

VIII. La violencia social, la violencia escolar y el acoso escolar

Nelia Tello¹

Sumario: A. La violencia social en la escuela; B. La autoridad escolar; C. De los estudiantes como actores centrales; D. La desconfianza entre los actores; E. El acoso escolar; F. La exclusión también es violencia; G. La delincuencia en la escuela; H. Rechazo, desconfianza y exclusión o diferencia; I. La violencia no se cambia directamente; J. Referencias bibliográficas.

La violencia en nuestra sociedad es lo cotidiano. Vivimos con ella, en medio de ella. Las noticias de asesinados, colgados en puentes, decapitados, desaparecidos, secuestrados, asaltados, encarcelados, buscados, aprendidos, enfrentamientos sanguinarios en los penales, fosas con restos humanos, nos rodean y nosotros vamos y venimos fingiéndonos ajenos a todo ello, como si tan solo fuésemos espectadores, como si nuestro mundo fuera otro. Sennett² define esta sensación como fatiga de la compasión. En tanto, con un poco de suerte sobrevivimos y nos sentimos afortunados. Sin embargo, en ocasiones no podemos evitar la cercanía con todo esto, por lo que hemos aprendido a continuar, hemos naturalizado, decimos los académicos, esa realidad como dada, y además en las encuestas internacionales afirmamos que hasta solemos ser felices³.

Pero a la vez, que macro indiferentes, nos hemos vuelto muy sensibles e hiperreactivos ante detalles que en las interrelaciones personales solemos calificar de violentos, como pueden ser una mirada lasciva de un hombre a una mujer en el metro⁴, hoy tipificada como delito en la ciudad

¹ Profesora-Investigadora de la Escuela Nacional de Trabajo Social de la UNAM.

² Sennett, R., *El Respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad*, España, Barcelona, Anagrama, 2003, 304 p.

³ En las encuestas internacionales de Gallup 2018 sobre la felicidad, México como país está en el lugar 24.

⁴ No he encontrado el estudio de esta reacción de hipersensibilidad ante las atrocidades que vivimos como sociedad pero seguramente existe una relación que hay que conceptualizar y profundizar. ¿Puede la hipersensibilidad responder a la impotencia de hacer algo ante los casos de violencia extrema?

de México, o un grupo de niños de primaria que se ríe de la participación peculiar de un compañerito en clase, o un insulto dicho de pasada.

Así, vivimos en los extremos, convirtiendo interacciones ocasionales, aisladas, impersonales, como ejemplo cualquier altercado de tránsito, en actos de violencia que pueden costar la vida a más de uno y, sin intentar ajustarnos a un orden legal que nos permita vivir [cordialmente] juntos, diría Touraine⁵, pasamos de la indignación, a la pasividad, a la impotencia o a la presencia de justicieros anónimos y linchamientos comunitarios, que ejercen la justicia por propia mano. Aludimos constantemente a los derechos humanos, tenemos poca comprensión de las situaciones que enfrentamos y mucho menos ninguna intención de respetar la ley, desde el niño pequeño que no quiere obedecer y amenaza a su madre o maestra con acusarla con la Comisión de derechos humanos hasta la máxima autoridad judicial que detiene arbitrariamente y sin pruebas al político de la oposición o el policía que afirma que su trabajo no tiene que ver con la ley⁶

A partir de este escenario pretendo ilustrar como la violencia, atraviesa transversalmente todos los espacios de la sociedad como forma relacional dominante, que se configura en diferentes expresiones en lo estructural, y permea lo institucional y lo personal.

Elsa Blair repasa los diferentes significados de la violencia aparentemente incomparables entre sí, que van desde las grandes masacres de la humanidad hasta pequeños pleitos cotidianos y muestra que a pesar de las grandes diferencias nombramos con la misma palabra: violencia. No obstante, la intuimos, la sentimos, la razonamos, la construimos, para el hecho particular.

La violencia de acuerdo con Juliana González⁷, filósofa mexicana, es una fuerza que impone, que destruye, que arrasa, que finalmente impide ser, por ello hay que acotarla, limitarla, controlarla, regularla y cuando está restringida podemos sentirnos seguros. La violencia, sabemos, se aprende y se potencia. Es expresión de desigualdad y adquiere formas culturales, que nos impiden reconocerla fácilmente. Puede expresarse sutilmente, puede institucionalizarse. La desigualdad, la impotencia del esfuerzo, la frustración acumulada, la impunidad en un estado de derecho

⁵ Touraine, A., ¿Podremos vivir juntos?, México, Fondo de Cultura Económica, 2000, 335 p.

⁶ Entrevistas realizadas a policías en la Ciudad de México (EOPSAC, 2005)

⁷ González, J., "Ética y violencia (la vis de la virtud frente a la vis de la violencia)", en Sánchez, A. (coord.), *El mundo de la violencia*, México, Fondo de Cultura Económica, 1998, pp. 139-145.

débil y desdibujado son modos de violencia al ser expresiones de imposiciones, que al reproducirlas en diferentes espacios sociales incrementan la violencia que vivimos en todas las dimensiones de la sociedad. No solo somos víctimas de desigualdades, también las reproducimos dice Dubet (2017). En México solemos pensar en la desigualdad, y sentimos ajenos a ella, un ejemplo clásico en este sentido, puede ser la brecha económica entre Slim, uno de los hombres más ricos del mundo, versus los indígenas de Chiapas, una de los estados mexicanos más pobres. Sin embargo, pocas veces reconocemos la desigualdad que hemos interiorizado, en este caso los mexicanos, y el uso que hacemos de ella en todo momento y en diversas circunstancias de nuestra vida, “cómo te ven te tratan” decimos, empezando por el color de la piel y seguimos por una serie de detalles - el uso en español del usted o del tú, el silencio “respetuoso” que guardamos ante infinitas peroratas de unos, contra otros.

