos adolescentes hijos de la sociedad líquida, fragmentada, veloz, sin *telos* (Bauman, 2004), quienes son conminados al *Just do it*, a no quedarse quietos, que reciben mensajes electrónicos sin cesar, son la nueva generación post-alfabética (Berardi, 2010), pueden aceptar la dominación, pero exigen otro tipo de relaciones en la escuela secundaria y con las autoridades escolares, que

tomen en consideración las nuevas formas que ha adquirido una “sociedad de control”, que no obstante es más permisiva a la crítica y lo diferente (Deleuze, 1991), son pues portadores de nuevas significaciones imaginarias sociales de carácter radical e instituyente (Castoriadis, 2003), que cuestionan la aplicación de castigos desmesurados o injustos.

La autoridad escolar es despótica en su relación con los adolescentes

Si una de las dimensiones instituidas reconoce el carácter protector de la autoridad escolar, en cambio, en esta significación imaginaria instituyente se reclama el carácter despótico de la autoridad, ya que se “pasa de verga”, mediante diferentes actos, tales como castigar de manera injusta, expulsar de la escuela, repartir citatorios y reportes, hasta el hecho de que les apliquen “sermones”, o los amenacen con los golpes. Lo anterior justifica, de acuerdo con Castoriadis (2003), reconocer que en la sociedad siempre se presenta el binomio instituido/instituyente, que siempre encontramos más de lo que se ve a simple vista. Así, hemos constatado que el poder no unidireccional no trae como corolario que no existan los dominados, siempre habrá alguien que exhibe un poder mayor (Deleuze, 1991), que en el caso de la escuela secundaria se corresponde, como se ha visto, con quien “se pasa de verga”, es decir, con la autoridad escolar que hace uso del despotismo, y como vemos, es algo que se cuestiona desde la visión instituyente de los adolescentes del presente estudio.

La autoridad escolar impone su poder

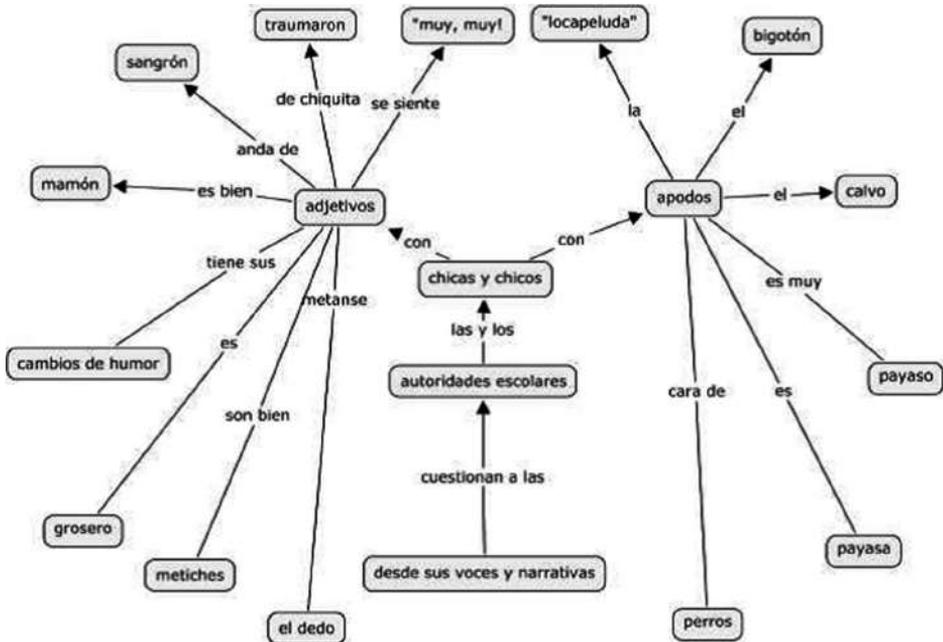
Esta significación imaginaria se considera instituyente, ya que pone en tela de juicio que la autoridad escolar detente un poder omnímodo, a los que siempre asista la “razón” y quieran imponerse “casi en todo”. Es la autoridad que grita, regaña, es estricta y no atiende la subjetividad de quien tiene enfrente. No obstante que el poder no es unidireccional (Foucault, 1995), parece que en la escuela secundaria, quien impone el poder mayor es la autoridad escolar, sin embargo, “todo poder genera resistencia: el alumno se resiste al control del maestro, para ello genera estrategias de poder y de evasión del poder escolar” (Anzaldúa, 2004: 137), por lo que se puede decir que los adolescentes igualmente resisten, aunque en condiciones de desigualdad, el poder de las autoridades esco-

