

ENTRAMADOS SOCIALES DE LA VIOLENCIA ESCOLAR

RAÚL ENRIQUE ANZALDÚA ARCE (coordinador)

la violencia encuentra su fundamento en la negación del otro

la violencia está ineludiblemente vinculada al ejercicio del poder

la violencia delinea los contornos de una cultura del miedo

el miedo, la mentira y el silencio arrojan la impunidad

Entramados sociales de la violencia escolar

Entramados sociales de la violencia escolar

Raúl Enrique Anzaldúa Arce
Coordinador

Entramados sociales de la violencia escolar

Raúl Enrique Anzaldúa Arce

coordinador

Primera edición, enero de 2017

© Derechos reservados por la Universidad Pedagógica Nacional
Esta edición es propiedad de la Universidad Pedagógica Nacional, Carretera al Ajusco
núm. 24, col. Héroes de Padierna, Tlalpan, CP 14200, México, DF
www.upn.mx

Esta obra fue dictaminada por pares académicos.

ISBN 978-607-413-253-3

LB3013

E5.7

Entramados sociales de la violencia escolar / coord.
Raúl Enrique Anzaldúa Arce. – México : UPN, 2017

1 recurso electrónico (252 p.) : 3.9 Mb ; archivo PDF –
(Horizontes educativos)
ISBN 978-607-413-253-3

1. Violencia escolar 2. Violencia en niños I. Anzaldúa
Arce, Raúl Enrique, coord. II Ser.

Queda prohibida la reproducción parcial o total de esta obra, por cualquier medio,
sin la autorización expresa de la Universidad Pedagógica Nacional.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	9
<i>Raúl Enrique Anzaldúa Arce</i>	

PRIMERA PARTE

ENSAMBLES

LA VIOLENCIA COMO DESCONOCIMIENTO DEL OTRO	21
<i>Beatriz Ramírez Grajeda</i>	

¿QUÉ DECIR DE LA VIOLENCIA HOY?.....	47
<i>María Luisa Murga Meler</i>	

VIOLENCIA ESCOLAR: SU NOMBRE ES LEGIÓN	71
<i>Roberto González Villarreal</i>	

VIOLENCIA SISTÉMICA Y CULTURA DEL MIEDO.....	91
<i>Ana Corina Fernández Alatorre</i>	

VIOLENCIA SOCIAL Y SOCIALIZACIÓN DE LO OMINOSO.....	105
<i>Raúl Enrique Anzaldúa Arce</i>	

SEGUNDA PARTE

TERRITORIOS

CONTEXTO SOCIAL Y VIOLENCIA EN INSTITUCIONES

DE EDUCACION MEDIA SUPERIOR EN MORELOS131

Luis Pérez Álvarez

LAS VOCES DE LAS VIOLENCIA/S: EL CASO

DE LA UPN AJUSCO159

Lucila Parga Romero

Rocío Verdejo Saavedra

VIOLENCIA Y DISCURSO DEL BULLYING177

Hugo César Moreno Hernández

TERCERA PARTE

APUESTAS

ENTRE LA VIOLENCIA Y LA FORTALEZA,

POR UNA CULTURA DE PAZ EN LA ESCUELA209

Mónica Adriana Mendoza González

VIOLENCIA, ESCUELA Y GRAMÁTICA

DE LA CONVIVENCIA227

Lucía Elena Rodríguez Mc Keon

AUTORES.....245

*“Problematización no quiere decir
representación de un objeto pre-existente,
ni tampoco creación por medio del discurso
de un objeto que no existe.
Es el conjunto de las prácticas discursivas
y no discursivas lo que hace entrar a algo
en el juego de lo verdadero y lo falso
y lo constituye como objeto de pensamiento”*

Michel Foucault. *Saber y verdad* (1991, pp. 231-232).

INTRODUCCIÓN

Raúl Enrique Anzaldúa Arce

En la enorme producción de libros, artículos y publicaciones diversas, en torno a la violencia escolar, algunos de ellos refieren, que es efecto de la violencia social. Sin embargo, son pocos los que intentan explicar, cuáles son los vínculos entre ambas. Sin duda porque es algo muy complejo, más aún si como se observa en estos trabajos, las nociones de violencia que los sustentan, resultan muy heterogéneas y en algunos casos sumamente ambiguas.

Bajo estas circunstancias es necesaria una reflexión crítica, no sólo sobre las concepciones de violencia que se han propuesto, sino además se requiere de una construcción de esta categoría, que permita comprender la diversidad de prácticas y relaciones que se engloban en la noción de violencia, tomando como referente las particulares condiciones en las que se presenta en nuestro país.

Pero también, se requiere un análisis cuidadoso y bien fundamentado de las relaciones de la violencia social y la violencia escolar. Es necesario aproximarse a la violencia social para avizorar una intelección más clara del campo problemático en el que aparece la violencia escolar.

Toda teorización es efecto de un entramado de condiciones histórico-sociales, donde se articula el saber con el poder. El saber

investido de significaciones imaginarias sociales, justifica y/o hace posible el ejercicio del poder, a través de inducir formas de pensar y actuar. A su vez, el poder regula los saberes permitiéndolos, censurándolos, circulándolos, jerarquizándolos.

Los conceptos no son inocentes, ni neutrales, menos aún en los entramados del campo de la violencia social y la violencia escolar. La construcción de categorías, es un posicionamiento teórico y político, que se produce con una intención de acción, prefigurada desde la conceptualización misma y la construcción del campo problemático que conforma.

Los trabajos que componen este libro representan un significativo avance en la construcción del campo problemático de los entramados de la violencia social con la violencia escolar. Los autores realizan un importante esfuerzo de *elucidación*, a partir de una interrogación reflexiva, cuestionando lo que se ha dado por sentado como violencia, para analizarlo críticamente, a la luz de lo que cada uno ha reflexionado a partir de sus investigaciones, de sus experiencias, de sus intervenciones y de sus concepciones.

La elucidación en este texto, es una forma de problematizar, que abre el camino para pensar de otra manera *las violencias*; trascendiendo los conocimientos que se dan como incuestionables o *verdaderos*, respecto a ellas, en las disciplinas, las teorías o los prejuicios ideológicos, políticos o morales.

La elucidación de la violencia, es una interrogación sobre lo que se da por sentado como verdad, en torno a esta noción; para interrogar las significaciones imaginarias que la sociedad ha instituido sobre la violencia, sobre las prácticas que se realizan en torno a ella, la forma en que se produce, sus manifestaciones, sus clasificaciones, sus jerarquías, sus actores, la forma en que organiza los procesos sociales y por supuesto, la forma en que se gestiona.

La elucidación intenta analizar y poner en entredicho todo esto, proponiendo nuevas formas de intelección, explorando concepciones y construcciones, inacabadas, sujetas a revisiones y ajustes, en la

búsqueda de comprender, explicar e intervenir en este entramado complejo que nos ha convocado a *pensar de otro modo*.

El libro consta de tres apartados: ensambles, territorios y apuestas. En la parte de *ensambles* se encuentran trabajos que abordan principalmente reflexiones críticas de las nociones teóricas en torno a la violencia y a partir de los cuestionamientos desarrollados, plantean nuevas concepciones y articulaciones conceptuales, que permiten una aproximación distinta a las problemáticas de la violencia. La parte de *territorios*, reúne textos que si bien incluyen reflexiones teóricas, privilegian el diálogo de estas con referentes empíricos derivados de investigaciones de campo en espacios concretos. Por último, el apartado de *apuestas* se incluyen dos artículos que presentan propuestas de intervención respecto a los problemas de la violencia escolar, basadas fundamentalmente en la apuesta por la convivencia y la promoción de una cultura de paz.