El individualismo, la competencia, la inseguridad, el miedo, por un lado y, la inmediatez, lo escindido, la apariencia y la superficialidad, se suman a las características constitutivas que esta modernidad tardía⁸, posmodernidad⁹, la sociedad líquida¹⁰, globalizada y capitalista, que contribuye a dar forma a una cotidianidad que devora a gran parte de la población en la insatisfacción, el deseo y la falta de futuro (desesperanza). La deshumanización, la cosificación que devienen de este tipo de sociedad desigual están, también, en la configuración de la violencia social que permea y rompe las relaciones y los procesos sociales a partir de diversas y variadas circunstancias concretas, donde lo colectivo se borra, los lazos sociales se aflojan...

A. La violencia social en la escuela.

La escuela reproduce la violencia del entorno, y recrea, en general lo que sucede en la sociedad¹¹. La escuela es una institución debilitada, aunque su función social es la misma de siempre pero ampliada, cada vez tiene más asuntos que atender en relación a la sobrevivencia, cuidado,

⁸ Giddens, A., “Modernidad y autoidentidad”, en Beriaín, J. (Comp.), *Las consecuencias perversas de la modernidad*, España, Barcelona, Anthropos, 1996, pp. 33-72.

⁹ Derrida, J., *La escritura y la diferencia*, España, Barcelona, Anthropos, 1989, 412 p.

¹⁰ Bauman, Z., *La ambivalencia de la modernidad*, España, Anthropos, 2012, 219 p.

¹¹ Adicionalmente cabe añadir que la mayor parte de las escuelas secundarias públicas están localizadas en colonias populares de su entidad geográfica, en donde hay puntos de venta de drogas, bandas, delincuencia, a la vez que existe poca vigilancia (EOPSAC, 2003;09;2014)

formación, capacitación de sus estudiantes. Tareas que la dispersan y debilitan, más aún, al no contar con los recursos específicos para satisfacer lo que se le encarga.

Lo que sí ha cambiado es la sociedad a la que reproduce, es una sociedad en descomposición, es una sociedad en transición, en tensión cultural. Siempre ha manejado varios marcos axiológicos, pero ahora la democracia y sus valores, la cultura de los derechos humanos, el género..., multiplican las posibilidades de valores contradictorios y enfrentados, en la familia, en la escuela, en la comunidad. La constitución de la escuela como entidad funcional a un sistema social autoritario, poco democrático, corrupto, en la que la desigualdad se expresa en violencia, socializa a sus jóvenes (alumnos) en comportamientos y habilidades (aislacionistas) tales como la violencia, la simulación, la desconfianza.

Al ingresar a la secundaria los estudiantes buscan como sujetos, ya sin sus padres a un lado, como sobrevivir en este mundo de desigualdades, entre diferentes actores, con diferentes marcos axiológicos y desde diferentes formas relacionales, buscando una línea dominante que les señale el camino, y encuentran en el dominio sumisión -que ya conocían- el cómo relacional hegemónico. Así, interiorizan que las normas sociales de relación y convivencia son unas en la acción, otras en el discurso hablado y unas diferentes en las normas escritas, sin contar que cambian según el grupo con el que traten: la familia, los maestros, los amigos, las bandas. Les irá bien, si no se equivocan en su uso, correspondiente al espacio en el que se encuentren. Todo esto en un mundo que no se les presenta como resultante de una construcción colectiva, sino como resultado del empeño individualista, en donde el otro, se convierte en el mejor de los casos en testigo, pero no en parte de un grupo que se conforma en lo colectivo.

La autoridad escolar maneja reglamentos, pero es contradictoria, inconsistente, débil ante lo cual los alumnos aprenden a simular obediencia, no más de lo necesario, manejan el anonimato, la transgresión (esa sí) colectiva, el juego, las burlas, el poder grupal. Los maestros tienen problemas sindicales, de horarios, de realización personal, de reconocimiento social e institucional. Ellos gritan, se desesperan, o son condescendientes con los alumnos. Los maestros no tienen el reconocimiento que necesitan para desempeñar el papel de figura ideal, que los alumnos interiorizaban y deseaban replicar. No, ellos han sido descalificados en esa función. La sociedad, los padres, los hermanos, se refieren a los maestros, más bien, como actores de los hay que desconfiar, “si pasa algo, nos avisas” advier-

ten los padres. Los maestros ni siquiera reciben un buen salario, son multichamba, no tienen tiempo ni para establecer relaciones cercanas con sus alumnos. Ni unos, ni los otros buscan cercanía entre ellos, los estudiantes no confían en ellos¹², atienden a regañadientes, tampoco les interesa demasiado el conocimiento¹³. Hay alumnos fuertes y alumnos débiles, unos mandan, otros los siguen y unos más, no se integran, igual que en todos los grupos, dando lugar a la exclusión como modo de violencia presente, la mayor parte las veces ignorada¹⁴. Los subgrupos se conforman a partir de diversas características, los niños por un lado, las niñas, por el otro. A veces se integran.

Los conflictos surgen entre los miembros del grupo, unos simpatizan entre sí, otros son hostiles, pero estos sentimientos no siempre son muy definidos, pueden cambiar de un día a otro, y los que ayer eran mejores amigos, hoy son enemigos. La enemistad puede agravarse y “agudizarse para disminuirse” dice Simmel¹⁵, los enfrentamientos más importantes no se dan dentro de la escuela. Los pleitos son en el entorno, en el vecindario, cuyas consecuencias no están cuantificadas, y aunque puede haber lesiones e incluso muerte, se considera que es un problema que no atañe a la escuela cuando se da a 100 metros afuera de ella, lo que lleva a suponer que tampoco corresponde a las familias porque sucede en la calle. El caso es que no hay estadísticas al respecto.