lares al que cuestionan y ante el que anteponen su propia visión, cuándo dicen que no se pueden entender solo a “gritos” o “regañón”. Pero es en la siguiente significación imaginaria social de autoridad instituyente donde se advierte, desde el discurso adolescente, la resistencia al poder de las autoridades escolares, que también se da en sus acciones.

El que la hace, la paga

El presente núcleo de sentido se sustenta en el hecho de que, desde las narrativas y voces adolescentes, es decir, desde la perspectiva de los estudiantes, se da respuesta a las exigencias irracionales de la autoridad mediante el escarnio que hacen hacia ellas utilizando la práctica de poner sobrenombres, algunos de los cuales he denominado, en el extenso del trabajo que da lugar a este artículo, “Zoología escolar”. Es un núcleo de sentido que se explica mediante las siguientes preguntas: ¿Cuáles son las respuestas verbales de los adolescentes ante las actitudes de las au-

Esquema 12.2. El que la hace, la paga



Fuente: construcción propia

toridades que consideran ofensivas hacia ellos?, y ¿Con qué epítetos designan a las autoridades escolares? Al respecto, se incluyen primero las narrativas, entre las que se ofrecen las siguientes viñetas: “Que no sean tan mamones [...] porque se la llevan regañándote y dándote órdenes” (Aa, 18); “Son bien metiches [...] cuando me preguntan que qué hacía en mi casa y porque se peleaban mis papás, y yo les dije: ‘Métanse el dedo’” (Aa, 19); “Que son bien metiches, bueno..., no, que nomás están vigilando, y bueno..., sí está bien que nos vigilen, pero no exageradamente” (Aa, 19).

Respecto a las voces, se incluyen algunas representativas y suficientes, para darle argumento y sustento al núcleo de sentido en turno, las cuales ahora se presentan: cuando lo ven dicen: “...hay ‘la Loca Peluda’, así dicen muchos de mi salón, ‘la Loca Peluda’, así empiezan a decir” (Aa, Gd, 1); “Muy acá, como el bigotón” (Aa, Gd, 2); “El calvo, este, el que dice puras groserías... ah, que tiene que me vea” (Ao, Gd, 1); “Nos dice cerdos y nos dice puercos” (Ao, Gd, 1); “Dice que nosotros somos los puercos” (Ao, Gd, 1); “El bigotón ese, [otra voz, dice: cara de perro], sí, ése, y nos regañó y nos llevó con Pedrito” (Aa, Gd, 2); “Con cara de perros” (Ao, Gd, 2); “No es tan orangután” (Aa, Gd, 1); “Lalo, porque tiene sus pinches cambios de humor” (Ao, Gd, 1); “Anda de sangrón diario, en sus días más difíciles, no mames” (Aa, Gd, 1); “Es que Lalo, a mí, se me hace que es bien mamón” (Ao, Gd, 1) (Aa, Gd, 2); “Nuestro maestro de taller sí es bien gacho” (Ao, Gd, 2); “Es muy payaso Chuy” (Ao, Gd, 2); “La maestra de FCE es bien payasa” (Ao, Gd, 2); “Con la de FCE, pobrecita, la traumaron de chiquita” (Ao, Gd, 2); “Se sienten muy acá, como el bigotón” (Aa, Gd, 2); “Ya los maestros..., ya se están sintiendo muy, muy” (Aa, Gd, 2); “A veces andan chido y luego al ratillo ya andan bien enojados” (Ao, Gd, 2); “Con cara de perros” (Ao, Gd, 2).

