

---

## **VIOLENCIA, ESCUELA Y GRAMÁTICA DE LA CONVIVENCIA**

*Lucía Elena Rodríguez Mc Keon\**

La complejidad que supone afrontar la violencia en la escuela se refleja en la dificultad para la elaboración de dispositivos relacionados con dichos propósitos, cuando vemos que estos se diseñan en un campo donde se manifiesta una tensión constante entre dos fuerzas, tal como describe Guebel (2001, p. 65-66):

Una, de naturaleza conservadora, que apunta a mantener lo que hay y permite que la organización conserve su estructura, su identidad; mientras que otra se orienta al cambio para solucionar problemas, resolver conflictos, adaptarse a las nuevas variables que presenta el entorno. [...] Frente al fenómeno de la violencia en las instituciones educativas vemos claramente esas dos tendencias (entre otras): la tendencia a mantener y reforzar las normas existentes, el sistema conocido, a veces con la justificación de que en un pasado funcionó (por ejemplo: el llamado a la mano dura frente a la violencia en la sociedad, la imposición de penas más severas, etcétera) y por el otro lado, la tendencia a probar nuevas soluciones, caminos alternativos, que se integren a la institución y

---

\* Docente-investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional. Miembro del SNI.

la modifiquen, con el objetivo de mejorarla (por ejemplo: invitación a padres, alumnos y docentes a crear comisión de discusión y propuestas, eliminación de las sanciones “violentas”, etcétera).

En este capítulo se reflexiona en torno a la dificultad para hacer visible la relación existente entre la violencia escolar y la violencia social, al interior de las propias instituciones educativas.

A partir de la consideración de que la forma como se percibe dicha relación en el espacio escolar, condiciona la apertura de caminos diversos para hacer frente al fenómeno de las violencias que se viven a su interior; en el texto se analiza el papel que juega el discurso pedagógico en la construcción de una vía que insiste en privilegiar el diseño de dispositivos centrados en la seguridad, cuando se asume que es necesario defender a la escuela *asediada* por la violencia del afuera social, aunque ello implique profundizar la configuración de una gramática de la convivencia que excluye la diferencia en su interior.

## LOS NUDOS DE LA VIOLENCIA EN EL ENTRAMADO ESCOLAR

Ya desde 2003, en el primer estado del conocimiento elaborado por el COMIE en relación a la temática, Furlán ha señalado la dificultad para visibilizar y dar tratamiento a la problemática de la violencia escolar debido a las dificultades y tensiones inherentes al abordaje y discusión de un tema tan complejo, llamando también la atención sobre la casi total ausencia de propuestas pedagógicas fundadas para intervenir sobre estos aspectos y la débil presencia de programas de formación docente abocados a problematizar las creencias y actitudes que los maestros habían sostenido al afrontar el diseño de alternativas para el abordaje de la violencia en la escuela.

Aunque de ese tiempo a la fecha se ha visto correr ríos de tinta con respecto al tema, el abordaje y discusión sobre la temática de la violencia escolar –como fenómeno nominado como tal en

nuestra época— sigue siendo una tarea compleja, cuando se suman aguzadas reflexiones teóricas que dan cuenta de nuevas aristas, dimensiones, multiplicidades en su expresión y manifestación, complicando aún más la posibilidad de asir la comprensión de un fenómeno tan elusivo y difícil de explicitar.

Por un lado, los aportes de diversos investigadores plantean la alerta frente a la intención de buscar analizar la violencia escolar en sí misma, sin tomar en cuenta las conexiones sociales que la producen. Cualquier violencia escolar difícilmente puede ser analizada sin hacer referencia a los factores sociales de desigualdad, discriminación, pobreza y exclusión social, económica, política, étnica, de género, que, al ser en sí mismos formas de violencia, generan su correlato en la escuela, dando origen y justificación a la diversidad de violencias que se viven cotidianamente a su interior. Por el otro, y derivado del punto anterior que señala la conexión existente entre la violencia del afuera con la violencia del adentro escolar, los hallazgos de la investigación en el campo han permitido profundizar en la comprensión de la naturaleza multifactorial del fenómeno de la llamada violencia escolar, cuando somos capaces de ver el tejido que se dibuja al interior de la institución misma, dejándonos ver la diversidad de colores, texturas y grosores de los múltiples hilos que la atraviesan.