Los padres tienen gran presencia en la institución, la más de las veces confrontando a maestros y autoridades. Algunos colaboran y otros hasta auxilio llegan a pedir. Frecuentemente no pueden con sus hijos, a veces los acusan, otras los sobre-protegen, en pocas ocasiones hay acuerdos y algunos padres hasta llegan a sumar esfuerzos con los maestros. Eso sí, sin integrar un grupo que se una a partir de un objetivo común: el desarrollo y la felicidad de sus hijos y/o estudiantes. En estas condiciones dice Bauman “la solidaridad tiene pocas posibilidades de brotar

¹² En todos los cuestionarios aplicados a lo largo de las últimas décadas en secundaria públicas no más del 16% de estudiantes han afirmado confiar en ellos.

¹³ Uno de los grandes problemas de la instrucción en las escuelas es que el conocimiento no es visto como un valor importante de la sociedad

¹⁴ Son estos estudiantes, los que reiteran una y otra vez que no les gusta la escuela, que piensan constantemente en dejarla y de entre ellos se terminan dando el mayor número de deserción escolar.

¹⁵ Simmel, G., *El conflicto. Sociología del antagonismo*, España, Sequitur, 2010, 96 p.

y echar raíces. Las relaciones destacan sobre todo por su fragilidad y superficialidad”¹⁶.

En paralelo con este panorama, hay autoridades escolares que tienen un manejo asertivo de los marcos normativos y la reglamentos que manejan en las escuelas, en todas ellas hay maestros que no sufren para establecer relaciones de autoridad, reconocimiento y enseñanza aprendizaje con sus alumnos. Asimismo, en todas hay problemas relacionales entre los estudiantes, pero es diferente el grado y la frecuencia con la que aparecen situaciones que afectan la seguridad, el aprendizaje y la convivencia solidaria, así como la injerencia negativa de padres de familia en procesos internos de la escuela. Igual que en la sociedad la toma de decisiones que facilitan o entorpecen el funcionamiento de las secundarias es diverso, pero violencia reconocida o no, siempre hay en ellas.

B. La autoridad escolar

Existe una conexión entre la pérdida de la autoridad en la vida pública y en la vida política, por un lado, y la que se produjo en los campos privados de la familia y de la escuela. La autoridad inconsistente o autoritaria u omitida genera procesos de inseguridad, violencia e ilegalidad en la escuela que se convierten en aprendizajes funcionales en la socialización de los estudiantes. Con estos se manejarán adecuadamente en la sociedad, en relación en cuanto a la aplicación de los marcos normativos y las contradicciones de los discursos imperantes.

Entre las normas importantes en las escuela está la ley de Convivencia para niños, niñas y adolescentes que criminaliza comportamientos que tendrían que verse como parte de la socialización - educación- que se recibirá en la escuela, los reglamentos de las escuelas tienen puesto el énfasis en las prohibiciones y no en el tipo de relaciones sociales que se esperan para formar una comunidad solidaria. El manual de Convivencia Escolar de la SEP, que en realidad no propone constituir comunidades de convivencia, fomenta sobrevivir en conjunto, con pocos roces y puestas en común. Dispone que en caso de faltas, el estudiante sea remitido a la biblioteca a trabajar solo, o consignado en el despacho de alguna autoridad escolar. Esto es, la disciplina que castiga aislando está en el centro de la concepción de convivencia. Se corrige y enseña separando, en ningún

¹⁶ Bauman, Z., *Vidas desperdiciadas: la modernidad y sus parias*, España, Barcelona, Ediciones Paidós Ibérica, 2005, 176 p.

caso se pretende desarrollar habilidades sociales en los alumnos para que mejoren sus procesos de convivencia. Para eso se recurre a organizaciones externas a las escuelas, con lo que se disminuye la presencia de los profesores, ya que cada vez que hay un problema especial ellos quedan fuera de su solución.

El marco normativo administrativo estructura la posibilidad de la violencia institucional como ejercicio de la autoridad. Tener autoridad no por capacidad, sino por nombramiento administrativo, resta legitimidad al encargo. El ejercicio de la autoridad en estas condiciones necesariamente deviene del dominio sobre el otro, emanado no solo de la forma y el modelo institucional, sino del apoyo de los funcionarios escolares. El profesor debilitado ejerce el poder desde un ejercicio arbitrario de la aplicación de las reglas y no desde el reconocimiento al conocimiento que representa, ni a su habilidad pedagógica. También hay que observar que los diversos marcos de comportamiento dominante y contradictorio en que nos movemos, propios de una sociedad en transición, se traslapan y son utilizados indistintamente. El deber ser de una realidad superada, el discurso democrático, una imagen de futuro confuso, no ayudan para que la situación sea diferente... ¿la institución escolar forma para sobrevivir en la descomposición social, para el mantenimiento de la realidad dada o para una sociedad deseada, sin definir?

Por otra parte, la autoridad no solo es ejercida por los directores, lo hace todo el personal de apoyo, los maestros, los padres, incluso los propios estudiantes. En clase, con frecuencia, el maestro no sabe o no se esfuerza para trabajar con el grupo, tal vez, hasta en silencio lo mantenga, pero no logra interesar a los estudiantes, menos establecer procesos de integración en la igualdad, que unos no acaparen la participación y que otros lo hagan de manera equilibrada y respetuosa, sin burlas, ni expresiones exageradas en torno a lo dicho en el grupo. El maestro ya desgastado en la vida cotidiana, dice Esquer, desinteresado y desilusionado, no está concentrado en la formación para la vida colectiva de sus alumnos. Él vive, todos los días problemas de disciplina, y cuida que no pasen a mayores, “los padres no les enseñan ni respeto a sus hijos”. El profesor no asume que lo que sucede en su clase es su responsabilidad, frecuentemente las interrelaciones se le salen de control y se convierten en relaciones de violencia entre los estudiantes y el profesor. Todo sucede a partir de intercambios con aquellos chavos inquietos, que se aburren en clase, que no paran de hablar, que se levantan de su lugar, que no prestan atención, ni hacen las tareas y que pronto son estigmatizados por el profe con lo que los intercambios entre ellos se multiplican, se tornan violentos, dice el

maestro: “este niño nunca cumple, sus padres son unos irresponsables, se queda dormido, yo nada puedo hacer” es decir, renuncia al ejercicio de su autoridad y más. O bien dice un estudiante, Gustavo: “a mí me vale si se enoja porque me paro a tirar un papel, yo le contesto. El otro día se fue enfureciendo en la clase y me dijo pendejo, allí sí, ya solo le dije que me estaba faltando al respeto. Sabía que él había perdido”¹⁷.