Como se nota, de acuerdo a lo que los participantes de las entrevistas y grupos de discusión manifiestan, se considera que las autoridades escolares asumen actitudes que lastiman a los adolescentes, razón por la cual estos últimos, enseguida, responden con epítetos ofensivos hacia los primeros, entonces, ¿qué les disgusta a los adolescentes?, veamos, el hecho de que “[se] la llevan regañándote y dándote órdenes” (Aa, 18); “Que invadan su esfera privada” (Aa, 19); “Que vigilan exageradamente” (Aa, 19); “Que se consideren muy acá” (Aa, Gd, 2); “Cuando reciben groserías de sus profesores” (Ao, Gd, 2); y, finalmente, cuando consideran que una autoridad es voluble en el trato hacia ellos.

De ahí que justifiquen hablar con libertad de sus autoridades con vocablos peyorativos, entre los que se pueden incluir, “Que no sean tan mamones” (Ao, 18), “Es bien mamón” (Ao, Gd, 1), “Anda de sangrón” (Aa, Gd, 1), “Son bien metiches” (Aa, 19), “Es bien gacho” (Ao, Gd, 2), “Es muy payaso” (Ao, Gd, 2); o bien les reclaman porque “tiene sus pinches cambios de humor”. Igual aventuran opiniones como, “la traumaron de chiquita”, o les dan sobrenombres, entre los que vemos, “la Loca Peluda” (Aa, Gd, 1), “el bigotón” (Aa, Gd, 2), “cara de perro” (Aa, Gd, 2), “orangután” (Aa, Gd, 1), después de lo anterior, no extraña que se plantee, “métanse el dedo”.

Con los datos y el análisis e interpretación de los mismos que se ha realizado hasta el momento, se está en condiciones para proceder enseguida a plantear cuáles son las significaciones imaginarias sociales de autoridad escolar de los adolescentes de la comunidad escolar en estudio, cuestión que se aborda en el siguiente apartado.

La autoridad escolar es motivo de escarnio

Esta significación imaginaria social de autoridad instituyente tiene su sustento en el hecho de que fueron numerosas las narrativas y voces adolescentes que desde el discurso se resisten al poder de las autoridades escolares y la aplicación de los dispositivos disciplinarios y de control escolar, lo cual realizan mediante el escarnio al que someten a las autoridades escolares que desde su perspectiva los desmerecen, lo cual concretan mediante los apodos que les asignan o las expresiones peyorativas con las cuales a ellas se refieren, las cuales no se repiten en su totalidad en este espacio, pues ya han sido antes incluidas y ampliamente comentadas.

Lo que se agrega es que es parte de la lucha, de la resistencia de los adolescentes, que adquiere su dimensión instituyente, ya que da otro valor a los docentes, y por extensión a las demás autoridades educativas, pues, a contrapelo de lo instituido, desde donde se dice que, “en las significaciones imaginarias sociales el maestro es un ‘hacedor de hombres’, ‘un guía y orientador espiritual’, un ‘apóstol’ de la moral, ‘un misionero’ que convierte a los hombres incultos en los ‘buenos ciudadanos y patriotas’ de quien depende el futuro de toda nación” (Anzaldúa, 2004b: 359), mientras algunos adolescentes lo aceptan, están de acuerdo con lo instituido, por el contrario, otros, los ven como, “la loca peluda”, el que se cree “muy, muy”, el “cara de perro”, el “mamón”, la “traumada”, o el “bigotón”,

esto es, los bajan del pedestal del “apóstol” o “misionero”, para ubicarlos en el mundo de sus iguales, por eso se reitera que es una significación imaginarias social de autoridad, que desde la radicalidad del discurso de los adolescentes del presente estudio se constituye en instituyente.