Al inicio de *Ensamblés*, Beatriz Ramírez Grajeda presenta el trabajo: *La violencia como desconocimiento del otro*, donde desarrolla una serie de reflexiones sobre la violencia desde el psicoanálisis. La autora sostiene que la violencia se gesta paulatina, sutil y silenciosamente en los procesos de socialización cotidianos, a partir del desconocimiento de la libertad del otro, en la negación de sus potencialidades, en la gestación de su ignorancia para facilitar su dominio y su sometimiento; lo que impide el ejercicio de su voluntad de poder, negándole las posibilidades de hacerse cargo de sí y de los suyos; lanzándolos así al desamparo, la miseria, la exclusión.

Desde esta perspectiva la violencia se gesta en el *malentendido* y el *desconocimiento del otro* en las relaciones intersubjetivas, lo que deriva en un *desencuentro* que potencialmente producirá diversas formas de violencia, moduladas por las condiciones sociales. La reflexión psicoanalítica de este trabajo aporta a la comprensión de los entramados socio-subjetivos de la violencia.

Un segundo trabajo de este apartado es ¿Qué decir de la violencia hoy?, donde María Luisa Murga Meler, reflexiona sobre lo que ya se ha dicho sobre la violencia, tanto desde perspectivas académicas,

periodísticas y desde las experiencias de vida cotidiana, para señalar que existe con un espectro de consideraciones, conceptualizaciones y valoraciones tan diferente y asimétrico que el fenómeno se hace mucho más complejo y sus aristas paradójicas se agudizan. Por ello, la pregunta que guía este trabajo es ¿Qué decir de la violencia hoy? Porque además de que pareciera que ya no es posible decir más, en nuestras sociedades encontramos en una especie de clima de dramatización que genera una tendencia confusa en la que se usa y nombra a la violencia indiscriminadamente, y con indiferencia. Cuando, en las experiencias y los actos nombrados como tal, hay diferencias significativas no sólo de magnitud e intensidad, sino de significación y sentido. Afirma también que el fenómeno se ha psicologizado y con ello prevalece el señalamiento a las condiciones individuales de los sujetos tanto para establecer las causas –en ocasiones de enfermedad o delincuencia– como para resaltar a las víctimas.

A partir de estas condiciones y desde la perspectiva de que la vida social e individual se constituye, se presenta y desarrolla como una red de tensiones complejas, diversas, y en ocasiones paradójicas; en el texto se busca explorar una de las facetas de la reflexión en torno a la violencia que se esboza en la pregunta que Michel Wieviorka se hace luego de indagar en profundidad las distintas aproximaciones –sociológicas y psicoanalíticas– que se han propuesto sobre el tema: ¿No será que la violencia es necesaria para que el sujeto se constituya? A partir de ello se desarrolla la discusión del papel de la violencia en la constitución de los sujetos y el vínculo que establece con los procesos sociales, desde las concepciones que plantea Piera Aulagnier.

El tercer trabajo es de Roberto González Villarreal: *La violencia escolar: su nombre es legión*, denuncia el uso de los conceptos como fetiches y mercancías, que lejos de abonar a comprender la problemáticas de la violencia escolar la obscurecen. En su reflexión crítica analiza algunas concepciones de violencia escolar que se usan con frecuencia como las del PACE en México, la de la OMS y la del

Observatorio Internacional de la Violencia en las Escuelas de Eric Debarbieux. Después del análisis detallado de esto, el autor problematiza el fenómeno de la violencia escolar ubicándolo en los contextos históricos y sociales en donde aparece, señalando la forma en que ha sido conceptualizado a partir de las condiciones en las que surge.

Por último presenta una propuesta de conceptualización situada en los contextos mexicanos, donde la violencia escolar, no sólo muestra multiplicidad de formas, sino que además se caracteriza por particularidades propias del entramado socioeconómico, político y cultural del país. Sin duda este trabajo de Roberto González, es un aporte importante para el estudio de la violencia escolar y es un desarrollo de los trabajos que ha venido realizando sobre estas cuestiones en los últimos diez años.

El cuarto trabajo titulado *Violencia sistémica y cultura del temor*, Ana Corina Fernández Alatorre, plantea una reflexión crítica en torno a la violencia escolar, alejándose de las concepciones pedagogizantes y normalizadoras con las que se aborda con frecuencia. Apoyándose en los planteamientos de Slavoj Žižek, enfatiza el carácter sistémico de la violencia y sus efectos devastadores. En especial pone atención en el miedo y su acción despolitizante y paralizadora.

El texto ahonda en múltiples implicaciones del miedo que produce la violencia en diversas esferas sociales; así como en el papel de la mentira institucionalizada y la desinformación, como estrategias políticas. Recuperando a Zygmunt Bauman y Judith Butler, analiza las condiciones de precariedad en que vive la mayor parte de la población mundial, para centrarse después en las devastadoras condiciones de México, que generan contextos de violencia y delincuencia en los que se instaura el trabajo de las escuelas. De esta manera el texto aporta valiosas reflexiones para la elucidación de los entramados sociales de las violencias y sus efectos.

El quinto trabajo titulado *Violencia social y socialización de lo ominoso* de Raúl Enrique Anzaldúa Arce, aborda la complejidad del

problema de la violencia y su conceptualización. Analiza la relación entre violencia y poder a partir de los planteamientos de Michel Foucault, para establecer sus vinculaciones y diferencias, lo que aporta a la comprensión de los procesos y prácticas que los caracterizan. Después aborda la conceptualización de la Socialización en su carácter de integración y control social de los sujetos, lo que servirá de sustento para más adelante establecer la relación entre violencia social y socialización de la violencia. Pero antes analiza algunas de las facetas de la violencia social en México, vinculada a los fenómenos de desigualdad social, precarización, narcotráfico y delincuencia organizada. De manera especial se alude a la estrategia del *Estado de excepción permanente* y a la guerra interna que se ha instaurado en países como México, como efecto del combate al narcotráfico, sin perder de vista sus efectos colaterales de violencia a la población y sus alcances jurídico-políticos.

Al final analiza algunos de los efectos de la violencia en los procesos de socialización de los sujetos, señalando algunas modalidades de subjetivación ante estas condiciones, así como ciertos mecanismos de defensa que las personas inmersas en situaciones de violencia desarrollan. Se señala también, la gravedad del fenómeno de la socialización de la violencia y la necesidad de llevar a cabo investigaciones que permitan comprender y atender estos problemas derivados de la violencia.

El sexto capítulo, abre el segundo apartado del libro: *Territorios*, se trata del trabajo titulado *Contexto social y violencia en instituciones de educación media superior en Morelos*, de Luis Pérez Álvarez, donde se plantea que el tema de la violencia es histórico, complejo y global, que está estrechamente relacionado a la condición humana y con la cultura. El trabajo intenta distinguir la agresión de la violencia, señalando que la agresión es natural e instintiva en el reino animal, mientras que la violencia es estrictamente humana, producto de la cultura. Así, el hombre además de ser agresivo, llega a ser violento, y su conducta violenta tiene varias formas de manifestarse en las sociedades actuales, que se reflejan en la cultura.

El combate contra la delincuencia organizada ha multiplicado la violencia social, y hoy día tiene manifestaciones preocupantes en las nuevas generaciones de estudiantes de preparatoria. La violencia generalizada que vive México y en particular Morelos, afecta la dinámica de los diferentes contextos educativos y en especial el del nivel medio superior donde algunos jóvenes de las preparatorias pertenecientes a la Universidad Autónoma del Estado Morelos, eventualmente ellos y sus familias se han ido involucrando en actividades relacionadas con la delincuencia organizada. De esto dan cuenta los orientadores educativos de algunas de estas preparatorias, quienes al cumplir con sus tareas de atención y orientación hacia sus alumnos, se han convertido en receptores pasivos de este tipo de historias. El autor señala que la tarea rebasa por mucho al orientador educativo, por lo que la única forma posible de hacerle frente a este flagelo es la intervención integral, honesta y decidida, a través de redes cada vez más amplias donde individuos, familias, grupos, especialistas, instituciones, empresarios, gobiernos, legisladores y la sociedad en su conjunto tendrán que articular esfuerzos, iniciando por superar la idea de que nada se puede hacer ante esto.