Al elucidar que la violencia escolar es un fenómeno difícil de caracterizar debido a su naturaleza compleja de tipo multifactorial, que se expresa a través de múltiples manifestaciones y que posee raíces de índole estructural y cultural; lo que parece quedar claro al hacer la revisión de las investigaciones en torno al campo problemático, es la imposibilidad de asumir que dicho fenómeno pueda ser analizado de manera desvinculada de las prácticas y contextos sociales en que ésta se gesta y desarrolla.

Diversos autores entre los que destacan Debarbieux, (2001) como uno de los investigadores pioneros sobre el tema, han hecho un esfuerzo por distinguir conceptualmente la existencia de diversos sentidos interrelacionados en lo que se ha dado en llamar

*las violencias escolares.* Por un lado, la violencia *desde la escuela*, que pone de relieve la violencia institucional, la dominación simbólica que la escuela ejerce como tal y se encuentra, por ende, en la génesis de los sistemas educativos modernos. Por otro lado, la *violencia hacia la escuela*, como aquella que está dirigida hacia los agentes y la infraestructura escolar y que, en general, son formas de contestación o reflejo frente a las violencias impuestas por la institución y en tercer lugar la *violencia en la escuela*, que hace referencia a la irrupción de la vida social en el seno de la vida escolar, a través de personas y/o formas delictivas provenientes del exterior de la institución, especialmente conflictos entre bandas y narcotráfico.

Atravesada por múltiples mediaciones, consideramos con Kaplan y Castorina (2009, p. 45) que la violencia en la escuela se configura de manera compleja, por lo que su estudio ha de hacerse tomando en cuenta su conexión con los contextos en los que se gestan dichas prácticas. A ello se refiere los autores cuando señalan la necesidad de trascender la consideración de que las violencias tipificadas como escolares dependen solo de rasgos personales, naturalizados y/o de ciertos “factores” de riesgo. Por el contrario, asumiendo que las situaciones de violencia emergen en las configuraciones que producen las formas de interacción a partir del aprendizaje de ciertas reglas del juego en las relaciones sociales que se desarrollan entre los actores de la vida escolar, los autores precisan que es necesario analizar su proceso al situar la interrelación entre los diversos factores que pueden estar en juego, a fin de elucidar su génesis y desarrollo, pues consideran que “la multiplicidad de causas de la violencia no debe ser entendida como una sumatoria de relaciones lineales o de cadenas causales, sino en los términos sistémicos de las interdependencias que caracterizan a las configuraciones escolares en cuestión” (2009, p. 45).

Con el interés también de aclarar el panorama acerca del modo como se tejen distintos hilos en la configuración de la violencia en la escuela, Miguez (2012, p. 80) analiza la diversidad de causalidades

que buscan explicar el fenómeno. Por un lado, la causalidad atribuida a factores personales, que focalizan el análisis de aquellos rasgos de carácter individual que pueden asociarse a la violencia entre los que la impulsividad, la supervisión parental deficiente, experiencias tempranas de violencia doméstica, el bajo coeficiente intelectual o la falta de proyecto de vida, son factores vinculados a la propensión de la violencia, asumiendo que existen predisposiciones individuales o psicológicas a la violencia que se reflejan en las mediciones. Por el otro, aquella atribución de causalidad que indaga en la influencia de factores socio económicos, intentando ver cómo es que *“cuestiones contextuales a una comunidad escolar como la pobreza, la marginalidad, la segregación racial o el deterioro habitacional se vinculan a la producción de daño en el medio escolar”* (Miguez, 2012, p. 81).

