

Violencia escolar y marginación social: entre la perspectiva de los sujetos y las dimensiones estructurales¹

School violence and social marginalization: between the perspective of the subjects and the structural dimensions

Mónica Lizbeth Chávez González

Doctora en Ciencias Sociales. Escuela Nacional de Estudios Superiores/Universidad Nacional Autónoma de México (ENES/UNAM)

Artículo recibido: 14/01/14; evaluado: 13/06/14 - 08/07/14; aceptado: 17/09/14

Resumen

El objetivo del presente artículo es reflexionar en torno al concepto de violencia escolar desde una perspectiva que parta de la mirada de los sujetos sociales y resalte el papel de las interacciones sociales. Para ello, en un primer momento se esbozarán de manera general las diversas miradas que han tratado las violencias escolares desde la academia y la política pública específicamente en México. Posteriormente se arrojarán unas primeras reflexiones que pretenden analizar esta problemática desde la perspectiva de los sujetos y sus relaciones sociales, acotando las singularidades de las violencias institucionalizadas en el ámbito escolar. Finalmente, desde esta perspectiva, se abordarán el binomio violencia-marginación para resaltar el papel que juegan las relaciones de poder y el peso de las estructuras sociales en la detonación o reproducción de las violencias escolares.

Palabras clave: violencia escolar, marginación, interacción social, sujeto social

Abstract

The purpose of this article is to provide an overview of the research on school violence in Mexico and to analyze this phenomenon from a social interaction view and the perspective of social actors. For this, we will analyze different views about school violence from academy and the public policy. Then we will talk about a proposal to study this issue since the social interaction and actor's perspective, noting the singularities of institutionalized violence in schools. Finally, from this perspective, it will be addressed the binomial marginalization- violence to highlight the role of power relations and the weight of social structures in the blast or reproduction of school violence.

Keywords: school violence, marginalization, social interaction, social subjects perspective

mochago@hotmail.com

¹Este artículo forma parte del proyecto de investigación "Condiciones socioculturales de educación básica en contextos de violencia y marginación en el sur de Nuevo León", SEP-SEB Conacyt 189621. Agradezco al Programa de Becas de Posdoctorado de la Universidad Nacional Autónoma de México por el apoyo brindado para la realización de esta investigación.

1. Las miradas en torno a la violencia escolar en México

El surgimiento de la violencia escolar como tema de investigación no es tan reciente como comúnmente se supone, hace al menos tres décadas que comenzó a analizarse el tema en ciertos países de Europa (como Francia), Estados Unidos y en los últimos años en América Latina. En México hay una coyuntura política y económica junto con una fuerte presión mediática que está obligando a diversos sectores de la sociedad –entre ellos académicos y funcionarios– a prestar atención al tema. La narcoviencia y la crisis de seguridad que vive el país han cambiado la percepción que se tiene sobre la violencia lo cual ha generado una serie de medidas en diferentes ámbitos de la sociedad para contenerla o erradicarla. Por ello, no es de extrañar que en los últimos años se estén generando diagnósticos para conocer los factores detonadores de la misma y se están explorando programas de intervención en diferentes áreas.

En el 2008 el gobierno federal mexicano creó el Subsidio para la Seguridad Pública Municipal bajo la premisa de profesionalizar y equipar a los cuerpos policiacos como una medida para atacar el problema de la violencia; aunque con el tiempo este subsidio ha financiado diagnósticos sociales y programas de intervención en diferentes ciudades del país, como la creación de políticas públicas para la prevención social del delito que incluyó la creación de consejos ciudadanos, módulos vecinales de protección civil, programas de atención a las víctimas de violencia, programas de promoción de cultura de la paz, etc. En estos diagnósticos, iniciados en el 2009, el tema de la violencia escolar se hizo presente. Por su parte, la Secretaría de Educación Pública ha desarrollado programas en la última década sobre esta temática, entre ellos mencionamos “Contra la violencia eduquemos para la paz” (2003), “Prevención Integral de la Violencia, el Delito y las Adicciones” (2003), “Escuela segura, sendero seguro” (2004). Además de publicar la *Guía Básica de Prevención de la Violencia en el Ámbito Escolar* y crear en el 2011 el *Violentómetro Escolar Informativo*. En el 2007 el Instituto Nacional para la Evaluación Educativa realizó la investigación *Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas para la salud en escuelas primarias y secundarias de México* que ofrece un panorama amplio sobre las miles de escuelas en el país y su incidencia con actos violentos. A esto hay que sumar la fundación de observatorios ciudadanos promovidos por investigadores educativos entre los que destacan el Observatorio Ciudadano de Educación y el Observatorio Ciudadano de la Seguridad Escolar.

Del otro lado del Atlántico hace al menos unos 15 años que se crearon las primeras convenciones internacionales para generar conocimientos sobre esta problemática que estaba aquejando a países como España y Francia. En 1998 se creó la Federación Internacional de Investigadores de la Violencia Escolar por iniciativa del Observatorio Europeo de Violencia Escolar. Este observatorio surgió bajo la iniciativa del investigador Éric Debarbieux quien desde 1991 realiza investigaciones sobre esta temática en Francia. El observatorio difunde información sobre el tema, coordina investigaciones internacionales, imparte cursos de capacitación continua para personal educativo e investigadores, y evalúa programas de prevención sobre la violencia escolar, realiza recomendaciones de intervención basadas en conocimiento científico. Después del 2009, una vez que se había sobrepasado los límites continentales, el observatorio europeo cambió su denominación a Observatorio Internacional de la Violencia Escolar. Esto demuestra el impacto del tema a nivel global a través de investigaciones empíricas fuera de Europa que poco a poco fueron generando una perspectiva global y comparada del problema.