El séptimo capítulo se titula *Las voces de las violencia/s: el caso de la Universidad Pedagógica Nacional Ajusco*, de Lucila Parga Romero y Rocío Verdejo Saavedra, analizan el tema de la violencia de género en las universidades y a partir del proyecto de investigación *Laboratorio por la Convivencia y la no violencia de género*, exploran algunas percepciones que tienen las y los estudiantes en torno a la violencia de género que se vive en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco. La investigación aborda, a partir de entrevistas, las percepciones y experiencias de los estudiantes, en relación a este tipo de violencia en el espacio universitario.

El documento contempla el itinerario teórico-metodológico de la investigación, la construcción de las categorías de análisis y la presentación de algunos resultados que forman parte de los avances con los que se cuenta hasta ahora. La investigación enfrenta el reto

de la construcción de una propuesta de atención y prevención de la violencia de género en la UPN Ajusco.

El octavo documento es de Hugo César Moreno Hernández y se titula *Violencia y discurso del bullying*, en él se presentan algunos resultados parciales de una investigación que se lleva a cabo dentro del Seminario de Investigación en Juventud de la UNAM: “Ambientes escolares, conductas y convivencia en escuelas de educación básica en el Distrito Federal”. El texto se centra en analizar el discurso formado sobre el *bullying* en relación con la tensión entre la experiencia juvenil y la experiencia escolar, a partir de la vivencia y la representación de la violencia escolar reducida al discurso del *bullying*.

En un primer momento presenta algunas concepciones de violencia escolar que sustentan el trabajo, así como su relación con la violencia social. Después analiza el fenómeno del *bullying*, como problema sintomático que devela múltiples prácticas y discursos, que lo colocan como uno de los problemas más destacados (incluso central, para algunos) de la violencia escolar. El trabajo expone un interesante análisis de los discursos en torno al *bullying*, así como las concepciones y experiencias que tienen respecto a esta forma de violencia, alumnos encuestados en secundarias.

El tercer apartado: *Apuestas*, inicia con el noveno capítulo del libro: *Entre la violencia y la fortaleza, por una cultura de paz en la escuela* de Mónica Adriana Mendoza González. El trabajo aborda la importancia de implementar estrategias que promuevan términos de relación basados en el respeto a la dignidad y de convivencia solidaria en la escuela, posibilitando el ejercicio de los derechos humanos, clave para hacerle frente a formas de reproducción de la violencia.

Con ayuda de las categorías que emplea el psicólogo social Philip Zimbardo de “causas disposicionales” y “fuerzas situacionales”, para entender los mecanismos que conducen a la creación de enemigos, la autora presenta la apuesta por hacer propia la máxima de la UNESCO “puesto que las guerras nacen en la mente de los hombres,

es en la mente de los hombres donde deben erigirse los baluartes de la paz”, en donde la educación para la paz y los derechos humanos se ofrece como una alternativa de construcción ética que limite la cultura del enemigo y la desconfianza. La apuesta de trabajar en el imperativo de la Declaración y Programa de Acción por una Cultura de Paz en los sistemas educativos, representa un aliento que recupera la idea de la fortaleza y capacidad creativa de niñas, niños, adolescentes y jóvenes así como el compromiso de educadores en esta tarea.

El último capítulo de este libro *Violencia, escuela y gramática de la convivencia* de Lucía Elena Rodríguez Mc Keon, realiza un pormenorizado análisis de las principales concepciones sobre violencia escolar, que se han venido empleando para tratar de comprender este fenómeno. A partir de esta revisión, vinculándola con algunas narrativas de actores educativos y de especialistas en educación, la autora destaca algunos de los elementos que permiten a la comprensión de la violencia escolar, para contribuir a configurar una *gramática de la convivencia*, como propuesta para hacer frente a las múltiples formas que conlleva este tipo de violencia.

Este libro reúne trabajos convocados a partir del Proyecto de Investigación: *Televisión y Educación: Expresiones de la socialización de la violencia en estudiantes de secundaria*, que se lleva a cabo en la UPN, bajo mi responsabilidad. Este proyecto participa en el Seminario Interinstitucional: “Violencia e imaginario social” y en la *Red de Investigadores y Estudiosos de la adolescencia y juventud*. Las intervenciones, reflexiones y análisis en ambos espacios alimentaron parte de los capítulos de este libro.

Otras contribuciones derivan de las participaciones en el *1er. Ciclo de Conferencias Magistrales: Violencia Social, Violencia Escolar*, organizadas por el Proyecto de Investigación antes mencionado. También se incluye la contribución de una investigación en este campo problemático. Todos los trabajos aquí reunidos, comparten la inquietud de elucidar las complejas relaciones que conforman el *entramado social de la violencia escolar*.

PRIMERA PARTE
ENSAMBLES

LA VIOLENCIA COMO DESCONOCIMIENTO DEL OTRO

Beatriz Ramírez Grajeda*

*Vivimos una tragedia: somos muchos,
nos desconocemos todos e ignoramos tanto
de nosotros mismos.
Pero ¿cómo es que llegamos aquí?*

BRG

La cuestión de la violencia a últimas fechas ha dado lugar a los más diversos tratamientos, estudios e investigaciones. Los medios la usan, dependiendo de los tiempos políticos que se vivan, para orientar opiniones o alentar incertidumbre. Los científicos sociales la conciben como parte constitutiva de las sociedades y las leyes, lo que reconoce y otorga legitimidad a una violencia de estado, naturalizándola, haciéndola esperable. Sostener la idea de que el estado ejerce violencia, tanto como sostener que hay violencia en todo ejercicio de poder porque es parte de la naturaleza social, ha dado lugar a una serie de interpretaciones equívocas que derivan en una pretensión de desvanecer cualquier tipo de confrontación o discrepancia.

* Docente-investigadora de la UAM-X. Doctora en Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco. Miembro del SNI.

En este trabajo, se propone al lector una reflexión desde el ámbito del psicoanálisis. Sostenemos que la violencia, como otras expresiones de la condición humana, es creación cuya complejidad va *in crescendo*; por cuanto somos tiempos múltiples de la institución. La violencia se gesta paulatina, sutil y silenciosamente en los procesos de socialización cotidianos, en ellos se da paso a su tolerancia y se vive con particular intensidad en aquello que reclama reconocimiento, diferencia, disidencia; aquello que no hemos sido capaces de integrar a nuestras concepciones sociales (científicas, morales o políticas) es intolerable a nuestros modos de ser.

El desconocimiento de lo otro, de los otros, de lo que pensamos extranjero, nos lanza a una confusión que impide concebir que el bien y el mal coexisten, que el ser humano es igualmente capaz de generosidad, compasión y solidaridad que de odio, crueldad y miseria. De tal modo, lo que se presenta extranjero, tiene más de nosotros mismos que lo que la conciencia o la razón permiten vislumbrar.

La idea de reflexionar sobre la violencia social tiene la pretensión de desnaturalizarla y reconocerla no sólo como un fenómeno extranjero a nuestro actuar cotidiano, sino a pensarla en el campo de lo fundamentalmente humano, de los actos aparentemente inocuos, de los gestos enmascarados de buenas intenciones, en las prácticas administrativas más racionales. Ciertamente, como sostiene María Luisa Murga (en su trabajo incluido en este libro), no todo puede concebirse como violencia y, tampoco debe ser confundida con los ejercicios de poder, que atraviesa todo vínculo humano.

La violencia, radica en el desconocimiento de la libertad del otro, en la negación de sus potencialidades, en la gestación de su ignorancia para facilitar su dominio y su sometimiento, en impedir el ejercicio de su voluntad de poder, negándole las posibilidades de hacerse cargo de sí y de los suyos; con el alcance de que al inmovilizarlos no tienen lugar en la lógica social; lanzándolos así al desamparo, la miseria, la exclusión, la impotencia, sin más horizonte que esperar la muerte gestada racional y paulatinamente, desconociendo el lugar posible, su derecho a la vida.