Hay que descartar la consideración de que ambas atribuciones puedan explicar –en sí mismas– la fuente de la violencia en la escuela, el autor hace énfasis en la necesidad de construir un esquema amplio que permita comprender la forma como se articulan dichas causalidades de tipo personal y social en la configuración de la violencia en la escuela, asumiendo, que más allá de las atribuciones de tipo personal y social, resulta necesario detenerse en el análisis del modo como las condiciones institucionales resultan ser una atribución de causalidad importante a través de la cual se podrá entender la forma: *“[...] como las pautas institucionales de convivencia, las formas habituales de interacción que se desarrollan con relación a ello, pero también el contexto emocional que esto genera, se asocian o no a la presencia de hechos de violencia en la escuela”* (Miguez, 2012, p. 81).

A partir de lo dicho hasta ahora parece quedar claro el argumento. Ni producción interna y tampoco simple efecto del afuera, la violencia en la escuela se configura como prisma de la sociedad *“cuando refracta de manera particular los conflictos que la atraviesan y de los cuales mal podría pretender estar exenta”* (Noel, 2008, p. 116).

## DE LA ESPECTACULARIDAD DE LA VIOLENCIA A LA MULTIPLICIDAD DE LAS VIOLENCIAS SILENCIOSAS EN LA CONVIVENCIA

Lejos de aquellas miradas que privilegian el análisis de los hechos de violencia que se manifiestan en la escuela como actos espectaculares que exaltan su naturaleza delincencial o criminal, en la perspectiva analítica que sostienen las investigaciones antes señaladas se descubren y toman nombre las múltiples violencias silenciosas que se manifiestan de manera anodina y cotidiana en las relaciones de convivencia que establecen los distintos actores en la comunidad escolar, tomando distancia de las perspectivas que de manera unidireccional afirman que la violencia al interior de la escuela *surge de la nada*, producto de *individuos enfermos o peligrosos* o que es un simple reflejo de lo social.

Así lo sostiene Gómez Nashiki (2005, p. 697) para quien la violencia en la escuela no puede ser analizada solo como casos de *incidentes espectaculares*. Más allá de ciertas manifestaciones escandalosas y por ello evidentemente dolorosas, el autor sostiene que la complejidad de la violencia es que ésta aparece, más bien, como una realidad multiforme, con varias aristas, diversa, cambiante, silenciosa, pero presente en muchas de las interacciones que se dan entre sus actores. Su doble dimensión de fenómeno colectivo y experiencia privada, posibilita analizarla como un proceso que está integrado a las relaciones cotidianas y a las condiciones sociales. A partir de dicha precisión, el autor nos indica la necesidad de analizar dicho fenómeno en sus consecuencias y no solamente a partir de la intencionalidad subjetiva de los autores. En este sentido, el estudio de la violencia debe servir tanto para comprender algunas dinámicas que se presentan en la escuela, así como una oportunidad para generar nuevas estrategias y relaciones que atiendan esta problemática.

Lo anterior lleva a focalizar el análisis no sólo en aquellos aspectos relacionados con la incidencia de la crisis económica y/o

con la presencia de grupos criminales y del narcotráfico en la cotidianidad escolar, sino también a centrar el análisis en la incidencia de representaciones sociales xenófobas y/o discriminatorias entre agentes escolares, aunado al debilitamiento de la eficacia del dispositivo escolar cuando se trata de su efecto socializador con sectores populares en condición de exclusión.

En esta línea de reflexión, el vínculo existente entre las manifestaciones de violencia y el clima social de convivencia en la escuela surge como otro elemento importante a destacar. La relevancia del clima escolar como factor que condiciona la emergencia de diversas manifestaciones de la violencia dentro del ámbito institucional es un elemento que se destaca en diversas investigaciones realizadas tanto en México como en otros países de la región, pues siguiendo la cita anteriormente planteada, éste funciona como un prisma que refracta de maneras particulares hacia el interior de la institución las “violencias provenientes del exterior”.

Para Kornbilt (2008, p. 12) resulta necesario pasar de un camino en donde el énfasis está puesto en los problemas individuales de los alumnos, en cuanto a sus características personales y familiares –discurso que abrevaba de la impronta de la psicología en las ciencias de la educación–, a enfoques socioculturales que toman en cuenta tanto el peso de los factores estructurales en la vida escolar como los psicosociales.