Desde el 2001 esta organización lleva a cabo conferencias internacionales sobre el tema con auspicio de la UNESCO: la primera Conferencia Mundial sobre Violencia Escolar y Políticas Públicas se llevó a cabo en París; en el 2003 se realizó en Québec, en el 2005 en Burdeos, en el 2008 en Lisboa y la última se llevó a cabo en Argentina. En el 2006, la UNESCO realizó un informe sobre la violencia hacia los niños, detectando que la escuela era uno de los principales espacios de producción y reproducción de prácticas de este tipo. Este organismo, junto con el Observatorio Internacional sobre la Violencia Escolar, ha generado información sobre el tema, recopilado datos y promovido programas de prevención e intervención así como ha construido un marco jurídico en contra de estas prácticas. En el 2007 se realizó una primera reunión de expertos en el tema en el que se discutieron formas de intervención que dio como resultado un documento rector *Poner fin a la violencia en las escuelas ¿Qué soluciones?* en el cual se proponen recomendaciones tales como enseñar formas de comunicación, involucrar a los niños en la toma de decisiones éticas, suprimir los castigos escolares, entre otras.

En México, el tema de la violencia escolar comenzó a tratarse de forma indirecta en la década de los noventas con las primeras investigaciones dedicadas a analizar los problemas de indisciplina en el aula y una crisis de valores que marcaban los primeros conflictos entre los sujetos escolares. Fue hasta iniciado el nuevo siglo que la violencia se convirtió en un campo de investigación con una diversidad de enfoques teóricos y metodológicos, lo cual ha dado como resultado la publicación de un primer estado del conocimiento nacional sobre la temática (Furlan y Spitzer, 2013). Las investigaciones específicas comenzaron con un fuerte impulso cuantitativo gracias a la realización de encuestas y sondeos de opinión que pretendían identificar tendencias y obtener un panorama general de la violencia escolar. De forma paulatina a lo largo de la década del 2000 se fueron clasificando los diferentes tipos de violencias, se enfatizaba en las causales y se advertía sobre la necesidad de contextualizar culturalmente las prácticas consideradas como violentas. En este momento, el interés por la violencia llegó a las instituciones públicas vinculadas a la educación quienes promovieron estudios y estrategias de intervención para contrarrestar esta problemática. En los últimos años, los trabajos académicos se han distinguido por su intención resolutoria lo cual ha desencadenado el predominio de perspectivas con una fuerte carga moral que califican y condenan la violencia y abonan menos hacia su comprensión desde enfoques complejos y holísticos (Gómez y Zurita, 2013). Es por ello que abundan las investigaciones normativas-prescriptivas frente a una escasez de trabajos analíticos basados en material empírico y local. Por otro lado, ha habido una centralidad sobre el tema del bullying –definida como la violencia entre pares–, que ha limitado la identificación de otros tipos de violencia y ha abusado conceptualmente del término a tal grado que actualmente se emplea de forma cotidiana entre los propios escolares. Esto ha propiciado que la violencia se conciba principalmente como responsabilidad de los alumnos con lo que se simplifica el fenómeno (Furlan, 2012).

2. Puntos de partida para definir la violencia desde la interacción social

La violencia escolar no es un tema nuevo aunque sí ha adquirido cierto auge en los últimos años dentro de la producción académica. En la literatura que se ha producido recientemente persisten definiciones tan diversas y contrastantes que es muy fácil perderse en este mar de ambigüedades. Al acercarse a la bibliografía escrita sobre el tema, el lector encontrará tal cantidad de características para definir el tema que se quedará con la impresión de que “todo” es violencia, tal como ocurría hace unos años con conceptos como cultura. Esta diversidad es una muestra de la imprecisión conceptual derivada de su

emergencia como campo de investigación, de ahí la necesidad de generar mayor conocimiento que se centre en comprender las lógicas de su origen y funcionamiento antes que en la creación de medidas para su erradicación y en la condena moral sobre su existencia.

Existen perspectivas restringidas que consideran como violentas a todas las acciones que transgreden los códigos legales o las que se derivan del uso de la fuerza física y su amenaza (Míguez, 2008). Otros puntos de vista conciben a la violencia como el uso de la fuerza para obtener de una persona o un individuo algo que no realizaría de manera libre o voluntaria (Domenach, 1981; Prieto, 2005). Ambas definiciones presentan huecos teóricos, ya que la primera definición limita el entendimiento de las violencias a un solo marco normativo que además entiende las relaciones de poder desde un punto de vista formal y legalista. Además, más allá de los daños físicos, existen otros tipos de violencia que no son tan perceptibles pero que llegan a tener mayor impacto en la definición del clima escolar, como la violencia psicológica o simbólica. Por su parte, la segunda definición nos lleva a pensar que la violencia abarca todo acto de coerción independientemente del impacto que cause, lo que comúnmente llamamos daños, por lo que el concepto pierde su sentido relacional y se basa únicamente en la intención del ejecutor. Esta ausencia no es menor, ya que no toda coerción produce un impacto negativo (cuando un padre prohíbe a un menor el manejo de cuchillos por ejemplo) ni todo acto obligado es percibido por los mismos sujetos como violento.

Desde nuestra perspectiva, consideraremos a la violencia como un tipo de relación social donde existe un abuso de poder que conlleva a comportamientos que generan diversos tipos de daños entre los individuos involucrados (tanto de la víctima como del victimario) y que pretenden reforzar o alterar la dominación de uno sobre el otro. Si bien, regularmente se definen como violentos los hechos de agresividad extrema que provocan daños físicos, éstos episodios nunca ocurren de forma aislada o espontánea sino que se enmarcan en cierto tipo de relación social que provoca malestar en alguna de las partes aún cuando no se acepte de forma consciente o se identifique con claridad al destinatario final del daño causado. Al enfatizar en el carácter relacional de la violencia queremos dejar claro que ésta no existe por sí misma ni suele ser un fin propio, ya que se requiere de la existencia de un "otro" con el cual se tejan relaciones de interdependencia asimétrica. Siendo la finalidad de la violencia causar algún tipo de daño, es necesario enfatizar que esto se logra sólo cuando se interactúa con otros sujetos los cuales ocupan una posición en el campo de las relaciones sociales. La violencia sólo se da en el marco de interacción con los demás, incluso los actos de autoflagelación o de autoviolencia son una respuesta a cierto tipo de frustraciones generadas por la interacción con otros individuos; esto nos lleva a pensar que la violencia se ejerce siempre desde el marco de la interacción social.