Ante la falta de autoridad o interés de los profesores los problemas de inseguridad, violencia e ilegalidad se multiplican. Se replican los procesos relacionales de dominio/sumisión en la escuela. Las condiciones históricas actuales hacen que al docente le resulte particularmente difícil situarse en el punto justo entre el autoritarismo y la ausencia de autoridad. Muchas de las situaciones cotidianas ponen de manifiesto un cambio respecto al consenso social que otorgaba al docente, de manera incuestionable, la función de autoridad¹⁸. El padre de Gustavo: “mi hijo es muy listo, se aburre, no saben qué hacer con él, luego nos mandan a llamar, no decimos nada porque en seguida lo etiquetan, los maestros no lo quieren porque no se deja”, siguiendo con el ejemplo de este caso, que es más común de lo deseable. Gustavo pidió permiso de ir al baño a quien cuidaba al grupo que estaba sin maestro, por supuesto deambuló por los pasillos de la escuela durante algunos minutos, al encontrarse con el director, éste le dice que será expulsado, a lo que el estudiante le da una serie de explicaciones sin ningún resultado, entonces le dice al director “la semana pasada me hizo copiar 3 veces el reglamento, y ya me lo sé, por esto, no me puede expulsar. Hágale como quiera” Por supuesto aunque sus padres avalan su comportamiento en la escuela, a ellos les hace lo mismo: “está decidido el viernes me voy de pinta con mis cuates, le dice a la trabajadora social externa, mis papas no se enteran nunca de nada de lo que hago. Me creen todo lo que les digo” Gustavo no tiene muchos amigos, pero con los que tiene le basta, para que lo apoyen, en cualquier transgresión que se le ocurre. Así fácilmente todos los adultos que tienen que ver con este caso van enganchando en situaciones de enfrentamientos elementales, cotidianas, que mal manejadas, generan un problema mayor y pasan de indisciplina, a descontrol y a violencia.

¹⁷ EOPSAC (2015) Estudio de caso. Parte del relato registrado sobre los conflictos de los jóvenes, realizado por Gutiérrez Ana y encuentra dentro de su tesis de maestría sobre el conflicto social de los jóvenes (2018).

¹⁸ Tallone, A., “Las transformaciones de la autoridad docente, en busca de una nueva legitimidad”, *Revista de Educación*, número extraordinario, España, Madrid, Ministerio de Educación, 1011, pp. 115-135.

En lo concreto, las autoridades escolares aluden constantemente a la norma, a las reglas, que cumplen poco y aplican indiscriminadamente, lo que ocasiona que el alumno pueda salirse frecuentemente con la suya. El alumno infringe la regla, pero las autoridades también, en este caso la diferencia es que Gustavo se sale con la suya, lo que se convierte en su proyecto de realización, desde un egoísmo exacerbado, diría Cortina¹⁹, que lleva al desprecio de los otros y lo refuerza como un comportamiento exitoso. Situación que propicia el ejercicio de un autoritarismo, que no mejorara en nada el manejo de los límites, ni la sana convivencia escolar. Es importante destacar la correspondencia que existe entre el manejo escolar de la falta de límites y lo que sucede en casa. El padre lejos de reconocer que él tiene el mismo problema con Gustavo, descalifica a las autoridades escolares y apoya a su hijo. El padre y los funcionarios tienen una gran incapacidad de dialogar y trabajar en conjunto con Gustavo, circunstancia que los enfrenta, cuando lo elemental sería el diálogo y el reconocimiento del problema común. Simplificar el análisis del ejemplo, nos permite reconocer que los procesos de inseguridad, violencia, ilegalidad se construyen en la cotidianidad, desde situaciones, que de ser manejadas con otra lógica, serían tan solo conflictos cotidianos, sin trascendencia en la dinámica escolar y si en la construcción del desarrollo del estudiante.

La autoridad es coercitiva, y se anula por el uso de violencia. Solo aquel que por sí mismo no posee autoridad recurre a los medios de coerción dice Tallone²⁰, . En sentido contrario Arendt señala que la verdadera autoridad implica una obediencia en la que los hombres conservan su libertad.

C. De los estudiantes como actores centrales

Lo que se entiende por violencia en la escuela incluye elementos parecidos a los comportamientos que antes eran considerados parte de la disciplina escolar. Todavía 17 años atrás los chavos de la secundaria decían que su escuela era muy chida, sin violencia, más, menos en porcentajes de 78%. Ahora, ante los mismos hechos, reconocen en el mismo porcentaje que hay violencia en su escuela²¹. O sea, estamos ante un

¹⁹ Cortina, A., *Aporofobia, el rechazo al pobre: un desafío para la sociedad democrática*, España, Barcelona, Paidós Ibérica, 2017, 200 p.

²⁰ Tallone, A., “Las transformaciones de la autoridad...”, *op. cit.*

²¹ EOPSAC, *Encuesta en escuelas secundarias en 11 municipios de la República Mexicana*, México, 2013-2014.

cambio de percepción de la sociedad toda, lo que inicio como problemas de indisciplina, cuando los adultos de hoy asistían a la escuela, ahora se clasifican como problemas de violencia escolar. También las formas de control han cambiado, no vuelan gises, ni borradores sobre las cabezas de los alumnos corregidos, ahora somos más sofisticados y sutiles.