EL MALENTENDIDO Y EL DESENCUENTRO

Algunas perspectivas sociológicas y psicoanalíticas coinciden en considerar que la violencia es constitutiva de las sociedades y del sujeto. En las primeras se pone de relieve la existencia de una instancia regulatoria en aras de la convivencia social, el pacto entre los hombres de respetar la existencia. De ahí que emerja la ley, que será testimonio y condición de lo que es posible y de lo que no lo es.

Para hacer valer la ley cada sociedad construye sus instituciones de tal suerte que sus miembros sean capaces de recordar el pacto primario por un lado y por otro de preservar las acciones a las que éste ha dado lugar. Pero en tanto que no todos han sido partícipes de su establecimiento ella queda a la deriva de la interpretación de los sujetos que ocupan lugares en la estructura de las instituciones; y con frecuencia aquellos confunden su lugar y las funciones que le son asignadas con su deseo. Hecho que abona al desconocimiento de la institución tanto como de los otros que son gobernados o que formando parte de la institución tienen lugares distintos al de la gobernanza.

Por su parte, algunos psicoanalistas, reconocen que el sujeto se constituye en una trama vincular que tiene como condición una suerte de violencia primera (Castoriadis-Aulagnier, 1997) que permite al nuevo ser reconocerse en la imposición de sentido que la palabra materna sugiere, posibilita, condiciona. Pues la vida pulsional pugna por realizarse independientemente de los diques que le sean impuestos por la madre que se erige como representante de la cultura y es el vehículo a partir del cual la ley se hace reconocer.

La violencia constitutiva así es primordialmente aplazamiento de la vida pulsional a la que se trata de imponer regulaciones, descolocar las pulsiones agresivas, promover el olvido de su satisfacción inmediata, ello es gracias a la función simbólica y al lenguaje que le es inherente, pues los sujetos pueden hacer emerger representaciones, fantasías, simbolismos, que les permitan en apariencia sostener una relación con los otros; ilusión, engaño, desencuentro,

que da lugar a soluciones de compromiso, construcciones imaginarias que permitan la vida social y el desarrollo del lenguaje, fallido intento de comunicación directa.

Ahora bien, Freud (1976) reconocía una pulsión agresiva que entre otras bondades para el sujeto le permitía la supervivencia, pues gracias a ella era capaz de subsistir, gracias a ella el nuevo ser hizo espacio, se alimentó con anuencia o en contra del deseo materno. Pulsión agresiva responsable de la subsistencia y de la vida; que igualmente se filtra en las palabras donde se reclama reconocimiento de aquello que se ha querido aplazar.

Hay dos condiciones sin las cuales no podría hablarse de “naturaleza humana”: La imaginación y el lenguaje, éstas permiten el devenir de las palabras, soluciones de compromiso, y el montaje de simulacros que permiten a los individuos vivir en sociedad. Su comprensión no puede quedar al margen de una comprensión de la agresión, el odio y la discordia. Pues ellas atraviesan toda relación. Tragedia inminente en la que cada uno constituye un tiempo, discordante, distinto, singular.

Esa pulsión agresiva se asemeja al instinto que le permite a los animales subsistir, y aunque el proceso socializador del cachorro humano la distrae como efecto de la cultura, la educación y la institución social, no se extirpa de tajo, coexiste subrepticia, sutil e inadvertida en toda relación humana al grado que no es revocada por los múltiples discursos teológicos, científicos, políticos o morales que abrigaban la posibilidad de darle al ser humano un *status* distinto de los demás seres vivientes y con ello la posibilidad de su control.

Así entre psique y sociedad se trava un malestar, a decir de Freud (1976), por una parte las pulsiones reclaman satisfacción irrestricta y por la otra la cultura se erige como mediador de esas pulsiones, regulándolas, sofocándolas, ofreciéndoles lugares donde se realizan equívocamente en un desencuentro perpetuo, pues lo que reclama la psique no es capaz de reconocerlo la cultura.

Antes de proseguir, es necesario aclarar que no me referiré a esta violencia constitutiva; aunque sostenemos que es el cimiento de

todo acto humano y por tanto subyace a toda acción social; ella se asemeja más al acto generoso, de reconocimiento que otorga a la vida la contención y le confiere grados de libertad para que sea realizada la pulsión de vida responsable de la subsistencia que necesariamente evoca la pulsión de muerte, pues se sirve de lo que destruye para subsistir.

Nos referimos aquí justo a aquella violencia que socava cualquier gesto de voluntad, paraliza cualquier intento de movimiento, sofoca la creación social que abona al vínculo. Y que, sostenemos, cursa en el sentido contrario de aquella que nos es constitutiva y, por tanto, siempre está en el cimiento de la acción humana.

LA HERENCIA MODERNA

La escuela es una herencia moderna cuyo objetivo racional, implica la planeación de los procesos de socialización a los cuales el niño se enfrenta. La racionalidad pretendida por los modernos sucumbe ante la pulsión agresiva que pugna por la subsistencia; se enfrenta a otros que le exigen medida, control, autorregulación, adaptación y obliga al yo (pensamiento consciente) a disentir, a crear intersticios posibles donde poder existir, minimizando la angustia que produce la coexistencia de tiempos, espacios y demandas con las cuales aprende a negociar en aras de reconocimiento y sentido. Esto que podría fungir como pacto social y que de hecho fue el pilar donde se construían espacios, modos de regulación, convenios sociales son fuente de malentendido, de multivocidad y de conflicto; pues dejan asomar una múltiple temporalidad, una múltiple espacialidad que no todos tienen la voluntad de reconocer. La diferencia así sugiere distintas posiciones: el horror, la intolerancia, la intención de dominio, control, asfixia o desconocimiento. Ellas pueden desembocar en distintos rostros de la violencia, no sólo los más abyectos sino aquellos que pudieran ser pensados razonables y racionales a favor de la institución social.

Ahora bien, las prácticas (docentes, administrativas, políticas, etcétera) en la institución educativa replican, insisten, refrendan modos de hacer y deshacer de la institución en un afán de preservarla. No obstante, los actores sociales suelen desconocer el lugar y la función que se le delega a la institución educativa, de tal suerte que sus acciones son testimonio de un desencuentro donde el rol que cumplen se imbrica con el deseo de reconocimiento, las técnicas de control moderno y la pugna por la subsistencia. Esto da lugar a expresiones de violencia múltiple pues los otros no actúan adaptadamente, ni reconocen la ley que la institución social erige o desconocen la autoridad que representan los actores educativos.

Las actuales críticas a la educación que han derivado en una tendencia homogénea de considerarla o medirla de acuerdo a la asimilación de la evolución tecnológica o las demandas del mercado, han transformado los objetivos educativos y con ello se ha dado lugar a diferentes prácticas en la escuela. Esta parece estar rebasada por el consumo de tecnología y el uso de los espacios cibernéticos a los cuales se le ha apostado la calidad y el desarrollo educativos. Se enfrenta la ilusión de que el sujeto tiene acceso irrestricto al conocimiento, al avance tecnológico, midiendo así el desarrollo humano según esté supeditado al uso de las redes de la informática, el ciberespacio y la tecnología.

La escuela, sostenemos, paulatinamente va siendo desplazada no tanto por la innovación tecnológica como por el mercado que la ha convertido en un objeto de mercancía y en un agente de consumos múltiples. Si los modernos pensaban en la educación de un país como la posibilidad de movilidad social, de progreso y civilización, que potenciaba el crecimiento y la evolución humana; el consumo de tecnologías camina justo en sentido contrario.