Si estamos hablando de relaciones sociales violentas más que de actos aislados, es necesario apuntalar que estas deben de caracterizarse por la dominación y deben estar situadas en momentos de tensión o conflictividad. El tipo de conflicto desencadenante puede ser de diversa índole, pero en el ámbito educativo regularmente tiene que ver con el incumplimiento de las expectativas entre los actores escolares. Cada sujeto genera expectativas sobre su propio rol y el de los otros dentro de la escuela y cuando éstas no se cumplen se generan conflictos y tensiones entre ellos, es por ello que una de las variables a considerar en investigaciones de esta índole es lo que esperan los alumnos, padres de familia, autoridades educativas y maestros sobre ellos mismos, los demás y sobre el sistema escolar en general.

Vista de esta manera, la violencia debe ser entendida en su carácter procesual, ya que las relaciones de poder nunca son inmutables, por el contrario, se transforman constantemente y con frecuencia

se desgastan, y como un fenómeno que se define desde “adentro y abajo”, es decir, desde la propia experiencia de los sujetos que la viven y desde el propio marco normativo que rige sus vidas de forma cotidiana. Abordar la violencia desde la experiencia de los sujetos implica ir detrás de las diferentes lógicas de acción y marcos de interpretación del mundo que explican la violencia; es decir, explorar las subjetividades nunca permanentes y coherentes de los distintos actores que la viven, por ello resulta fundamental explorar las acciones, representaciones y emociones vinculadas a la violencia. Dentro del entorno escolar, como ya lo han señalado Dubet y Martucelli (1998; Dubet 1998; Muñoz, 2012), la socialización de los sujetos se constituye dentro de la heterogeneidad de lógicas de acción dentro de las cuales cada individuo construye sentidos de sus propias acciones. Cada experiencia escolar resulta de la articulación entre tres lógicas de acción: la integración (que se refiere a la socialización a la comunidad y otorga el sentido de pertenencia), la estrategia (que consiste en la racionalidad instrumental para el cumplimiento de los intereses propios) y la subjetivación (que es la capacidad de interpretación creativa y crítica del sistema social). El sujeto se forma como tal en estos tres planos, considerándose como distante del orden normativo de la sociedad.

Si partimos de la idea que la reflexión crítica, la racionalidad instrumental y la búsqueda de integración colectiva son prácticas constantes e inherentes a los sujetos sociales entonces debemos reconocer que ningún actor escolar es sujeto pasivo en las relaciones violentas. Esto resulta difícil de comprender entre los investigadores sociales ya que la victimización tiende a minimizar la capacidad de agencia de los sujetos y por lo regular suelen ser los alumnos los que ocupan el banco de los acusadores. La gran mayoría de las investigaciones parten de una imagen victimizada de los alumnos lo cual se explica en cierta manera ya que dentro de la jerarquía escolar son los que ocupan un lugar inferior y por lo tanto suelen encontrarse en situaciones de desventaja. Por el contrario, los maestros y directivos representan la autoridad por lo que es fácil imaginar un abuso de su parte que desencadene un clima de violencia escolar (Gómez, 2005). Sin embargo, si partimos de una perspectiva relacional sobre la violencia debemos de reconsiderar esta victimización del alumnado para pensar que los abusos, desvalorización y falta de comunicación provienen de ambas partes y que en este tipo de relación es un continuo ir y venir entre víctima y victimario.

Esquema 1 Elementos para la definición de la violencia

¿Qué es la violencia?
Tipo de clasificación de las relaciones sociales
Surge en la interacción social (dinámica y procesual)
Surge del abuso de poder (interdependencia asimétrica entre dos o más sujetos)
Se desencadena a partir de conflictos que provocan tensiones (resolución o agravamiento)
Se manifiesta en comportamientos y en lenguajes
Tiende a provocar daños
Pretende reforzar o alterar las relaciones de dominación (crisis de autoridad)
Provoca procesos de victimización (circularidad de los roles)
Se concibe desde diferentes marcos normativos
Se define desde experiencias concretas (perspectiva de los sujetos involucrados)

Es en el ambiente o clima escolar en el que se tejen las relaciones de violencia de forma más permanente a pesar de que suelen ser las menos perceptibles por los actores sociales e incluso por los investigadores del tema. Los analistas tienden a contabilizar los hechos de violencia extrema sin detenerse en la cadena de hechos sutiles que desembocaron en actos extremos. Hay grados y tipos de violencias que deben ser analizadas en el marco de relaciones cotidianas y como una suma de subsecuentes actos que desestabilizan las relaciones de poder. Partimos de la idea entonces, de que la violencia es producto de la interacción cotidiana donde se tejen relaciones de dominación y que además es racionalizada en función del sistema normativo de los sujetos que la viven, por lo cual es necesario conceptualizarla desde la perspectiva del actor. No enfatizamos tanto en los entornos (escuela, calle, trabajo, etc.) sino en el tipo de relación que se teje en el día a día entre los actores y la posición que ocupan en ella. Pensar en las violencias cotidianas implica centrarse en las prácticas y percepciones que tienen los sujetos sobre las relaciones interpersonales que se establecen en el contexto escolar. Los climas escolares expresan las dificultades que derivan en tensiones internas entre los actores y los problemas de gestión en la resolución de conflictos (Adaszko y Kornblit, 2008). Es en la interacción donde se producen los conflictos y se materializan en hechos concretos, donde se despliegan las variadas formas de solucionar o acrecentar las tensiones y donde ocurren los procesos de victimización más importantes. Es por ello que una mirada micro sobre los entornos escolares resulta necesaria para comprender este fenómeno desde “abajo”.