Las autoridades escolares monopolizan el poder: un mito manifiesto

Se considera un mito, puesto que se parte de considerar que los adolescentes son “frágiles”, de tal forma que Fize (2004) plantea que están sujetos a la “agresividad social”, y eso se manifiesta en las relaciones que establecen en su cotidianidad, así, desde las narrativas y opiniones de los adolescentes del presente estudio, se puede suponer que están influidos por ese sentimiento de opresión, pues se plantea, “aunque no tengan razón, [las autoridades escolares] siempre tienen que salir ganando, casi en todo [...] son estrictos” (Ao, 13), y además, “Dicen: yo soy la autoridad y vas a hacer lo que yo diga” (Aa, Gd, 2).

Aunque lo que se plantea se puede considerar verdad, es decir, que sí están sujetos a la presión social y de las autoridades escolares, además, de ser aquellos sobre los que se cierne el “dispositivo pedagógico” del que habla Anzaldúa (2004), también es verdad, como plantea este mismo autor y otros como Foucault (1988), Dreyfus y Rabinow (1988), Deleuze (1988), el poder es una “relación de fuerza” de forma que también se da desde abajo y hacia arriba, de tal suerte que el poder no implica el consentimiento, no obstante que éste se imponga, o como plantea Giroux (1985), en las escuelas, ante el poder, se manifiesta también “la lucha” y “la resistencia”. Lo anterior se constata, desde lo que se transcribe de las voces y narrativas, pues cuando se dice, “siempre quieren tener la razón” o, “vas a hacer lo que yo diga”, se encuentra implícita la idea de la resistencia a la dimensión mitológica de fuerza omnipotente de la autoridad, pues, se cuestiona la manera en que se ejerce el poder.

Entonces, del análisis anterior se puede realizar la identificación del símbolo asociado al monopolio del poder de las autoridades escolares, afirmando que éste se representa por la fuerza del que domina, sin embargo, en ocasiones, los papeles se invierten, como en el mítico enfrentamiento entre Goliat y David, o como plantea una chica, respecto al trato que los adolescentes le dan a un profesor: “Güey, no digas cosas que no son... güey, son todos bien culeros con él, la neta, para que le dices calvo,

no sabes si tiene cáncer” (Aa, Gd,1). Como vemos, se pueden invertir los papeles y entonces el poder puede ubicarse en otro lado, no necesariamente, y por siempre, de lado de todas las autoridades escolares.

Desde la dimensión ritual, se puede explicar, desde lo que Melich llama el “linchamiento fundador” (1998), es decir, que los adolescentes buscan quien responda por los agravios recibidos, así, en la figura del profesor, a quien llaman “El calvo”, descargan su violencia, que es parte de la “violencia originaria” que recuerda al “primer linchamiento” y que les permite apaciguar su ira contra el resto de las autoridades escolares, a quienes no pueden tocar, como sustitución, han encontrado a su “víctima”. Como en una fiesta carnavalesca, le lanzaran improperios, lo ignorarán y le endilgaran el mote de “calvo”, es un rito donde se combina la actitud de festejo de los chicos y chicas y de suplicio de la “víctima”; es la reedición del “linchamiento fundador”.

CONCLUSIONES

Lo planteado adquiere importancia puesto que los adolescentes están inmersos en el proceso de constitución de las nociones que posteriormente mediaran sus relaciones de convivencias en los espacios públicos, es decir, como miembros de la sociedad con derechos políticos y civiles que pueden hacer valer, de ahí la importancia de reconsiderar el papel de la escuela, como el nivel primario donde se desarrolla la “cosa” pública, donde se dan acuerdos, se establecen compromisos, se crean consensos que dan lugar a disensos, esto es, el lugar primero donde se desarrolla la vida política de los futuros ciudadanos.