La pulsión agresiva encuentra pretextos de realización en la institución social quien le ofrece a la psique objetos, modelos, prácticas, lugares donde son convocados los sujetos para ser reconocidos. Sin embargo, esos objetos que le son ofrecidos y los lugares a los

que son convocados están marcados por la lógica del mercado: el exceso, el excedente, el desecho, de tal suerte que, incluso aquello que no es objeto mercantil, se convierte en mercancía.

La violencia es una posición frente a la alteridad y la lógica del mercado ofrece al sujeto lugares de reconocimiento, objetos y situaciones que son refrendadas periódicamente.

El placer ante el horror, el reclamo del espacio (la conquista de los territorios), la imposición del tiempo (la pugna por lo homogéneo). El racismo, el sexismo, la xenofobia, el esclavismo, son posiciones respecto a la alteridad; subyacen sofisticada, subrepticamente en discursos, imágenes, ideas, políticas y objetos que legitiman la exclusión o la marginación; convocando a ocupar ciertos lugares, determinadas posiciones enunciativas en las que se crean y recrean modos de acción y da lugar a estructuras psicopatológicas, expresiones subjetivas que desconoce la sociedad y obnubila el papel que tuvo en su gestación.

En la actualidad se puede vislumbrar una creación de identidades individualizadas y ególatras socializadas masificadamente. Los límites con la alteridad, parecen estar eclipsados por la lógica del libre mercado que se infiltra en la vida cotidiana y produce una ilusión de acceso sin restricción, de transgresión permanente y de posesión sin límites que abona a una lógica de la acumulación y del desecho. De tal suerte, que así como se desechan objetos que entran rápidamente en desuso, los otros se convierten en artículos de consumo y desecho, revocando su calidad de sujetos activos y cimentando las condiciones para justificar la violencia en sus distintas expresiones: convocatorias a la servidumbre, cuerpo convertido en objeto de uso, abuso y destrucción, pues ahí donde reclama reconocimiento no hay un otro que esté dispuesto a darlo. Muy por el contrario, ante la imposibilidad de reconocer la diferencia, el deseo del otro, las posibilidades de placer del otro se niegan o se desconocen. A veces racionalmente se le margina, planeadamente se le excluye, disciplinadamente se le controla o se le desaparece.

ALTERIDAD, PSICOANÁLISIS Y POLÍTICA

Desde que los psicoanalistas salieron a mirar el mundo más allá de sus consultorios, aprendieron a desprenderse de las cómodas y certeras estructuras de los cuatro discursos lacanianos que reducían todo en función del objeto a causa de deseo y se han visto frente a una realidad harto compleja, que a unos conmina a refugiarse en sus viejas certezas y a otros a emprender el titánico trabajo de responder ¿qué estructuras psicopatológicas se producen en nuestra sociedad actual?, ¿qué destinos tienen?, ¿a qué responden los discursos sociales donde el objeto ya no aparece prohibido sino por el contrario lo que aparece es un imperativo a gozar de él?

La imaginación fulminada, pues los procesos cognitivos que presuponían la experiencia del cuerpo, la comprensión del mundo, el dominio del espacio y un tiempo en la formación, se vieron radicalmente trastocados (Levin, 2007) con el mundo de las imágenes que tienen un fuerte peso en la socialización actual, pues son fuente de modelos identificatorios, sustitutos del juego en movimiento, de vínculo posible, generadores de productos y necesidades y estrategias de manipulación que contribuyen a alterar el juicio, orientar la opinión, desplazando a la institución educativa y sus ideales.

La representación, según Piaget (1987), era posible debido a una evolución de la inteligencia donde la maduración desplazaba la actividad imitativa, dando lugar a la simbolización, la memoria y el lenguaje. Las fantasías y el juego permitían el paso al juicio crítico, al análisis y el pensamiento abstracto. Con el imperio de las pantallas hay un avasallamiento al yo con una carga de imágenes que sugieren sucesos, modos de ser y hacer. Lenguaje audiovisual que obliga a la síntesis de imágenes imbricadas cuya precipitación construye sentido a lo que no lo tiene y da posibilidad a lo que otrora era imposible siquiera pensar: imágenes violentas, sucesos extremos, expresiones escatológicas que coexisten con un mundo adverso (acciones sociales, decisiones políticas, economías en picada, etcétera) que por momentos supera las ficciones de las

pantallas. El *yo* recurre a su experiencia para afinar lo que vivencia, quien tiene más recursos vinculares es capaz de análisis, crítica y distanciamiento de las propuestas exageradas, ingenuas, obscenas de programas, series, novelas, videojuegos, etcétera.

Cuidadosamente editada, la imagen cumple aparentemente con su cometido, no exige más que un esfuerzo de imitación donde la imaginación queda presa de la propuesta estética; seducir al ojo, imponer significados, donde el sentido queda preñado al absurdo, a lo abyecto, a lo extranjero. El sentido de la vida queda encriptado en la repetición de los diálogos, de las imágenes que abolen las diferencias y violentan la identidad, la diferencia y la dignidad humanas.

Las reflexiones sobre lo social han obligado a psicoanalistas a repensar las constelaciones en las que se constituyen los sujetos en la actualidad y como juegan ellas en la convivencia humana.

Dos direcciones pueden estar en juego en la formación de los sujetos: por un lado, se nos plantea la pregunta ¿qué identidades estamos contribuyendo a formar? lo cual implica un ejercicio ético y político, pues obliga a respondernos preguntas más fundamentales ¿qué significado tiene el otro para nosotros? Y si ¿seremos capaces de tolerar lo que se nos presenta diferente sin la pretensión de una socialización que establezca vínculos sin conflicto y sin belicosidad, la indiferencia o la coexistencia sin reflexión?

Algunos psicoanalistas Lacan (1975), Lebrun (2003); Braunstein (2004), reconocen como génesis de la subjetividad actual la aparición de la ciencia y la muerte del padre, que revoca toda posibilidad de vínculos y organización social.

Según Lebrun (2003) nuestra sociedad está marcada por la denegación de la función paterna, la infiltración de lo simbólico virtual, el quebrantamiento de la responsabilidad y la desinscripción de la referencia. Para Lebrun (2003), se vive un ocaso del padre originado en el siglo XVIII, en el que se promovió una progresiva limitación del poder paterno. Acaso ello coincida con el reconocimiento de los tiempos, los espacios y los derechos de la infancia que obligaron a considerar a los niños como seres con cualidades

particulares antes que como adultos chiquitos. El desplazamiento de la autoridad paterna revoca su función de guía y protección. Ello dará pauta a un nuevo equívoco ya que en un afán de ser modernos los padres negaron su lugar, lo que apuntaría hacia una sociedad sin tótem, sin leyes, sin límite.

En el texto de Lebrun (2003) se pretende demostrar que se vive en un mundo sin límite, se advierte un dejo de nostalgia por una autoridad paterna que permita criterios para la organización mundial. En esta audaz afirmación, el autor desautoriza los modos de ser de otras culturas, imputándoles formas de organización falocéntrica.

Diversas preguntas invitan a pensar de manera menos eurocéntrica: ¿qué hay de las culturas ágrafas?, ¿cómo se organizan?, ¿en torno a qué?, ¿no se rigen por rigores legales?, ¿no hay patrones de identidad donde se edifican sus relaciones, sus actividades?, ¿no se dividen el trabajo eficazmente?, ¿no se crean y recrean formas de regulación lingüística? ¿Acaso para Lebrun estas sociedades siguen siendo reguladas por la ley paterna a la que identifica anulada en la sociedad que vivimos? y ¿qué pasa con los grupos étnicos donde la ausencia del padre es evidente, sea por los efectos de la migración, las guerras o sus prácticas culturales?

Una hipótesis se hace necesaria: que las sociedades se organicen y se tenga un sentido de la vida colectiva no necesariamente implica que haya una ley paterna o la autoridad falocéntrica en torno de la cual se organicen los integrantes de una sociedad. Y de ser así, ¿acaso la ciencia misma no tomó la posición de reguladora social?