Diversos especialistas en el tema, han señalado que un elemento clave para entender las violencias escolares es partir de la idea de que existen diferentes sistemas normativos interactuando en las instituciones de enseñanza y por ello coexisten diversas maneras de racionalizar la violencia escolar. Hace unas décadas hablar de violencia escolar significaba pensar en la escuela casi militarizada, en los castigos corporales que formaban parte de las medidas disciplinarias aprobadas por autoridades educativas y padres de familia dentro de esquemas de enseñanza autoritarios. Las pocas investigaciones históricas que abordan el tema de la violencia señalan que ciertos comportamientos conflictivos e interacciones violentas existen casi desde la fundación del sistema escolar mismo. El trabajo de Lionetti y Varela en Argentina (2008) demuestra que desde principios del siglo XX en las escuelas se reportaban actos de sublevación, amenazas, uso de armas e intervención policiaca. Si bien en la actualidad se han erradicado casi por completo los castigos físicos y los golpes propiciados por los maestros hacia los alumnos, persiste la idea de que las escuelas están viviendo grados de violencia nunca antes reportados. Para Míguez (2008) este desfase entre realidad y percepción sobre la violencia tienen que ver con las transformaciones del modelo cultural que rige la institucionalidad actual, el cual tiende hacia relaciones cada vez más simétricas y temperantes (conciliadoras) basadas en la autocontrol (restricción de los impulsos agresivos). Esta tendencia ha cuestionado formas tradicionales de autoridad sin que aún se hayan establecido otras, por lo tanto los vínculos intergeneracionales entran en tensión por esta tendencia “sobrecivilizatoria”. Dicho en otras palabras, se han desplazado los umbrales de sensibilidad que han hecho considerar como violentos actos que antes eran permitidos. Actualmente se están recatalogando a los hechos violentos; es decir, están cambiando los parámetros a partir de los cuales se define la violencia según la perspectiva de los diferentes actores escolares.

Esto nos lleva a pensar que a pesar de que las prácticas cambien y las percepciones persistan, las violencias escolares están presentes de forma cotidiana por el tipo de relaciones de dominación implícitas en este espacio formativo. Además del cambio en las relaciones institucionales, el conceptualizar a la violencia desde el enfoque relacional y procesual contribuye al entendimiento de esta supuesta

incongruencia entre prácticas y percepciones. Desde nuestra perspectiva podemos aceptar que el contenido de la violencia cambia, es decir, que los hechos que van considerándose como violentos se transforman a lo largo del tiempo; sin embargo lo que persiste es la clasificación derivada del abuso de poder, es decir, que se mantiene la relación desigualdad que se materializa en acciones y discursos que ocasionan daño y refuerzan la vulnerabilidad de un grupo frente a otro. Es por ello que la violencia no sólo puede explicarse a partir de una lista de características o componentes inmutables e inamovibles, ya que éstos se resignifican a lo largo del tiempo, lo que hoy es considerado como un acto violento mañana no lo será, no obstante, la clasificación de la violencia permanecerá en tanto resulte operante para reforzar o modificar las relaciones de dominación.

En este sentido, conviene reiterar el peso de los significados conferidos a las acciones por los actores sociales así como la importancia de enmarcarlos en relaciones más duraderas. La violencia no es sólo una serie de episodios aislados o hechos que se reduzcan a momentos específicos, sino que es una serie de acontecimientos que definen un tipo de relación social por lo que debe tener cierta permanencia o continuidad temporal. Además debe ser percibida así por al menos uno de los miembros que participan en este proceso, regularmente se trata de la víctima, quien transita al papel de victimario en diferentes momentos de la relación. La violencia suele tomar la forma de prácticas o discursos que causan algún daño, pero sus características la clasifican en diferentes tipos.

3. La violencia escolar ¿qué tipo de violencia es?

En términos generales, la violencia puede clasificarse a partir de diferentes criterios (Krug, et. al., 2003; Sanmartín 2010):

- *En función del ejecutor puede ser autodirigida, interpersonal y colectiva.
- * A partir de la motivación puede ser de género, clase, étnica, etaria, etc.
- *Por el tipo de daño causado es violencia física, psicológica, sexual, económica, simbólica, entre otras.
- *Por el escenario o el contexto en el que se presenta es escolar, laboral, callejera, doméstica, etcétera.

Cada una de estas violencias presenta sus propias especificidades y lo más común es que se crucen unas con otras, es decir, que en una misma relación se presenten hechos que clasificados como violencia interpersonal, étnica, psicológica y escolar. Un ejemplo de esto sería el uso por parte de los alumnos de calificativos como "indito", "mugroso" o "patarajado" para llamar a los compañeros indígenas que asisten a las escuelas urbanas de nuestro país. La violencia también se puede ejercer por acción u omisión, es decir puede ser activa o pasiva al cometer actos con la clara intención de causar un daño físico (como los golpes) pero también se puede dejar de hacer algo que es necesario para no causar ese daño (como negarse a atender a un paciente provocando su deceso). Este tipo de violencia pasiva es difícil de identificar y es propia de los sistemas o instituciones sociales. La marginación social es un ejemplo claro de esta violencia pasiva que ejerce el estado hacia sectores de la sociedad al excluirlos del bienestar social aún teniendo los recursos para hacerlo. También se puede identificar en este rubro a la violencia simbólica que experimenta un grupo social dominado al vivir la imposición de códigos culturales del grupo superior (Bourdieu y Passeron, 1998).