En la investigación llevada a cabo por la autora citada, junto con otros colegas, llegan a una serie de conclusiones que permiten evidenciar que los climas sociales escolares favorables –en los que se desarrollan prácticas pedagógicas que facilitan la integración y participación de los alumnos–, disminuyen considerablemente la frecuencia de situaciones violentas, tanto en lo que respecta al hostigamiento como a las manifestaciones de violencia propiamente dicha.

Lo mismo reportan cuando se trata de la calidad de la relación educativa que se establece entre maestros y alumnos. La reconstrucción de los datos en su investigación, les permitió hacer una

tipología de las escuelas según el nivel de violencia, el nivel de conflictividad, la relación docente-alumno, el sentimiento de pertenencia de los alumnos en relación con la escuela y el clima social imperante en el establecimiento. Al vincular la variable relación docente-alumnos con el nivel de violencia se observa que las escuelas con buena relación docente-alumnos tienen en mayor proporción un índice de violencia bajo, y lo opuesto sucede con aquellas en las que la relación docente-alumno es mala.

También respecto a asuntos relacionados con el fenómeno de intimidación o de maltrato entre compañeros y compañeras. En la investigación llevada a cabo por Velázquez (2005, p. 753) se concluye, a partir de las narrativas de los estudiantes sobre sus historias escolares, que el llamado *-bullying-* se da preferentemente por una cuestión prejuiciosa; intolerancia frente al otro que nos es desconocido por diferente. En este contexto la discriminación presente en las prácticas de relación dentro del ámbito educativo requieren ser objeto de análisis e intervención precisa dentro de la escuela cuando se reconocen en su relación con el abuso de poder.

Otra veta de análisis muy significativa en relación al binomio entre violencia y convivencia dentro del entorno escolar es aportada por Cecilia Fierro (2011). Esta investigadora destaca algunos de los tópicos que las investigaciones elaboradas recientemente en México ponen de manifiesto, al buscar explicar el binomio violencia-convivencia dentro del ámbito escolar y los sintetiza en tres grandes desafíos que desde su perspectiva, resulta necesario enfrentar a fin de convertir a la escuela en un espacio donde se cultive la cultura de paz y la inclusión:

- a) Es preciso fortalecer los procesos de reflexión académica y valoral en los salones de clase, dada la importancia de contribuir al desarrollo del pensamiento crítico y del razonamiento moral de los alumnos, a la vez que contrarrestar los efectos de las disrupciones e indisciplina que derivan de la desmotivación de los alumnos.



- b) Los sistemas normativos y disciplinarios utilizados en muchas escuelas mexicanas requieren ser revisados y replanteados, ya que enfrentan una situación de desgaste.
- c) Un tema central de la vida escolar, relativo al trato al alumno, parece poco atendido y reflexionado en los espacios colegiados de las escuelas, a pesar de que tiene grandes consecuencias en la trayectoria académica de los alumnos, ya que se trata de la oportunidad de recibir o no un trato equitativo en la escuela.

Para la autora, los asuntos a los que se refieren cada uno de dichos desafíos remiten a demandas que de ninguna manera son nuevas, ni ajenas a los problemas de convivencia que se enfrentan en las escuelas, por lo que al ser atendidos de manera conjunta, ofrecen una vía adecuada para el abordaje de las diversas manifestaciones de violencia, muchas de las cuales tienen su raíz en la propia organización escolar.

#### **LA ESCUELA ASEDIADA POR LA VIOLENCIA. UN DISCURSO PEDAGÓGICO QUE EXCLUYE LA DIFERENCIA EN LA CONVIVENCIA**

Ahora bien, aunque la conceptualización construida hasta ahora permite decir que la dinámica institucional juega un papel relevante en la configuración que asume la violencia en la escuela, se encuentra que desde la propia institución escolar resulta difícil asumir dicho papel protagónico, cuando se niega que la producción de dicho fenómeno asume una dimensión histórica en el sentido planteado por Kaplan y Castorina (2009).