Es la nostalgia de la certidumbre, del reconocimiento de que nuestra humanidad no tiene superioridad por sobre otros, que son posibles otras formas de ser pero que nos hemos acostumbrado a ser divididos, en la medida en que otros han dado paso a nuestra vida, afectivamente sostenidos, adquirimos una deuda y con ella la obligación de subsanarla en la obediencia, el sometimiento, y el desconocimiento (de sí y de otros).

Las generaciones actuales se enfrenten al mismo conflicto que en otros tiempos y otras sociedades enfrentaron y desembocaron

en atroces guerras, en espantosas prácticas que, paradójicamente, pretendían enaltecer una humanidad civilizada, razonable, imponiendo visiones, prohibiciones, límites, para hacer valer la institución creada para contenerlos.

¿Qué se trataba de ocultar?, ¿de qué se han tratado de proteger o desafianar los poderosos?, ¿qué han tratado de desaparecer los verdugos?, ¿qué han tratado de controlar los vigilantes?, ¿qué han tratado de domeñar los educadores? ¿qué no se quiere mirar?, ¿qué esconden las estéticas formas de la convención?, ¿qué es lo que causa tanto horror para preferir la muerte de un nuevo ser o la aniquilación multitudinaria de los cuerpos?, ¿qué no se soporta de ellos?, ¿qué muestran, que causan horror y evocan el deseo del holocausto?, ¿en qué nos asemeja y en qué nos diferencia de la territorialidad animal que reclama poderío sobre su terreno y lo que hay en él? Pareciera que la historia ha sido una muestra de lo que la humanidad no ha podido revocar, con la enorme desventaja que de ella, los humanos tienen memoria y los animales no, pues viven tan directamente como pueden la vida y sin medio alguno. Al respecto Foucault apunta: “todos tenemos fascismo en la cabeza” (1997, p. 38).

La imaginación, la memoria y el lenguaje que, al lado de la razón, presumían la diferencia humana, pierden su primacía, desgastan su función y se ven depurados, según Lebrun, por una falta de límites, un desconocimiento de la función paterna donde descansaba la ley.

En oposición al autor, pensamos que se trata de un exceso impuesto, una exploración obscena, que recorre, explora y prueba el límite recorrido permanentemente, producto de lo que hacen posible las pantallas, de lo que permite la sociedad en sus decires y sus haceres.

Sostenemos que la pulsión de muerte no sucumbe ante la represión, sino ante su posibilidad de satisfacción irrestricta (exigida incluso), aunque no la abole. Lo “olvidado” se encuentra activo en algún lugar de nuestro ser; lo oscuro, lo otro, no deja de insistir, goza de una libertad extraña; la imaginación supeditada y cómplice del lenguaje, saltando en palabras, en síntomas, en posiciones

enunciativas, en teorías, en fantasías, expresándose como soluciones de compromiso en vínculos, en elecciones, en decisiones en prácticas profesionales, en formas de relación con los otros.

Castoriadis (1986) reconoce al psiquismo humano como ruptura radical con los otros seres vivos, afirma que en el ser humano hay desfuncionalización del funcionamiento psíquico, que se traduce particularmente en la desfuncionalización de la imaginación y en la desfuncionalización (contrafuncionalización) del placer y particularmente en el predominio del placer representativo sobre el placer de órgano; la ruptura se debe a un desarrollo exorbitante, casi monstruoso, del psiquismo análogo a una neoformación patológica y particular de la imaginación como imaginación radical, flujo representativo e incesante, sin relación con necesidades vitales y hasta contrarias a ellas.

Si bien Braunstein (2004) reconoce que todo esto es efecto del avasallamiento del discurso de la ciencia cuyas novedades convertidas en técnicas, ofrecen todo tipo de satisfactores, asfixiando desde otro contingente la imaginación, la memoria y nuestro lugar en el mundo; el actual sujeto del psicoanálisis se construye también bajo otras coordenadas sociales: la pérdida de importancia del trabajo manual, la extensión de actividades de servicio en detrimento de las productivas, la automatización de la producción, la consiguiente reducción del proletariado-asalariado, la extrema concentración del capital, la desaparición del modo socialista como una alternativa al capitalismo, el capitalismo financiero más que productivo, la despolitización de la mayor parte de la población, la desaparición de los sistemas de explicación del mundo, la toma de decisiones apuntalada en el libre mercado, la ideología derrotista de paralizarse frente al sistema capitalista, la generalización del pragmatismo económico, la desaparición de las instancias de censura entre otra lista infinita de eventos que procuran la actual subjetividad, la pulsión de muerte se vehiculiza subterránea y efectivamente, al grado de generar interpretaciones violentas de la sociedad de las cuales somos cómplices, verdugos y víctimas al mismo tiempo.

Osorio (2005) apunta que la historicidad se violenta cuando hacemos juicios como: “Así, siempre ha sido la vida”, “los ricos y los pobres siempre han existido”, etcétera. Pensar el mundo como algo que no cambia, para que permanezca, es un problema epistémico de cómo se concibe la realidad y ello nos coloca en la indiferencia con la naturaleza.

LAS CONDICIONES DE SOCIALIZACIÓN

En esa encrucijada de coordenadas el sujeto se ve convocado a la indiferencia, la confusión, el goce, la parálisis. Vivenciamos el tránsito de una sociedad horrorizada por el placer de lo otros a una sociedad que se empeña por hacer emerger lo prohibido, la inmediatez, donde se ridiculiza a las leyes, a las prohibiciones, donde se transgreden las consignas y las prescripciones de las ciencias y se reclaman los derechos a nuestra ominosidad, se conmina al goce, al exceso y a lo obsceno, se transita del horror al placer directo, al placer de lo directamente horrible (que, la historia nos lo muestra, siempre ha estado ahí, presente, latente si no en guerras y holocausto, en penas de muerte o imagería). Acaso se presencia el tránsito a una nueva episteme, donde se debilita la función simbólica de la palabra, se revoca la seducción y la conquista de lo representado y se da paso a las formas de expresión más escatológicas que ponen de moda las formas más obscenas y directas de hacer emerger lo que la sociedad moderna se empeñó por ocultar: los placeres de la imaginación.

La humanidad merma su potencia representativa desde el momento en que es avasallados por la imagen, deja de ser fuente inagotable de imaginación, se diluye su potencia creadora en la imagen, para incursionar en la masa homogénea que muy difícilmente podrá imaginar otra cosa de lo que ve.

Este imperativo al placer, no es capaz de hacer emerger la dimensión negada, que ahora se esconde ante la supresión de las

leyes, al invocar los placeres sin pudor alguno, de todas formas no aparece la dimensión de lo otro que se escapa indomeñable, inexplicable, inaprensible, irreductible al lenguaje, superior a todo intento de libertad condicionada. Se transita del horror del placer al placer del horror que ensaya toda vez una forma de relación con los otros, transgrediendo los límites, violentando los cuerpos, enalteciendo el placer de lo espantoso en aras de denunciarle (el llamado arte moderno y el amarillismo periodístico acaso sean ejemplos) y la forma obscena de referirse al mundo que encuentra en la música su mejor pretexto, que cuestiona toda convención y elude la estética moderna, sin aludir, sin representar, quedándose en la descripción descarnada que ya no produce el efecto de éxtasis, ni sentimiento alguno sobre lo bello y sobre lo simple, porque no deja lugar a la imaginación. Acaso se está en los umbrales del imperio de la nada, la muerte y la asfixia como efecto de la vida global.

LA VIOLENCIA DEL EXCESO

El exceso y el imperativo al goce no dejan cabida a la disidencia de la imaginación; según Gerard Vincent: “La imaginación humana es fecunda cuando se trata de explorar las vías de la disidencia. Paradójicamente, se puede conjeturar que es precisamente en los países totalitarios donde la vida privada, entendida en el sentido estricto de la vida secreta, encuentra un desarrollo dilatado” (Gerard en Ariès y Duby, 1992, p. 161). ¿Cuál es el destino de la imaginación?, ¿apresar lo prohibido?, ¿probar los límites que cada vez hacen eclipsar nuestra diferencia en el espejo de la animalidad?