La literatura sobre este tema también ha distinguido diferentes grados de violencia, las cuales suelen llamarse transgresiones, hostigamiento, incivildades, comportamientos agresivos, etc. Sin embargo, no hay un consenso sobre las distinciones entre cada una de ellas. Hay autores que definen una violencia “verdadera” como si hubiera una falsa para distinguir los hechos extremos (golpes, robos, agresiones) de los sutiles (injurias o amenazas) (Dubet, 1998). Las transgresiones, por su parte, son acciones que reflejan una crisis de autoridad que pudieran convertirse en la antesala para el desencadenamiento de relaciones de violencia. Los actos de transgresión se cometen para ir en contra de las reglas establecidas por un orden superior, que en el ámbito escolar pueden materializarse mediante la desobediencia a las órdenes del profesor o el rayar el mobiliario escolar, incluso con el incumplimiento de tareas. Hay algunos autores franceses que hablan de “incivildades” para referirse a pequeñas transgresiones que en su conjunto dan la impresión de desorden y violencia en un entorno mal regulado. Las incivildades conducen a la indisciplina y son precursores de actos delictivos más graves (Debarbieux, et al. 1999). El hostigamiento, que ha capturado poco la atención de los investigadores, es considerado como las acciones específicas y repetitivas que exaltan el abuso del poder y que coloca a la víctima en posiciones de desventaja. Tanto las transgresiones, las incivildades y el hostigamiento han sido consideradas como violencias menores, sutiles y menos extremas y aunque no existen definiciones únicas, esto nos devela que hay diferentes grados de violencia, y que entre la violencia menor y la extrema existen toda una gama de posibilidades intermedias. Investigaciones recientes realizadas en Argentina, Francia y Sevilla (Adaszko y Kornblit, 2008) muestran que un importante porcentaje de estudiantes a nivel básico reconocen haber vivido actos frecuentes de hostigamiento. Además, la minoría que reportó haber sido objeto de violencia física señala que antes experimentó hostigamiento por parte de su agresor, con lo que resultaría de suma importancia generar más conocimiento sobre estas formas sutiles de violencia.

La violencia escolar es aquella que se desenvuelve dentro de este espacio institucionalizado y puede tomar todas las formas y características ya descritas. Sin embargo, vale la pena distinguir primeramente entre las violencias que se generan en la escuela de la que no lo son para comprender su naturaleza y generar medidas de intervención. Las violencias sociales no son propiamente escolares, es decir, son externas pero se manifiestan en la escuela de diferente forma y además la afectan ya que tienen impactos psicológicos y en la conducta del personal escolar. Estas violencias se generan afuera del espacio escolar pero se hacen presentes en su interior por los niveles tan altos o la intensidad que llegan a tener en el entorno circundante a la escuela, la cual por lo general despliega medidas para contenerlas cuando reacciona ante ellas. Sin embargo, hay otras violencias que son exclusivas al ámbito escolar y que tienen que ver con la relación entre los sujetos escolares y las formas de generar conocimiento que se expresan en cuestionamientos a la autoridad maestro-alumno, conflictos de intereses entre maestros y autoridades educativas, incumplimiento de deberes educativos por parte de los alumnos (ausentismo, desinterés, etc.), conductas inciviles de los alumnos hacia la escuela (destruir el material escolar), experiencias de bullying entre pares (regularmente entre alumnos) que provocan golpes e insultos. Estos tipos de violencias se generan y viven de forma cotidiana en las escuelas y son ellas las encargadas de buscar sus orígenes y disolverla mediante diversas estrategias. Por lo regular las escuelas emplean métodos disciplinares punitivos que provocan inmediatamente la condena moral más allá de tratar de comprender la lógica de su origen y funcionamiento.

Hasta el momento resulta difícil establecer con claridad el origen de la violencia escolar, ya que como el resto de las violencias, tiene un origen pluricausal y su configuración no es simple. La violencia entre

sujetos escolares debe entenderse como resultado de diversos aspectos relacionados con la experiencia individual y colectiva en los diferentes ámbitos en los que se socializan. Como ya señalamos, no todas las relaciones violentas que se expresan en la escuela tienen su origen dentro de este espacio institucionalizado. Es por ello que resulta complejo identificar las causas directas, ya que éstas no son lineales o mecánicas, sino más bien se debe pensar en factores dentro de la escuela que no limitan las violencias, no las contienen y que más bien la promueven o reproducen. Por lo regular las múltiples violencias escolares se explican a partir de las crisis de autoridad del estado y por supuesto de sus instituciones como la escuela, por la existencia de ambientes poco civilizados y caracterizados por disciplinas punitivas, e incluso por el desempleo y el subsecuente desencanto de los sectores sociales más vulnerables –especialmente pobres y jóvenes– sobre el sistema escolar. Una de las hipótesis que manejan varios autores es que a un clima escolar favorable (menos autoritarismo, mayor comunicación, mayor valoración del esfuerzo del alumno y reconocimiento de las diferencias y derechos) corresponde una disminución de la violencia y una forma más adecuada de resolución de conflictos. La variable que tiene más peso en la destrucción de un clima escolar favorable es el autoritarismo, la cual no deriva automáticamente en violencia, sino que corta los canales de comunicación y mediación que posibilitan una resolución pacífica de conflictos. La violencia está asociada a la degradación de la autoridad en contextos de crisis institucional y para mantenerla algunos individuos sobredimensionan sus funciones con lo cual generan malestar entre los subordinados. A esto hay que agregar que los sujetos marginados generan mayores cuestionamientos hacia autoridades que no son sentidas como propias y por lo tanto carecen de legitimidad (Adaszko y Kornblit, 2008). En todo caso, es necesario resaltar que la violencia escolar no debe explicarse solo a partir de la conducta de los alumnos (el llamado bullying), sino también considerar los cambios y mutaciones que tiene el propio sistema escolar que generan cierto tipo de relaciones sociales en su interior así como desde las diferentes percepciones acerca de la violencia entre todos los sujetos.