A partir de diversas investigaciones realizadas en el ámbito de la escuela, hemos encontrado que es común que maestros y maestras consideren que la violencia que se vive a su interior, es producto de sujetos enfermos o de condiciones sociales externas que se le imponen y frente a las cuales nada puede hacer, dejando ver

su pesimismo acerca de su posibilidad para influir en la creación de climas de convivencia que puedan refractar de otra manera los efectos de las violencias que recibe desde el exterior.

A contracorriente de la posibilidad de articular esquemas más complejos que desde una perspectiva multifactorial, permitan la vinculación entre las dimensiones contextuales de la violencia con aquellas generadas en el ámbito escolar propiamente dicho, encontramos que la mirada que se construye desde el interior de la institución escolar para analizar el fenómeno tiende a poner todo afuera, negando toda responsabilidad en su configuración. Esa posición conduce al desarrollo de estrategias restringidas de defensa que, nutridas por el miedo, se contraponen con la posibilidad de desarrollar alternativas amplias y flexibles para hacer frente a los nuevos fenómenos que debe de enfrentar la escuela.

Para distintos investigadores existe una tendencia a invisibilizar la diversidad de formas en que la violencia se gesta, reproduce y exacerba al interior de la escuela como institución. Para Gómez Nashiki (2005, p. 693), la posibilidad de tomar conciencia al hacer visible dicho plano de análisis se topa con la presencia de una tendencia al silenciamiento de la violencia, cuando ésta se naturaliza en el propio ámbito escolar. El autor concluye que en la escuela existe una dificultad para visibilizar la forma en que la violencia se gesta, se sostiene y se reproduce dentro del ámbito institucional, dando lugar a que este fenómeno se considere como algo normal en las relaciones cotidianas. Su estructura y funcionamiento, –resguardada por el docente en el marco del discurso institucional, y por los alumnos, apoyados en un código propio– promueve relaciones discriminatorias y, por consiguiente, productoras de violencia.

En este contexto, la insistencia de caracterizar como violentos solo aquellos hechos que asumen tintes espectaculares y que se reproducen de la nada cuando provienen de sujetos enfermos o peligrosos influenciados por el exterior, resulta ser la mejor manera de preservarse como institución, frente a la demanda de quienes exigen la apertura de la escuela en estos tiempos violentos.

Ahora bien, ¿Por qué sucede esto? Pareciera que la resistencia para mirar de que manera los factores institucionales condicionan el modo como se configura el rostro de la violencia en la escuela, se debe a la dificultad de aceptar la mediación que dichos factores juegan en ese proceso; pues ello implica asumir que la violencia institucional adquiere un carácter objetivo, otorgando carta de ciudadanía a quienes demandan que la escuela como institución ha de asumir la difícil tarea de repensarse a sí misma y de reflexionar sobre sí, para analizar aquello que es necesario replantear en torno a las finalidades, principios y estrategias para la gestión de la convivencia que desde el discurso pedagógico han sido estructurados a lo largo del tiempo, como condición necesaria para poder refractar de otro modo las violencias que se espejean a su interior.

La institución escolar se resiste a mirar de otra manera el fenómeno de la violencia que se configura en su interior cuando desde el discurso pedagógico la considera *como una producción externa que asedia* la escuela. No hay nada más cierto que la afirmación de que lo que para uno es violencia para otro puede no ser. Por eso, más allá de su dimensión objetiva resulta necesario no perder de vista el carácter de representación que adquiere la violencia. Así lo señala Guzmán (2012, p. 51), cuando refiriéndose a los planteamientos de Claude Dubet recuerda que la violencia no puede reducirse a fenómeno objetivo medible cuando ésta se define por su representación, por *“aquello que es vivido como una violencia dentro de una cultura, dentro de un grupo y dentro de un contexto de interacción.”*

Basil Bernstein (1998) plantea que es a través del discurso pedagógico que se regulan los significados en torno a lo que puede ser autorizado como posible de ser pensado en torno a la violencia en la escuela, impidiendo así la emergencia de cualquier otro significante impensado desde esa racionalidad producida dentro de una cultura, dentro de un grupo y dentro de un contexto de interacción.