Resulta muy común pensar que la violencia en las escuelas es asunto exclusivo de los estudiantes y aunque en los últimos años así se ha manejado, es necesario enfatizar que la violencia con y entre los estudiantes es simplemente una parte del problema. La violencia como modo relacional domina entre todos los actores de la comunidad escolar: los estudiantes, las autoridades y funcionarios, los maestros y los padres de familia, sin embargo ninguno reconoce su implicación en el problema y sólo se culpan unos a otros: los maestros dicen de los estudiantes: “es de no creerse, cada año vienen peor, los de este año están de verse” o un director que afirma “los problemas de violencia en las secundarias son por los derechos ilimitados que tiene los alumnos. Uno no puede meterse con ellos, enseguida levantan denuncias, nosotras las autoridades estamos desprotegidas. Todo es su culpa” O los trabajadores sociales sobre los maestros, “ellos sólo dan su clases, no se responsabilizan de nada, ellos todo lo resuelven sacando a los estudiantes del salón”²².

Hay muchos estudios sobre violencia escolar que siguen centrados en los números de insultos, burlas, humillaciones, golpes, robos, entre los estudiantes. Después de contarlos y constatar la regularidad en su repetición, es necesario reflexionar sobre estos comportamientos, casi siempre grupales, nos han obligado a verlos como actos que son parte de procesos sociales dominantes de un sistema que se reproduce a sí mismo, y no sólo interacciones aisladas entre los estudiantes y características de sus personalidades individuales. No, para que se den debe existir un ambiente posibilitador de lo que sucede, son expresiones que corresponden a procesos socio culturales recreados en la institución y, como tal, deben estudiarse. Es importante considerar que en los últimos tiempos el estudio y la intervención de la violencia en la escuela se han centrado en el estudiante, como si fuera el actor que produce y, recrea todo acontecimiento relativo a la violencia. Sin embargo, sabemos que el ambiente de violencia escolar se construye desde las interrelaciones internas de todos los actores, en interpenetración con el contexto (sistema) al que pertenece al institución y los actores sociales.

²² EOPSAC, *Crónicas de talleres con funcionarios*, México, Coyoacán, 2014.

D. La desconfianza entre los actores

Según encuestas internacionales, México es uno de los países con mayor desconfianza. La escuela ha perdido su encanto y la educación ya no genera confianza. Maestros y alumnos están implicados en experiencias múltiples muy alejadas del imaginario construido por el programa institucional durante los siglos pasados dice Dubet²³. Sin embargo, se espera demasiado de ella y en lo cotidiano se le exigen múltiples resultados que no tiene la capacidad de alcanzar.

Hay desconfianza en la familia, entre quienes la conforman: Los alumnos de la secundaria dicen que confían en su mamá pero, como dice Nateras²⁴, nada más es un símbolo, porque en la cotidianidad ni ellas confían en sus hijos, ni viceversa. Lo cierto es que los chavos confían más en su madre que en su padre, pues muchos de estos últimos tienen poca presencia familiar o, al menos, frecuentes ausencias. Confiar en su mamá quiere decir tener la certeza de que si tuvieran un problema grave, ella siempre los apoyaría. No se trata de ir a platicarle todo lo que les sucede, sino de saber que siempre pueden contar con ella, reduciendo así la incertidumbre, diría Luhmann.

Los padres afirman que sí confían en sus hijos, pero al profundizar con ellos son pocos quienes saben en qué andan sus hijos. Así, la confianza es más bien un conveniente acto de fe, que les permite continuar con una vida diaria, pues de lo contrario se haría muy difícil. Así, por ejemplo, a pregunta expresa a una mamá ¿usted no ha notado que su hijo trae a su casa cosas que no tendría dinero suficiente para comprar?, ella contesta: “Ah sí, me dijo que se las regala un amigo”²⁵. ¿Y qué clase de amigo da esos regalos?

Esto no sucede en relación con sus profesores en quienes sólo unos cuantos confían; también tienen problemas de confianza con sus amigos y aunque sí les cuentan sus problemas, un poco más de la mitad de los estudiantes que han participado en nuestros estudios no confía en ellos. Sienten que no pueden expresarse libremente y que algunos de sus amigos los han obligado a hacer algo que no querían.

²³ Dubet, F., *Lo que nos une. Cómo vivir juntos a partir de un reconocimiento positivo de la diferencia*, Argentina, Siglo XXI, 2017, 122 p.

²⁴ Nateras, A., “Culturas juveniles e identidades estudiantiles: narrativas de violencias”, *Revista Trabajo Social UNAM “Violencia Escolar”*, VII Época, núm. 4, México, ENTS-UNAM, 2013, pp. 55-70.

²⁵ EOPSAC, *Encuesta en escuelas secundarias...*, 2013-2014, op. cit.

Por otro lado, los prefectos son alguien en quien los estudiantes simplemente no confían. El prefecto es una figura muy cercana a los estudiantes en la cotidianidad, por eso el rechazo expresado hacia ellos invita a aproximarse al estudio de su relación con los estudiantes. Nosotros no lo hemos hecho.

E. El acoso escolar

Es otra expresión de violencia, un buen ejemplo de esta centralidad aislada que se le da a la violencia entre estudiantes. De entrada se pasa por alto que en todo grupo social hay diferentes personalidades, sujetos más fuertes –abusivos o no– algunos más débiles –indefensos o no– y de acuerdo con la dirección o trabajo de la dinámica que se genere en el grupo, habrá más o menos problemas de violencia entre ellos. En todos los grupos sociales hay diferencias y conflictos. En principio, los estudiantes van a la escuela a aprender a manejarlos individual y colectivamente. La desigualdad permite las relaciones asimétricas que, cuando son síntomas aislados, no se consideran y se dejan pasar hasta que se convierten en sintomatología de un acoso interiorizado y arraigado emocionalmente.