El auge que recientemente ha adquirido el tema de la violencia escolar responde a que el binomio violencia-escuela resulta contradictorio por la finalidad que se le otorga a las instituciones educativas en la actualidad. En este sentido, se espera que la escuela sea un instrumento social que logre recrear ambientes de no agresividad ya que su tarea es ante todo formativa y predomina la idea de que la escuela puede deslindarse de algunas de las condiciones del entorno para crear nuevas prácticas y resocializar a los escolares. Una de sus tareas fundamentales es la de generar comportamientos y pensamientos que influyan favorablemente en el crecimiento y transformación de los individuos para que se logre el progreso moral y social. Es por ello, que resulta políticamente más pertinente pensar que las violencias sociales “alcanzaron” al sistema escolar y con ello se explica la ausencia de estrategias pertinentes para hacerles frente; esto sin pensar en las múltiples violencias que la escuela provoca y reproduce. Para muchos autores la escolarización puede ser un antídoto para la violencia de ahí que sea necesaria su intervención en la contención; pero para otros la violencia es parte de la condición humana por lo que la escuela debe tener un margen de tolerancia y encausar esa agresividad innata hacia prácticas favorables (Dubet, 1998). Los discursos pedagógicos han contribuido a la naturalización de ciertos tipos de violencias, entre ella está la que se atribuye a la juventud entendida como una etapa dentro del ciclo biológico caracterizada por retos a la autoridad y un cuestionamiento a las normas establecidas que provocan una especie de desviación tolerada por las instituciones escolares ya que responde ante todo a situaciones de índole biológico. No obstante, cada vez se corta más este umbral de tolerancia y se condenan moralmente este tipo de conductas juveniles, lo cual se ha convertido –desde la perspectiva de algunos autores– en un riesgo en el

tratamiento de la violencia escolar porque tiende a disminuir el desfogue necesario para los alumnos y corta los canales de acuerdo entre alumnos y autoridades (Dubet, 1998)

4. La marginación y la violencia escolar

Desde la primera reunión llevada a cabo por especialistas de la UNESCO en 1975 se afirmó que la desigualdad social era una forma silenciosa de violencia económica y política (Domenach, 1981). Uno de los supuestos más aceptados en las investigaciones educativas es la relación entre violencia y marginación ya que parten de la idea de que el clima escolar tiene relación con el perfil socioeconómico de la población y con las problemáticas que se derivan de esta condición. A esto hay que añadirle las crisis económicas actuales que provocan un desencanto frente a la idea de ascenso socioeconómico derivado de la escolarización y del esfuerzo individual. Son los sectores más desfavorecidos los que perciben a la escuela como alejada de un proyecto promocional y lejos de la realización personal. La exclusión social provoca un fracaso en las expectativas depositadas en la escolarización. Ante este panorama la escuela ha ido perdiendo sentido para los sujetos que acceden a ella, su principal función a largo plazo está siendo fuertemente cuestionada y con ello ha ido perdiendo legitimidad lo cual dificulta que los agentes escolares actúen con autoridad. En palabras de Míguez (2008), esto provoca una desregulación de las relaciones sociales en su interior y con ello la emergencia de formas más directas y menos temperantes de resolver los conflictos. Abordar la marginación social implica reconocer de entrada el peso que tienen los factores estructurales en el surgimiento de la violencia escolar.

La precarización de las condiciones de vida afectan los procesos de aprendizaje y la socialización de los alumnos quienes sortean dificultades desde alimentarias hasta falta de material didáctico. A la marginación material corresponde también un desinterés por la escuela, una pérdida o ausencia de un sentido positivo de la escolarización, lo cual deriva en una falta de reconocimiento de la autoridad y reglas escolares y por lo tanto en comportamientos catalogados como conflictivos por el sistema escolar. La exclusión social afecta la experiencia escolar y cuestiona el paradigma liberal que concibe a la educación como principal mecanismo de ascenso social, económico y cultural. Las expectativas de escolarización de los sectores marginados son pocas o nulas además de que los conocimientos que ahí se generan están alejados de su entorno social. Para muchos jóvenes, la escuela representa un espacio de autoridad estatal por ello suelen convertirla en blanco de ataques violentos.

Para algunos autores, el origen de la violencia escolar se encuentra en la “descomposición” de las sociedades actuales, dada en el marco de un estado de derecho muy débil, una estructura socioeconómica incapaz de satisfacer las necesidades básicas de la población y una ruptura del tejido social que desencadena una lucha por espacios alternos de sobrevivencia y de reorganización sociopolítica. Desde esta perspectiva la resolución del problema se limita a la reformulación de un nuevo pacto social que responda a la nueva correlación de fuerzas que distingue a los estados, como si la dimensión política basada en acuerdos y buenas voluntades fuera la clave (Tello, 2005).

Existe un tipo de violencia escolar que perpetúa esta condición de marginación social, ya que, en palabras de Bourdieu y Passeron, la escuela reproduce y legitima las desigualdades sociales además de que funciona como un instrumento ideológico de las clases dominantes para mantener las distancias sociales. Este tipo de violencia se genera dentro de la institución y es la más difícil de aceptar por parte de los

maestros y autoridades escolares debido a que conlleva al reconocimiento de que la escuela jerarquiza, selecciona y ordena a los alumnos y en consecuencia desentraña relaciones de poder que no siempre son favorables. La competencia y meritocracia que caracteriza al sistema escolar actual perpetúa la violencia porque premia a los ganadores y desprecia a los perdedores. La humillación y exclusión de los perdedores es una de las formas más efectivas de violencia escolar debido a que el propio sistema los culpabiliza y los hace sentir como responsables de su propio fracaso. Las reacciones de los alumnos suelen ser variadas ante esta exclusión social y escolar: el retiro de la escuela, la permanencia desinteresada y la confrontación frontal a la escuela materializada en acciones como la destrucción del material, ofensas hacia el personal escolar, etc.

La relación violencia-marginación está implícita en una amplia gama de investigaciones sobre la violencia incluso de forma implícita, ya que la mayoría de ellos sitúan sus investigaciones en entornos de alta pobreza material y de exclusión social. Variables como la desigualdad de ingreso, la movilidad poblacional, la composición multiétnica, los hogares con jefaturas femeninas, entre otros, contribuyen a crear ambientes tensos y propensos a la criminalidad y por lo tanto a la violencia en varios aspectos de la vida, como la escuela. Autores como Debarbieux (1999) señalan incluso que la sociología de la violencia en la escuela es una sociología de la exclusión social.