En términos de su papel como mediador en la resignificación de los discursos en torno a la violencia, el discurso pedagógico

actúa como un principio recontextualizador de aquellas perspectivas producidas a partir de la experiencia social, familiar y/o de los propios estudiantes al transformarlo en un discurso imaginario de tipo especializado. Para Bernstein (1998), en ese proceso de transformación del discurso operan “las reglas de recontextualización” (p. 61) a través de las cuales “se tratan de fijar los límites exteriores e interiores del discurso legítimo. El discurso pedagógico se basa en las reglas que crean las comunicaciones especializadas mediante las cuales se seleccionan y crean los temas pedagógicos. En otras palabras, el discurso pedagógico selecciona y crea temas pedagógicos especializados a través de sus propios contextos y contenidos.” (p. 61) procedimiento recontextualizador que opera en dicho proceso de transformación resulta ser característica inherente del discurso pedagógico tal como sostiene Bernstein (1998).

Ahora bien, Cuando el discurso se desplaza desde su localización original a la nueva, en tanto que discurso pedagógico, se produce una transformación. Esa transformación se realiza porque, cada vez que un discurso se traslada de una posición a otra, hay un espacio en el que puede intervenir la ideología. Ningún discurso se desplaza sin que intervenga la ideología. Cuando este discurso se desplaza, se transforma ideológicamente: ya no es el mismo discurso. Creo que, cuando se desplaza, se transforma de discurso real, de discurso no mediado, en discurso imaginario. Cuando el discurso pedagógico se apropia de diversos discursos, los discursos no mediados se transforman en discursos mediados, virtuales o imaginarios. Desde este punto de vista, el discurso pedagógico crea selectivamente temas imaginarios.” (Bernstein, 1998, p. 62-63).

Este proceso de recontextualización a fin de construir ese discurso imaginario o mediado se realiza a partir de determinadas reglas a fin de actuar sobre el discurso potencial sobre la violencia susceptible de ser pedagogizado (potencial pedagógico del significado), restringiendo o reforzando determinados códigos que al ser institucionalizados proporcionan la gramática intrínseca a las prácticas de gestión de la convivencia que habrán de promoverse

para combatir la violencia que amenaza a la escuela, constituyendo el texto pedagógico para el afrontamiento de la violencia en la escuela.

Desde la perspectiva de Bernstein (1998) la función de recontextualización que juega el discurso pedagógico tiene por finalidad regular el universo de significados pedagógicos potenciales a fin de restringir su posible realización, inhibiendo la emergencia del vacío o espacio potencial que desde su perspectiva constituye el lugar de lo impensable al interior de la configuración del discurso pedagógico local:

Propongo que este vacío o espacio potencial es el lugar de lo impensable, y no cabe duda de que ese lugar puede ser, al mismo tiempo, beneficioso y peligroso. Este vacío es el punto de encuentro del orden y del desorden, de la coherencia y la incoherencia. Es el lugar de lo aún no pensado (Bernstein, 1998, p. 60).

La necesidad de regular la aparición del vacío potencial se produce como efecto de poder debido a que resulta necesario controlar la aparición de un orden alternativo que traería como consecuencia la aparición a su vez de relaciones de poder alternativas: “[...] el misterio del discurso no está en el orden, sino en el desorden, la incoherencia, la posibilidad de lo impensable. Pero la larga socialización en el código pedagógico puede hacer desaparecer el peligro de lo impensable y de realidades alternativas” (1998, p. 43).

Al considerarse asediada por la violencia del exterior, la escuela se distancia de cualquier responsabilidad frente a ella, cuando se la califica como aquello que daña, producto del mal. Desde esta posición, ella se victimiza justificando así el proceso de cierre que conduce a una mayor clausura comunitaria, exacerbando la tendencia a excluir cualquier tipo de manifestación de la diferencia a su interior.

Desde esa perspectiva se fortalecen las políticas de seguridad que, fundamentadas en la consideración de que la violencia es una alteración de un orden que requiere ser restaurado, refuerzan los

mecanismos de disciplinamiento para el control social de los comportamientos al interior de la escuela, promoviendo la exacerbación de los procesos de estigmatización a la par que se apuntala el contenido moral de un discurso contra la violencia que condena todo aquello que sale de la norma, haciendo que lo banal de una incivilidad se convierta en hecho de violencia que amenaza la integridad de la comunidad y que por lo tanto merecen y deben ser castigados, sin considerar distinción alguna.