El acoso escolar, como sabemos, es una relación de violencia intencional, reiterada, constante entre dos o más alumnos, uno(s) más fuerte(s); uno, el acosador, agresivo, líder, aparentemente seguro, incisivo, con cierta popularidad; otro, el acosado, débil, tímido, inseguro, quien a veces llega a expresar que él mismo es culpable de las agresiones que recibe. Se trata de un enganche emocional, de un problema de orden psicológico: se necesitan uno al otro. Lo que no deja de lado el ambiente posibilitador, crean dependencia, dicen por allí; mejor bulleado y existir, a ser completamente invisible. Es una relación que daña²⁶ y debe ser atendida de inmediato por especialistas. Se habla de los testigos que lo permiten, con frecuencia incluso los profesores. Al aislarse como problema de ciertos estudiantes, se piensa más en su detección que en su prevención, como si fuera algo inevitable. Prevenirlo requiere de expertos en el trabajo con grupos, probablemente extendido a padres y maestros.

El bullying se ha convertido en una etiqueta con la que juegan los estudiantes para señalar cualquier indicio de violencia; el uso del concepto se ha generalizado como concepto de violencia escolar, lo que tiende a

²⁶ Toda violencia daña, pero al ser dirigida en lo personal, corroe rápidamente.

ocultar otras expresiones de esta violencia y lleva a buscar acosadores y acosados, como si allí empezara y terminara el problema de tal violencia. Los medios de comunicación la promueven como etiqueta y se utiliza para escandalizar a la sociedad en relación con los casos de acoso escolar. Esto sirve poco o nada a resolver el asunto, pero sí lleva a las escuelas a preocuparse más por invisibilizar sus problemas, lo que sin duda resta tiempo a la solución. Además, es imposible pretender una escuela sin problemas, por tratarse de una institución que genera procesos de desarrollo de habilidades ante los conflictos propios de vivir juntos.

F. La exclusión también es violencia

En todas las escuelas, el aislamiento al que son sometidos ciertos estudiantes, quienes sufren rechazo por alguna característica en particular, es una constante poco reconocida como violencia. La exclusión escolar la sufren aproximadamente 13% de los estudiantes, sus tres causas principales son económicas, de aprendizaje o relacionales. Se trata de estudiantes que viven alguna desventaja o diferencia por la cual sus compañeros no los tratan como iguales, y tampoco el resto de los actores institucionales.

El rechazo se expresa en muchas ocasiones como indiferencia; ciertos alumnos no cuentan, son invisibilizados, no existen. No los seleccionan para formar parte de los subgrupos de trabajo, pareciera que sobran en el grupo, nadie se ocupa de ellos, no hacen ruido, quizá sus maestros y compañeros no conozcan ni su nombre.

En un mundo en donde el centro es el consumo, se rechaza al que no tiene, al que no ofrece, al que no dice, y aun cuando en el discurso esas conductas no están descalificadas, en los hechos no compiten, y no se ve a quienes las portan; fingimos que son inexistentes. Lo más grave es que maestros y funcionarios escolares asumen la misma actitud que los estudiantes del grupo y estos chavos no son atendidos en sus necesidades particulares. En alguna ocasión queríamos trabajar con una niña de esas “inexistentes” para el grupo, la maestra no estaba de acuerdo, ya que ella no daba lata, sólo había sido violada y por eso no hablaba.

Por supuesto, estos estudiantes son a quienes no les gusta la escuela y más temprano que tarde la dejan, después dirán: el estudio “no se me daba, no era lo mío”. Primero faltan de manera esporádica, luego constantemente por temporadas, un día, casi sin darse cuenta, dejan de

ir, así de fácil. No importa, la asistencia es muy irregular en estas escuelas y, cuando alguien deja de ir “es un problema menos”.

G. La delincuencia en la escuela

Al tratar la violencia no podemos dejar a un lado acciones que son de otro orden, y se consideran infracciones delictivas, por ejemplo: tocamientos forzados, violaciones, venta de drogas, lesiones con violencia. Son actos que tendrán que atenderse conforme a derecho y, en su caso, trabajo social y psicología intervendrán desde otro espacio. Habrán de involucrar a la familia, a los amigos y al personal de la escuela. Sin embargo, lo que suele suceder es que los directivos escolares manejan la situación de tal manera, que hacen actas internas e invitan a las familias afectadas a no levantar denuncias legales, para evitar un escándalo que perjudique la imagen de la escuela. Así, ofrecen otras salidas para la víctima y para el agresor, y reproducen la inseguridad, la violencia y la ilegalidad de la sociedad en que vivimos.

Por desgracia, actos de este tipo aumentan cada día en las escuelas, a causa del deseo de obtener lo que se ofrece en el mercado o lo que tiene el de junto, de la inexistente cultura del esfuerzo, la falta de límites, la inmediatez, la conciencia del chavo de que sólo puede tener lo que quiere mediante la transgresión como comportamiento aprendido para la satisfacción inmediata del antojo. Todo ello coincide con los pocos límites y escaso autocontrol de los alumnos, y con que no hay nada ni nadie que evite los comportamientos destructivos. Además, institucionalmente poco o nada se hace para resolver estos problemas. Los alumnos entran y salen de diferentes escuelas hasta que los padres o ellos mismos, sin mucho pensarlo, deciden abandonar los estudios y pasan de ser un problema escolar a ser un problema de la sociedad. Así, la escuela en vez de ser una institución para la inclusión, se convierte en una escuela para la exclusión.