El hecho de que la escuela se ubique dentro de una comunidad precaria, desorganizada y con comportamientos delictivos propicia la victimización de los sujetos escolares y el desarrollo de un clima negativo. Los centros escolares en áreas marginadas o desfavorecidas son más proclives a la violencia debido a los sentimientos de inseguridad y la falta de protección que viven los vecinos, ya que en muchos de ellos persiste la sensación de que han sido abandonados por el estado (lo cual se percibe en la ausencia de servicios públicos, por ejemplo) (Blaya, 2012). Los jóvenes de estos entornos presentan mayores dificultades en su rendimiento académico y en su inserción laboral y son ellos los que manifiestan el fracaso del discurso promocional de la escuela moderna.

Sin embargo, esta relación violencia-marginación ha resultado favorable en términos políticos para criminalizar a los sectores pobres y marginados y justificar medidas de intervención estatal punitivas. Si el supuesto es que entre más pobreza existe mayor violencia debería de existir esta proporción en todos los contextos marginados; sin embargo, una investigación realizada por el Observatorio Internacional de la Violencia Escolar comparó este fenómeno en barrios de países con altos índices de pobreza como Brasil, República de Djibouti, Mali y Senegal con respecto a escuelas de barrios con baja marginación de Inglaterra, España y Francia. En las favelas brasileñas, por ejemplo, donde la tasa de mortalidad por arma de fuego entre adolescentes es de las mayores en el mundo, las entrevistas al personal escolar arrojaron información inusual ya que demostraban que los alumnos tenían una alta resistencia hacia la violencia debido a que el sentimiento de seguridad era mayor y las agresiones físicas y verbales menores. Por el contrario, el 30% de los estudiantes franceses opinaron que la violencia estaba muy presente en sus escuelas (Debarbieux, 2012). Al parecer, las escuelas marginadas y de enseñanza pública presentaban una mejor relación entre alumnos y maestros, un clima social favorable y una menor victimización de los agentes escolares. La explicación dada por el equipo de investigación es que estas escuelas suelen desarrollar un mejor capital social además de que las propias condiciones de vida de los jóvenes los llevan a percibir menos violencia en las escuelas. Los alumnos pasan menos tiempo en estas instituciones por eso se desarrollan menos prácticas violentas y debido a que la mayoría trabaja es probable que experimenten hechos más violentos fuera del ámbito escolar. Otra explicación es que puede haber una normalización de la violencia que los

hace percibir su entorno como favorable. En ocasiones la violencia simbólica y física se naturaliza a tal grado que no se percibe como algo grave o susceptible de erradicar. Los violentados llegan a ser una especie de “aliados pasivos” de la marginación y la dominación ya que no la cuestionan, la ven como una especie de suerte o destino que aceptan. Por ejemplo, en estas escuelas marginadas se registraron castigos corporales de parte de los maestros a los alumnos, sin embargo, no eran percibidos como violentos porque son aceptados por los padres de familia. También se reproducen las relaciones de paternalismo que son otra forma de dominación y violencia que poco se cuestiona. ¿Qué tanto esta visión de la marginación/dominación resulta mecanicista y poco agencial? Puede resultar aplastante para los actores sociales a quienes no se les reconoce ninguna capacidad de racionalizar la violencia y de poner en práctica soluciones de conflicto.

Entre estas prácticas, los investigadores destacan lo que se denomina capital social, que no es otra cosa más que el grado de involucramiento y proximidad que existe entre sujetos de diversos entornos que los hace desarrollar relaciones y redes que los protegen en contextos de tensión social. Por ejemplo, en Brasil se ha percibido una mayor relación entre escuela y comunidad junto con la existencia de parentescos simbólicos entre los sujetos escolares que refuerza sus prácticas de ayuda y solidaridad. Todo esto hace que en los barrios marginados se desarrollen factores de protección, aumentando las capacidades de cada individuo para encarar una situación difícil.

Esta relativa “paz escolar” es explicada, entonces por la interiorización subjetiva de la marginación que lleva a la resignación ya que está lejos de ser producto de la justicia y la igualdad social; pero también por la fuerte identificación comunitaria de los habitantes. Para los investigadores europeos, los países en “vías de desarrollo” están mostrando al mundo occidental la importancia de la solidaridad, la cohesión y el trabajo comunitario; de alguna forma están descubriendo la “fuerza de los débiles”. Esto ha provocado que las propuestas de intervención pongan mayor énfasis en el desarrollo del capital social y en lo que ellos llaman el “reforzamiento de las protecciones” más que en mejorar las condiciones de vida. Estas propuestas señalan que cuando la escuela tiene sentido para los padres y existe un sentimiento de pertenencia recíproco entre los sujetos que intervienen en ella y el barrio se forma un contexto virtuoso y eficazmente rutinario para la prevención de la violencia. Estas soluciones brindarán cambios a corto plazo, sin embargo presentan pocas posibilidades de transformación estructural que conlleven a una solución real de esta problemática.

La influencia que ejerce el contexto social en el que se inserta la escuela para detonar la violencia es innegable; sin embargo, también es necesario no perder de vista el clima escolar ya que la violencia es ejercida por sujetos socializados en diferentes ámbitos sociales que interactúan de forma cotidiana en la escuela y generan relaciones de poder que en momentos de conflicto desencadenan este fenómeno. Una pregunta fundamental es indagar sobre las formas en que la escuela contribuye a mantener la marginación social y cuál es su grado de responsabilidad en esta perpetuación de las desigualdades.

5. Conclusiones

La violencia escolar se ha convertido en una problemática emergente tanto a nivel público como académico. Esto se explica en gran medida por el auge que la inseguridad está adquiriendo en la agenda de varios países latinoamericanos, entre ellos México. Es por ello que las investigaciones sociales sobre esta

temática han privilegiado la búsqueda de soluciones inmediatas más que la comprensión profunda y de largo alcance del fenómeno. Esta tendencia ha provocado que las violencias escolares sean objeto de múltiples definiciones y enfoques que no permiten quitarle el velo de la ambigüedad. Dentro de este abanico de definiciones, poco a poco se ha reconocido el valor de la perspectiva de los actores escolares en la definición de las violencias. Así se aleja a la violencia escolar de perspectivas universalistas y atemporales para atender la diversidad de significados y su contextualización local. Una propuesta para abordar las violencias desde estas premisas es considerarlas como parte de las interacciones sociales y de las relaciones de dominación que se ejercen en el ámbito escolar y que detonan conflictos entre los diversos actores involucrados en el mismo. Así se deja de percibir a la violencia escolar como una lista de características o atributos inmutables, ya que las mismas investigaciones han demostrado que su significación es más diversa y compleja que la prescripción unívoca del fenómeno.