Es así que la noción de discurso pedagógico resulta pertinente como herramienta de análisis que nos permite comprender la dificultad de la escuela para abandonar determinado tipo de explicaciones en torno a la génesis de las situaciones de violencia que se viven a su interior.

Al actuar como regulador simbólico en la producción de los principios desde donde puede ser pensado el fenómeno de la violencia, el discurso pedagógico construye una narrativa que contiene una gramática acerca de lo que hay que hacer y cómo hacerlo en términos de la gestión de la convivencia. Dicha narrativa está en la base de la conformación de un estilo institucional que se manifiesta en los modos de afrontamiento de dicha problemática, dando sentido al clima de convivencia que se requiere construir para disminuir su impacto en la escuela al impedir su propagación al interior.

Desde la perspectiva de los maestros, la violencia experimentada hoy día en nuestra sociedad va en detrimento del trabajo educativo pues afecta los márgenes de educabilidad de los estudiantes cuando estos dejan de ser maleables como lo eran antes cuando manifestaban su disposición para “atender y seguir el consejo de los maestros, en pocas palabras; para respetarlo” (EMM2).

Tejada alrededor de una red extensa de significados, ésta noción de la escuela *asediada* por la violencia se convierte en un organizador institucional de primer orden que condicionara la forma de afrontar la problemática: a través de qué objetivos se proponen, el tipo de relaciones que se establecen a su interior, así como su disposición para la problematización y la crítica de su quehacer como

institución formadora, además de modular su capacidad de apertura a la diferencia.

En este orden discursivo, la violencia es un factor negativo que juega en contra de la formación, pues afecta los mecanismos de gestión política y cultural de la diferencia que hasta ahora habían garantizado la gobernabilidad al interior de la relación educativa, siguiendo una idea de respeto a la autoridad como representante y garante de la tradición. De allí que la estrategia para combatir los efectos perjudiciales de la violencia que proviene del exterior implique el reforzamiento de “una manera de ser escuela a través de la reafirmación de los valores” que la han sostenido hasta ahora, todo ello con el fin de conjurar la amenaza que dichos efectos negativos puedan representar al proyecto educativo.

La violencia amenaza las fronteras formativas imaginariamente trazadas por los organizadores institucionales que le dan sentido, por lo que es necesario reaccionar de manera defensiva frente a dicho fenómeno. Así se muestra en el siguiente fragmento que aunque extenso, refleja el diagnóstico que los maestros comparten de la situación:

Nos hemos dado cuenta de que los maestros tienen que enfrentarse a problemas de actitudes de los niños, esas actitudes están influenciadas en un gran porcentaje por lo que viven y por los medios de comunicación pero en un carácter negativo. Aunque queramos decir que nosotros somos los que debemos manejar la situación y enfrentarnos a una realidad, por ejemplo televisiva, para poder usarla a nuestro favor, para contrarrestarla, es muy difícil contrarrestar las influencias nocivas de la televisión, por ejemplo de la telenovela Rebelde, ya en la vida y en la práctica verdadera y en la práctica contrarrestar las influencias nocivas de televisión. Pero no es nada más la música, sino todo el contexto, son las travesuras y esas travesuras, muchas, muchas, son de un carácter ajeno a nuestra idiosincrasia, a lo que nosotros habíamos conocido como más o menos una conducta media, general, normal, yo tampoco digo niños santos, ¿no?, pero una conducta más o menos regular en el sentido normal, con alti-bajas, no verdaderamente malas,

[...] entonces ¿qué significa todo esto? Que hemos pasado por varias etapas, nuestros niños han tenido etapas de mucho, digamos, descuido, desviación de lo que pueden ser sus tareas o su habitual (E 1).