Respecto a las significaciones imaginarias sociales de autoridad instituyentes o radicales, se encontró que la autoridad escolar encarna los dispositivos disciplinarios de control autoritario, la autoridad escolar aplica castigos injustos y desmesurados, la autoridad escolar es despótica en su relación con los adolescentes, la autoridad escolar invade la esfera privada de las chicas y chicos de secundaria, la autoridad escolar invisibiliza a los adolescentes, la autoridad escolar impone su poder, y, la autoridad escolar es motivo de escarnio. Lo anterior da cuenta que las y los adolescentes desde su posición radical y transformadora, abonan a la idea de eliminar aquellos dispositivos de disciplina y control que consideran

autoritarios, ya que cuestionan la abundancia de medidas tales como “-citatarios, reportes, suspensiones o la expulsión del plantel, puesto que plantean que, en la mayoría de los casos, se trata de castigos injustos, que revelan la insensibilidad de la autoridad escolar.

De lo visto se desprende que si bien, por un lado, se reconoce la necesidad de la presencia de la autoridad escolar, por el otro se cuestionan las medidas de control vertical y autoritario, de las medidas disciplinarias, “normalizadoras”. He aquí, de nueva cuenta, la presencia del binomio instituido/instituyente, de lo que está presente y de lo que emerge de la “raíz”, de la imaginación radical. La forma peyorativa en que algunos adolescentes se refieren a sus profesores –sobre todo, pero no únicamente, pues también lo hacen con los prefectos–. Esta práctica se sustenta, según los discursos adolescentes, en las actitudes de las autoridades escolares que consideran que los ofenden, son académicamente incompetentes o ven en ellos algún defecto, puedo decir, que les cuelgan epítetos ya sea por venganza o por simple diversión, que los lleve a aprobar un rito de iniciación adolescente, los cuales son de uso corriente en la escuela secundaria.

Referencias

- Anzaldúa, R. (2004a). “La subjetividad en la relación educativa: una cuestión eludida” [Versión electrónica] *Tramas* 22. UAM-X. México. pp. 197-207.
- (2004b). *La docencia frente al espejo: Imaginario, transferencia y poder*. UAM-X, Depto. de Educación y Comunicación. México.
- Anzaldúa, R. & Ramírez, B. (2010). “Sujeto autonomía y formación”, *Tramas* 33 UAM-X, pp. 113-130.
- Castoriadis, C. (2005). *Los dominios del hombre: Las encrucijadas del laberinto*. España: Gedisa.
- (2003). *La institución imaginaria de la sociedad. Vol. 2 El imaginario social y la institución*. Argentina. Tusquets Editores.
- (2002). *Figuras de lo pensable*. México. Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2004). *Modernidad líquida*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Berardi, F. (2010). *Generación post-alfa: Patologías e imaginarios en el semiocapitalismo*. Buenos Aires. Tinta limón.

- Deleuze, G. (1991). "Posdata sobre las sociedades de control" [Versión electrónica]. En C. Ferrer (Comp.), *El lenguaje literario*, y. t. 2, Ed. Nordan, Montevideo.
- (1988). *¿Qué es un dispositivo?* Recuperado de: http://publicaciones.fba.unlp.edu.ar/wpcontent/uploads/2011/08/Qu%C3%A9-es-un-dispositivo_GD.pdf
- Dreyfus, H & Rabinow, P. (1988). *Michel Foucault: Más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. México. UNAM.
- Foucault, M. (1995). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. México. Siglo XXI Editores.
- (1988). "Postfacio: El sujeto y el poder". En: Dreyfus, H y Rabinow, P. (1988), *Michel Foucault: Más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. México. UNAM.
- Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano*. Buenos Aires. Paidós.
- Spradley, J. (1980). *Participant Observation*. Holt, Rinehart and Winston, New York, USA. Recuperado de: <http://www.geocities.com/College-Park/Den/9433/jovenes/spradley.htm> Traducción: David González (david23@eudoramail.com).

Las violencias en los entornos escolares

se terminó de editar en las oficinas de la Editorial Universidad de Guadalajara, José Bonifacio Andrada 2679, Col. Lomas de Guevara, 44657, Zapopan, Jalisco.

En la formación de este libro se utilizaron las familias tipográficas Bookman old style, diseñada por Alexander Phemister, Calibri, diseñada por Lucas de Groot y Palatino, diseñada por Hermann Zapf.