H. Rechazo, desconfianza y exclusión o diferencia

En un estudio que coordiné en 11 municipios del país, encontramos la violencia se exagera donde hay rechazo, desconfianza y exclusión. Lo más interesante es que se trata de procesos sociales transversales que se detectan en todas las dimensiones de la sociedad. Profundizar en ellos no sólo para comprenderlos sino para intervenir nos permitió entender, desde

la perspectiva de la complejidad, que no se trata de fenómenos aislados, sino que se entretajan en una malla de descomposición y debilitamiento de las interacciones y organización social, como expresión de las características de conformación de la época en la que vivimos.

El rechazo, la desconfianza y la exclusión, en la que crece una buena parte de la población, debilitan o no favorecen la aparición de suficientes vínculos relacionales con el otro; las interrelaciones privadas en las que vive una gran parte de la población no son suficientemente fuertes, cercanas, con reconocimiento recíproco como para constituir identidades colectivas, opuestas al individualismo en donde cada quien considera al otro como ajeno, diferente, opuesto a uno. Esta sensación de sobrevivencia aislada se repite en el nivel grupal y comunitario, y lleva a la falta de solidaridad y de conciencia histórico-social. Así como a un no reconocimiento de cada uno de nosotros como elemento indispensable para construir la sociedad, como creación de lo humano, del llamado bien común. Al contrario, reproducimos desde la desigualdad la idea de que no necesitamos al otro para ser.

I. La violencia no se cambia directamente

Si la violencia está inscrita en un concepto de ser en sociedad, su eliminación no se compra, ni siquiera puede modificarse sólo al sustituir ciertas formas relacionales, pues se trata de una manera de pensarse como individuo en relación con el otro; de pensar al otro en relación con uno mismo, y de pensarse como parte de un nosotros en sociedad.

Es necesario comprender el origen de los problemas de inseguridad, violencia e ilegalidad en la escuela, como parte de los problemas nacionales y del orden de la época, así como saber claramente hacia qué tipo de sociedad queremos transitar. Esto supone reflexionar desde dónde lo hacemos. Preguntarnos, ¿el mercado deber estar el centro o lo humano?, ¿el individualismo prevalece sobre lo colectivo?, ¿Es mejor el controlar acriticamente que formar sujetos con responsabilidad histórica social? Las respuestas contundentes a estas preguntas permitirían propugnar por políticas integrales en el mismo sentido, y facilitaría una toma de decisiones que favorezca, en todos los niveles societales –relaciones interpersonales, organizaciones, sociedad– construir comunidades escolares diferentes. Lamentablemente, no es esto lo que se busca.

En concreto en la escuela secundaria, ¿nos preocupamos por construir sujetos sociales funcionales a esta sociedad o críticos a ella, donde el otro es parte de un colectivo necesario para convivir en comunidad?, ¿pensamos al transgresor, violento, como enemigo, como ajeno; lo señalamos, lo controlamos y lo castigamos o lo comprendemos, trabajamos con él y lo integramos? ¿construimos jóvenes estudiantes capaces de relacionarse desde la igualdad o preferentemente formamos víctimas y/o agresores desde la desigualdad? ¿desarrollamos habilidades para la convivencia solidaria y la cooperación o para la competencia y degradación de lo humano?

Hemos de establecer un orden institucional donde el centro sea lo humano, lo social, que permita construirnos como comunidad de convivencia (segura) entre iguales para el aprendizaje. Formar sujetos que desde la pluralidad, desde la diferencia, con el otro, seamos. Capaces, de, constituirnos como un nosotros y con fuerza, autonomía y responsabilidad para modificar el mundo en el que vivimos. Nada de esto se logra desde la imposición, desde la anulación o invisibilización de alguien, menos desde la desconfianza y el rechazo de otros.

Es necesario reconceptualizar y resignificar las relaciones sociales en la escuela. La autoridad que se trabaja en la institución es básica, pues le da forma a todas las interrelaciones que ahí se realicen. Se requiere una autoridad asertiva²⁷ que respete la dignidad del otro. Según Kojève²⁸, la autoridad solo lo es cuando la reconoce quien la acepta, y perdura mientras es reconocida y aceptada. En palabras de Luhmann, se debe hablar de un proceso de construcción de autoridad, más que de un acto (1996). Lo humano se construye desde lo colectivo; la inclusión, la aceptación, desde la pluralidad dice Arendt²⁹, ya que todos somos lo mismo: nosotros. Necesitamos reconocer al otro, reconocernos en el otro, reconocernos como un nosotros. Y agrega, para responder razonablemente uno debe, antes que nada, sentirse «afectado», ver al otro.

Ahora bien, este pensamiento no se convierte en vivencia mediante el control, que conforme al orden del mercado imperante compre seguridad: servicios de vigilancia privada, instrumentos de detección de

²⁷ En la propuesta ACI Comunidades para la Convivencia, que hemos trabajado en las escuelas secundarias, manejamos el concepto de autoridad asertiva como una construcción social entre autoridad, maestros y alumnos que permite responsabilizarse de las consecuencias de nuestros actos.

²⁸ Kojève, A., *La noción de autoridad*, Argentina, Buenos Aires, Nueva Visión, 2005, 128 p.

²⁹ Arendt, *On violence*, USA, Orlando, Harcourt Jovanovich, 1970, 106 p.

violencia, revisiones, aseguramiento, alambrados, rejas, candados, botones de pánico, revisión de mochilas, castigos, reportes, compañías indeseables, exclusión. Todo ello tiene lugar desde la desigualdad, el rechazo, la desconfianza. Un mundo diferente exige una ruptura, otra lógica, sin concesiones. Exige “poner fin a nuestra sedación y adormecimiento ético” y asumir nuestra mutua dependencia; exige la responsabilidad por el cuidado de los demás, comenzando por el respeto hacia su propia dignidad³⁰. Exige trabajar profesionalmente por un nuevo orden societal, en este caso desde la escuela en favor del bien colectivo, fortalecer lazos sociales, identidades y pertenencias colectivas que reduzcan la desigualdad, el individualismo, la inseguridad, la violencia, la ilegalidad en todos los grupos escolares, en todas las escuelas.