El fragmento anterior nos permite mostrar la valoración que se hace con respecto a la manera cómo influye la violencia en la formación, por lo que nos interesa destacar algunas cuestiones. Por un lado, desde la perspectiva de la maestra, la nueva realidad resulta ser nociva para los alumnos debido a que los influye negativamente, propiciando que ellos se desvíen de lo que pueden ser sus tareas, a fin de garantizar su proceso formativo, sin embargo, por el otro lado, se considera que poco puede hacer la escuela para hacer algo frente a ella y mucho menos para contrarrestarla, a fin de impedir que sus efectos nocivos continúen minando el alcance de sus objetivos formativos. Esta posición refleja un sentimiento de impotencia para afectar el clima de violencia que proveniente de la realidad circundante ataca a la escuela todo comportamiento violento según es clasificado por los maestros, es calificado de manera negativa pues como se señaló anteriormente, trae consigo modificaciones importantes en los mecanismos de gestión política y cultural de la diferencia que hasta ahora habían asegurado un tipo de formación en el espacio escolar. Es este movimiento de regreso autoritario, el que aleja la posibilidad de problematizar al miedo al impedir trocar la experiencia bien cierta de desestructuración, en oportunidad de apertura a la ambivalencia y la incertidumbre, en donde sea posible repensar el modo de producirse a sí mismo a fin de ser incluido; razón por la cual se insiste en reproducir la formación de una ciudadanía preexistente, centrada en la nostalgia y el déficit que se atasca en el necio intento de viraje nostálgico hacia un pasado que difícilmente podrá retornar.



## REFERENCIAS

- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata.
- Debarbieux, E. (2001, febrero-junio). A violência na escola francesa: 30 anos de construção social do objeto (1967-1997). En *Educação e Pesquisa*, 27 (1), 163-193.
- Fierro, C. (2011, diciembre). Convivencia democrática e inclusiva. Una perspectiva para gestionar la seguridad escolar. Conferencia presentada en el Congreso Nacional de Gestión de la Seguridad Escolar. *Identificación y transferencia de buenas prácticas*. Ciudad de México.
- Furlán, A. (2003). Procesos y prácticas de disciplina y convivencia en la escuela. Los problemas de la indisciplina, incivildades y violencia. En Piña, J. M.; Furlan, A. y Sañudo, L. *Acciones, actores y prácticas educativas*, Col. La Investigación Educativa en México, 1992-2002. México: COMIE/SEP/CESU-UNAM, pp. 245-406.
- Gómez Nashiki, A. (2005, julio-septiembre). Violencia e institución escolar. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 10 (21), 93-718.
- Guebel, G. (2001). Pensamiento complejo y violencia. En: Imberti, Julieta (comp.), *Violencia y escuela. Miradas y propuestas concretas*. Buenos Aires: Paidós. pp. 53-89.
- Guzmán, C. (2012). La violencia escolar desde la perspectiva de François Dubet: Tensiones, reticencias y propuestas. En: Furlán, A. (coord.) *Reflexiones sobre la violencia en las escuelas*. México: Editorial Siglo XXI. pp. 31-48.
- Kaplan, C. y Castorina, J. (2009). Civilización, violencia y escuela. Nuevos problemas y enfoques para la investigación educativa. En: Kaplan, C. *Violencia escolar bajo sospecha*, Buenos Aires: Miño y Ávila editorial pp. 29-54.
- Kornblit, A. (2008). Introducción. En: Kornblit, A. (coord.) *Violencia escolar y climas sociales*. Buenos Aires: Editorial Biblos, Sociedad pp. 11-16.
- Míguez, D. (2012). Cavilaciones epistemológicas sobre el estudio de la violencia en las escuelas. Elías y el equilibrio entre nominalismo y positivismo. En: Furlán, A. (coord.), *Reflexiones sobre la violencia en las escuelas*. México, Editorial Siglo XXI. pp. 49-71.
- Noel, G. (2008). La autoridad ausente. Violencia y autoridad en escuelas de barrios populares. En: Míguez, D. (comp.), *Violencias y conflictos en las escuelas*. Buenos Aires: Paidós, Tramas sociales 46, pp. 113-146.
- Velázquez, L.M. (2005, julio-septiembre). Experiencias estudiantiles en la escuela. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 10 (21), 739-764.