Se devasta así el terreno de la imaginación, se mina a la memoria y a la historia, se degrada el lenguaje a su función más simple de nominación.

Al contrario de Lebrun, pensamos que la actualidad está lejos de no tener modelos o leyes. Aparentemente la ley esta debilitada, pero esto mismo engendra otra cantidad de regulaciones normativas

violentas, y de ellas toma su fuerza. Si los *mass media* regulan la intimidad de las personas, promueven técnicas de control del yo, dejando a los actores “espacio para decidir” es porque facilita la labor del Estado. La invasión es incluso más peligrosa, porque es subrepticia, se presenta como natural y nos hace cómplices de la regulación en un juego de seducción que fascina y apresa, donde el límite parece estar en uno mismo. Nada más mortífero que eso, donde el otro ya no es ni necesario ni imprescindible, ni amigo ni enemigo, ni diferencia ni igualdad.

Pero esto es efecto de socialización masiva que, paradójicamente, privilegia la indiferencia y alienta la división social en una insistencia de hacer valer la ciencia y sus producciones a favor del dominio y el control del gobierno que delega en sus instituciones hacer valer las regulaciones pertinentes para transitar sin oposición. El guante blando de la escuela, la ciencia y las disciplinas, opera así justificadamente.

No obstante, la pulsión mortífera de crecer a costa del otro, habilita una confusión: los lugares desde los que se cumplen funciones de gobierno se invisten del deseo de los sujetos que los confunden con sí mismos. De tal suerte que el despotismo de los reyes, se replica en los gobernantes modernos: La ley soy yo. Confusión que produce mezquindad, cinismo pues el sujeto que dice “yo” también es prescindible en la estructura, pues la organización reconoce el lugar, no a la persona. No obstante, ese lugar está engeguecido por los otros quienes también son cómplices de esa confusión. Piense el lector en la socialización pendiente de las pantallas, masificada gracias a los avances tecnológicos:

Hemos sido divididos y, sin pensar, seguimos refrendando las mismas divisiones que nos colocan en desigualdad. Naturalizamos la exclusión que alienta marginación e injusticia. Abonamos a la clasificación permitiéndonos pensar que unos son buenos y otros malos, que unos son aptos y otros inaptos, que unos son competentes y otros incompetentes, que unos merecen los placeres de la vida y a otros les están vedados dada su condición social, el color de su

piel, la imagen que no corresponde a la que los medios exhiben o a la que aceptamos nosotros.

Lo más sorprendente es que debido a que hemos hecho valer estos modos de pensar somos fácilmente sometidos, manipulados, confundidos, tratados como masa irracional a la que se puede instalar una idea absurda o francamente adversa a su vida. No obstante, la defendemos porque creemos encontrar distinción o un mejor lugar en ella.

En cada uno habita el bien y el mal, lo que es bueno para uno no lo es tanto para otros, esa es la dificultad de impartir justicia, además de que se acostumbra apelar a la moral más que a la razón para resolver los conflictos humanos. Por ello los modernos apostaron a la educación y nosotros apostamos a hacer lugar en nuestra vida a la reflexión, a la autocrítica, a la disposición de entender a otros, revalorar la vida y sus prioridades, antes que apropiarse modos de pensar, hacer y valorar que nos convierten en verdugos de nosotros mismos. Pues autorizar que sean maltratados otros, autoriza que seamos maltratados de ese mismo modo.

Hemos sido testigos de los modos en que se resuelven las cosas que son importantes para todos y, finalmente, se aceptan porque uno no se cree con la capacidad de crear una cosa distinta, pues “así siempre ha sido” o “así está dictado por las instituciones”. Pero es necesario revocar esa idea. Las instituciones las han hecho los hombres para mejorar sus vínculos, para regular, para conciliar, para resolver los embates de la naturaleza o su cultura confrontada con otras.

La institución se hace vivir en las prácticas, los pensamientos, las creencias, los saberes, las reacciones, los rituales y es en ellos que es posible transformarla. La institución necesita de la solidaridad de sus integrantes para poder subsistir en sus prácticas e ideologías, para aceptarlas y hacerlas valer.

CÓMPLICES DE UN ENEMIGO INVISIBLE

Desde el nacimiento de las pantallas, la actualidad de la vida ha sido construida, diseñada, editada por los medios masivos entre los cuales están periodismo, radio, televisión y a últimas fechas *internet*, desde ellos se van marcando pautas, tendencias, imponiendo ideales, pensamientos, modelos de ser, difundiendo, lo que algunos piensan, debe ser la vida, editando o excluyendo la información sobre otros modos de resolver problemas.

La realidad se va convirtiendo en una ficción construida, editada para ser difundida, los medios han marcado un modo de trabajarla que se ha importado y aceptado por millones de personas, al grado de que niños, jóvenes y adultos se convierten en editores de su propia vida, importando, haciendo valer la misma lógica y el mismo modo de tratamiento que los medios masivos, en busca de una ilusión de reconocimiento. Sin más información se publica lo que se quiere, se ensayan múltiples máscaras; la misma tendencia que marcara la televisión de editar cada una de nuestras acciones, haciendo uso de imágenes sensuales, violentas, seductoras que pasaron de producir escándalo a ser aceptadas naturalmente.

Facebook, el libro de los rostros, es una extraordinaria fuente de información y si se quiere de investigación autorizada puesto que es pública. Si antes se requería de permiso para informarse y publicar, ahora se tiene acceso irrestricto a la información pues se ventila en redes; y aun cuando lo que se publique sea falso, comunica preocupaciones, tendencias y deseos de las personas.

Una sociedad que tiene un instrumento tan poderoso, podría estar menos aislada, menos desorganizada, podría conocer sus potencialidades, tener experiencias solidarias insólitas, abonar al desarrollo de su país, acordar sobre sus prioridades, pero antes que comunicación, se quieren seguidores o certezas que seguir; antes que un vínculo, se ensayan rostros para ser admirados. Se imponen ideas y se ofrecen cuerpos fragmentados como objetos de consumo.

Así, el cuerpo se convierte en mercancía. Esto es efecto de estar divididos, de pensar que unos tienen lugar en el mundo y otros no debieran tenerlo. Que es natural que unos tengan y otros no.

Esta división es consecuencia de un sistema económico que ya no se basa en la producción de bienes o en el vínculo solidario de las personas para resolver problemas o disfrutar la vida. Sino en engendrar la división, la envidia, la discordia y el odio.

Así la economía que no está basada en la producción sino en una lógica de transacciones financieras utiliza psicólogos ambientales, comunicólogos y profesionales de la mercadotecnia (que son parte de la sociedad) para crear vidas ideales, prototipos, situaciones que no tienen relación con la vida cotidiana de la mayoría. No obstante, la minoría (los dueños del capital) que los impulsan si creen necesitar el incremento de sus riquezas y se aseguran de ello. Eso implica impulsar modos de pensar en la mayoría de las personas que las conminen a consumir: estilos de vida, modelos, ideas, productos que se asocian a ellos, es decir; que están ilusoriamente asociados a afectos, deseos y reconocimiento.

Arrogancia, egolatría, ignorancia son las firmas con las que se autoriza el uso de las imágenes subidas a la red y convierten a miles de usuarios en mercancía de consumo. Desconociendo sus potencias, marginando su imaginación, supeditando a la tecnología su potencia creadora.

En resumen, los modos que otrora la televisión trabajara exclusivamente han sido importados a la red; de tal suerte que se apoyan unas ideas, se fortalecen unas costumbres, se distrae la mirada de aquello que tiene que ver con las necesidades reales de las personas, sus problemáticas, los peligros que corren y que pueden ser perfectamente prevenidos. Todo en una sólida manera de trabajo que impuso la televisión.