La institución escolar, se convierte en un espacio que contiene, genera y reproduce diversas violencias sociales susceptibles de ser identificadas y atendidas. Además de las violencias que se desencadenan en su interior, las escuelas se encuentran inmersas en problemáticas estructurales que afectan el clima y las pautas de convivencia. La marginación social se convierte en un escenario proclive para experimentar diversos tipos de violencias; no obstante se debe prestar atención a esta vinculación automática entre pobreza y violencia para no simplificar las causas ni contribuir en la criminalización de los sectores marginados. Es por ello que resulta necesario ampliar los horizontes de investigación hacia sectores menos desfavorecidos y desde perspectivas comparadas que arrojen mayores reflexiones sobre las causas y orígenes de las violencias escolares.

Bibliografía

- ADASZKO, Adam y Ana Lía Kornblit (2008), "Clima social y violencia entre alumnos", en Daniel Míguez (comp.) (2008), *Violencias y conflictos en las escuelas: aproximaciones a una problemática actual*, Buenos Aires, Paidós, pp. 73-112.
- BLAYA, Cathérine (2012), "Violencia escolar: ¿una juventud desilusionada?", en Alfredo Furlán (coord.), *Reflexiones sobre la violencia en las escuelas*, México, Siglo XXI, pp. 31-48.
- BOURDIEU, P. y J.C. Passeron (1998), *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, México, Fontamara.
- DEBARBIEUX, Eric (2012), Las "buenas prácticas" ¿son suficientes?. Violencia escolar y cuestiones culturales, en Alfredo Furlan (coord.) (2012), *Reflexiones sobre la violencia en las escuelas*, México, Siglo XXI, pp. 422-448.
- DEBARBIEUX, Eric; Garnier, Alix; Montoya, Yves y Tichit, Laurence (1999). *La violence en milieuscolaire: Vol. 2. Le désordre des choses* (Colección Actions Sociales/Confrontations). París: ESF.
- DOMENACH, J. M *et al.* (1981). *La violencia y sus causas*, Paris, UNESCO.
- DUBET, Francois (1998), "Les figures de la violence a l'école", *Revue Française de Pédagogie*, núm 123, pp. 35-45. Disponible en http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP_RF123_3.pdf. Consultado el 28 de noviembre de 2013.
- DUBET, Francois y Danilo Martuccelli 1998 *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*, España, Editorial Losada.
- FURLAN, Alfredo (coord.) (2012), *Reflexiones sobre la violencia en las escuelas*, México, Siglo XXI.
- FURLAN, Alfredo y Terry Carol Spitzer (coord.) (2013), *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas, 2002-2011*, México, ANUIES, COMIE, Colección Estados del Conocimiento.

- GARCÍA SALORD, Susana (2012), "La violencia simbólica: aportaciones de Pierre Bourdieu para comprender las formas sutiles e inadvertidas de dominación", en Alfredo Furlán (coord.), *Reflexiones sobre la violencia en las escuelas*, México, Siglo XXI, pp. 114-143.
- GÓMEZ NASHIKI, Antonio (2005), "Violencia e institución educativa", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, número 26, volumen X, julio-septiembre de 2005, pp. 693-718.
- GÓMEZ NASHIKI, Antonio y Úrsula Zurita Rivera (2013), "El estudio de la violencia escolar, orígenes y tendencias", en Alfredo Furlan y Terry Carol Spitzer (coord.), *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas, 2002-2011*, México, ANUIES, COMIE, Colección Estados del Conocimiento.
- GUZMÁN GÓMEZ, Carlota (2012) "La violencia escolar desde la perspectiva de FrancoisDubet: tensiones, reticencias y propuestas", en Alfredo Furlán (coord.), *Reflexiones sobre la violencia en las escuelas*, México, Siglo XXI, pp. 49-71.
- KRUG, E. G., et. al. (2003), *Informe mundial sobre la violencia y la salud*, Washington D.C., Organización Panamericana de la Salud, Organización Mundial de la Salud.
- LIONETTI, Lucía y Paola Varela (2008), "Las instituciones escolares: escenarios de autoridad y transgresión a la norma", en Daniel Míguez (comp.) (2008), *Violencias y conflictos en las escuelas: aproximaciones a una problemática actual*, Buenos Aires, Paidós, pp. 203-246.
- MÍGUEZ, Daniel (comp.) (2008), *Violencias y conflictos en las escuelas: aproximaciones a una problemática actual*, Buenos Aires, Paidós.
- MÍGUEZ, Daniel y Adela Tisnes, 2008, "Midiendo la violencia en las escuelas argentinas", en Daniel Míguez (comp.), *Violencias y conflictos en las escuelas: aproximaciones a una problemática actual*, Buenos Aires, Paidós, pp. 33-42.
- MUÑOZ ABUNDEZ, Gustavo (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*, Número 39, volumen XIII, octubre-diciembre, pp. 1195-1228.
- PRIETO GARCÍA, Martha Patricia (2005), "Violencia escolar y vida cotidiana en la escuela secundaria", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, número 27, volumen X, octubre-diciembre, pp. 693-718.
- SANMARTÍN ESPLUGUES, José (2010), "Concepto y tipos de violencia", en José Sanmartín Esplugues, Raúl Gutiérrez Lombardo, Jorge Martínez Contreras y José Luis Vera Cortés, *Reflexiones sobre la violencia*, México, Siglo XXI, Centro Reina Sofía, pp. 11-33.
- TELLO, Nelia (2005), "La socialización de la violencia en las escuelas secundarias: proceso funcional a la descomposición social", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, volumen 10, número 27, octubre-diciembre, pp. 1165-1181.