Desde hace algunos años hemos propuesto diversas estrategias de intervención en las comunidades escolares, comenzamos hablando de manera directa de violencia, hasta comprender que nuestro punto de partida debían de ser las relaciones sociales, el otro, y nuestras maneras de construir un nosotros. Planteamos tres momentos metodológicos: la resignificación del problema y la participación del sujeto en él, la resignificación de relaciones sociales y la recreación de espacios sociales. Hemos construido modelos de intervención centrados en diversas temáticas para no solo atender, desde diferentes puntos de partida, el problema de la violencia, la inseguridad, la ilegalidad en las escuelas. Hemos replicado, evaluado y modificado estos modelos: Comunidad Segura (2002), Escuela Segura (2003), Tejiendo Relaciones (2005), Recuperando lo Nuestro (2009), ACI Comunidades no violentas (2014), Ser diferente no me excluye (2015) y algunos más. Reconocemos que los esfuerzos aislados pueden marcar pautas, pero se requieren esfuerzos colectivos que modifiquen las maneras dominantes de “hacer” en las escuelas. Necesitamos una reforma educativa que considere lo social como parte integral del modelo integral.

³⁰ Haro-Honrubia, A., “Antropología del conflicto. Reflexiones sobre el nuevo orden global. Convergencia”, *Revista de Ciencias Sociales*, Vol. 19, núm. 60, México, UAEM, 2012, pp. 177-204.

J. Referencias bibliográficas

- Arendt, *On violence*, USA, Orlando, Harcourt Jovanovich, 1970, 106 p.
- Blair, E., "Aproximación teórica al concepto de violencia: avatares de una definición", *Política y Cultura*, núm. 32, México, Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco, 2009, pp. 9-33.
- Bauman, Z., *La ambivalencia de la modernidad*, España, Anthropos, 2012, 219 p.
- Bauman, Z., *Vidas desperdiciadas: la modernidad y sus parias*, España, Barcelona, Ediciones Paidós Ibérica, 2005, 176 p.
- Cortina, A., *Aporofobia, el rechazo al pobre: un desafío para la sociedad democrática*, España, Barcelona, Paidós Ibérica, 2017, 200 p.
- Derrida, J., *La escritura y la diferencia*, España, Barcelona, Anthropos, 1989, 412 p.
- Dubet, F., *Lo que nos une. Cómo vivir juntos a partir de un reconocimiento positivo de la diferencia*, Argentina, Siglo XXI, 2017, 122 p.
- Tello, Nelia (Coord.), *Entorno escolar. (Diagnóstico)*, México, EOPSAC, 2003.
- EOPSAC, *Encuestas en escuelas secundarias*, México, 2009.
- EOPSAC, *Encuesta en escuelas secundarias en 11 municipios de la República Mexicana*, México, 2013-2014.
- EOPSAC, *Crónicas de talleres con funcionarios*, México, Coyoacán, 2014.
- Gallup Internacional, Happiness, Hope, Economic, Optimism, 41st Annual Global End of Year Survey Opinion Poll in 55 Countries Across the Globe, 2018, http://www.gallup-international.com/wpcontent/uploads/2017/12/2017_Happiness_Hope_Economic-Optimism.pdf.
- Garland, *La cultura del control*, España, Gedisa, 2012, 462 p.
- Giddens, A., "Modernidad y autoidentidad", en Beriain, J. (Comp.), *Las consecuencias perversas de la modernidad*, España, Barcelona, Anthropos, 1996, pp. 33-72.
- González, J., "Ética y violencia (la vis de la virtud frente a la vis de la violencia)", en Sánchez, A. (coord.), *El mundo de la violencia*, México, Fondo de Cultura Económica, 1998, pp. 139-145.

- Gutiérrez, A., “Caso de estudiante de secundaria”, en EOPSAC, *Procesos sociales que construyen a jóvenes estudiantes de secundaria en conflicto social*. Tesis de maestría en trabajo social, México, 2015.
- Haro-Honrubia, A., “Antropología del conflicto. Reflexiones sobre el nuevo orden global. Convergencia”, *Revista de Ciencias Sociales*, Vol. 19, núm. 60, México, UAEM, 2012, pp. 177-204.
- Kojève, A., *La noción de autoridad*, Argentina, Buenos Aires, Nueva Visión, 2005, 128 p.
- Núñez, A., “Caso de estudiante de la secundaria XX de Los Pedregales”, México, Coyoacán, EOPSAC, 2004.
- Luhmann, N., *Confianza*, España, Barcelona, Universidad Iberoamericana-Anthropos, 1996, 179 p.
- Meza, M. *et al*, *¿Qué y cómo observar interacciones para comprender la autoridad pedagógica del profesor en su ejercicio?*, Brasil, São Paulo, Educ. Pesqui, <http://dx.doi.org/10.1590/s1517-97022015051777>.
- Nateras, A., “Culturas juveniles e identidades estudiantiles: narrativas de violencias”, *Revista Trabajo Social UNAM “Violencia Escolar”*, VII Época, núm. 4, México, ENTS-UNAM, 2013, pp. 55-70.
- Sennett, R., *El Respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad*, España, Barcelona, Anagrama, 2003, 304 p.
- Simmel, G., *El conflicto. Sociología del antagonismo*, España, Sequitur, 2010, 96 p.
- Tallone, A., “Las transformaciones de la autoridad docente, en busca de una nueva legitimidad”, *Revista de Educación*, número extraordinario, España, Madrid, Ministerio de Educación, 1011, pp. 115-135.
- Touraine, A., *¿Podremos vivir juntos?*, México, Fondo de Cultura Económica, 2000, 335 p.