Las estrategias de mercado y la publicidad ocupadas por los dueños del capital, son elaboradas por miembros de la sociedad que no goza de esas riquezas y desconocen los impactos de su labor. Así, se gesta división en distintos ámbitos de la vida y conforme se

acostumbra la percepción a ellos se hacen valer, creyendo que dan prestigio y reconocimiento.

Así, somos blanco de una división que nosotros mismos alentamos y se expresa en las prácticas más aparentemente inocuas en la escuela, la familia o los amigos, prácticas que alientan la desigualdad y el escarnio: una educación por competencias que alienta al individualismo más que a la acción solidaria y que se reduce a la preparación de exámenes antes que a la generación de condiciones para que el niño se interese o se apasione por el conocimiento. Así, cada vez más pronto los niños se ven conminados a presentar evaluaciones antes que desarrollar sus capacidades a través de jugar, experimentar, investigar su entorno, ejercitar su cuerpo, cantar, convivir con los demás, tener experiencias de vínculo ¿cómo puede evaluarse eso?

Marcar las diferencias entre los estudiantes y alentar su escarnio cuando no son como lo esperan los medios masivos, alentar los programas que exhiben la vida de otros para producir escándalo, valorar a los otros en función de su consumo o del lugar donde viven, reclamar reconocimiento, ignorando el sufrimiento de otro, supeditar nuestra valía al dinero, hacer diferencias entre los hijos, comparando su comportamiento, ser dadivosos para ser reconocidos superiores o ricos (en vez de solidarizarnos con los otros para abatir la pobreza de miles en nuestro país), son acciones violentas que aseguran el desconocimiento de los otros, de sus deseos, sus necesidades o sus potencialidades.

Hemos sido divididos y educados bajo esa lógica que amenaza nuestra vida permanentemente, pues alentar el odio y la discordia engrana con nuestra pulsión de subsistencia a la que nos hemos referido antes.

PRESERVAR EL DESENCUENTRO

Se vive entre contradicciones porque cada individuo es testimonio de un tiempo distinto que ha construido desde su experiencia, porque el sistema capitalista requiere de la división social y el desconocimiento profundo de los otros y de uno mismo. Así, se busca en el mercado lo que es íntimo, singular. Desencuentro que impulsa el intercambio personal pues se ofrecen prendas provocativas en lugar de amor, labiales en lugar de alegría, vestidos, zapatos y accesorios en lugar de amigos, excesos en lugar de placer, etcétera. Esto impacta en el sistema político que mide la calidad de vida por la capacidad de compra que tienen los individuos (bajo esa premisa no importa si por ganar dinero se enferman, olvidan a sus familias o si han perdido la experiencia de la amistad). No importa, si son felices, si serán recordados por algo legítimo, si hacen el amor en el tiempo que quieren o se dan cinco minutos porque se les hace tarde.

En el plano de los vínculos no es mejor, se buscan comparsas, seguidores, admiradores a los cuales someter o someterse, se evalúan por sus vestimentas, por su dinero, por su capacidad adquisitiva, ignorando las posibilidades que tienen de encontrarse sin máscaras.

Todo esto producido, editado y naturalizado por un modo económico que tiene estrategias de incorporación hasta de la disidencia.

La solidaridad no es un valor, es una práctica diaria, tan sencilla o tan difícil como la voluntad lo permita, el problema es que ella no ha sido cultivada. No hemos aprendido a dominar nuestras negativas ni las de otros, asumir las consecuencias de la negación y los límites que imponemos a otros. Con frecuencia se sucumbe en el sí a todo, pero en cada uno está la voluntad de reconocer el propio deseo, decir no a consumir un artículo que ha sido cultivado con el sufrimiento de otros, a decir no al programa chatarra que se resarce en exhibir la violencia para el placer de otros. Podemos decir no a la televisión y no a lo que otros nos ofrecen en perjuicio nuestro.

Se puede ser solidario con nuestro país, con nuestra comunidad, con nuestra escuela, con nosotros mismos, con nuestro cuerpo, con nuestra mente; eso nos obliga a conocernos, a saber cuál es nuestro lugar en el mundo y cómo queremos vivir en él; lo que implica ineludiblemente una práctica filosófica.

REGULACIÓN SOCIAL Y VIOLENCIA

El padre, el estado, la ciencia, las disciplinas son centros de regulación social, son herencias de sociedades pasadas que se nos presentan ahistóricas, indelebles, que nos forman, nos conminan a determinadas posiciones enunciativas pero que nuestra imaginación les inventa intersticios, abriendo salidas, agujereándolas, inventando vocablos y formas de comprensión dando paso a la potencia creadora. El problema es cuando ellas mismas se han vendido a la lógica del mercado donde se imponen no límites sino la ilusión de completud. Se fulmina la imaginación.

El problema no es que no exista una ley del padre, sino que la imaginación ha sido amancillada. Para Vincent Gerard, la excesiva legibilidad castra la imaginación. Estamos frente a un “padre” permisivo, no ausente, no limitante, sino facilitador, se ha puesto la ley del otro lado: antes de prohibir es imponer un imperativo de gozar. No es que no exista ley paterna, sino que esta ha cedido su lugar. Frente al horror de su responsabilidad, se da lugar a que este impuesta desde el otro lado; respondiendo acaso al arbitrio de la imaginación, del placer pulsional, explorando cada vez nuevas disidencias y creando un lado oscuro donde no hay posibilidad de escapar de sí mismo y donde tampoco hay referencia porque se ha impuesto la libertad pulsional caótica, sin historia y sin freno.

Quizá en la actualidad sea todavía más difícil de identificar lo posible y los límites porque la ciencia no tiene rostro, el amor al saber ha sido destruido por un amor al poder y el arte está confundido con sordidez. A los estudiantes no les importa la ciencia

porque están ante un imperativo del goce, el dinero, el prestigio que pende del trabajo asalariado donde, a decir de Marx, se enajena su esfuerzo pues su parte de vida se convierte en un *plus* que no retorna a sí mismos y donde a decir de Lebrun, hay una elisión de la enunciación.

Lo que se presencia aquí es una cuestión de identidad y diferencia. Lo que definía nuestra humanidad: la imaginación, la historia, el lenguaje, han sido franqueados y los sujetos han sido reducidos a apéndices de la tecnología o convocados a lo abyecto donde el esfuerzo de sentido queda marginado en la imagen violenta que paraliza y horroriza. Acaso frente al imperio de las pantallas, el lenguaje ha perdido su función simbólica de interpretación, malversación y malentendido desde donde se buscaba un sentido a la vida.

HISTORIA Y LENGUAJE

La historia y el lenguaje pueden representar pesos que nos condenan a ser hablados y a ser efectos. Paradójicamente nos hemos hecho emerger en las palabras como algo distinto del territorio real de lo físico, nos hemos dado identidad y diferenciado del reino animal. La historia y el lenguaje pueden parecer por otra parte, realidades ya dadas, estructuras impuestas y sin embargo, en ellas se ensayan otras realidades, otras formas, que ante el imperativo pulsional nos hacen recaer ensayando nuevos patrones de viejas tensiones que no pocas veces nos devuelven al mismo lugar de irracionalidad y asfixia de la alteridad, sólo que con otros motes: las técnicas de control, las tácticas de presión psicológica, la seducción, las imposiciones subrepticias de las palabras. La violencia acaso guarde una reminiscencia de la pulsión agresiva freudiana sólo que ya no en pos de la vida, sino de la muerte.

Nuestras prácticas convencionales, sociopolíticas, éticas, disciplinadas, administradas y objetivas siempre han estado regidas por una parte oscura que no se deja y no se quiere mirar y nos precipita

a vacíos y a falta de vínculos, pero coexistimos con otras prácticas donde lo que rige es la parte oscura de la imaginación.

Coexisten en nuestro mundo distintos tiempos y espacios, mientras unos acceden a los beneficios” de la educación, otros más modernos, o más “cool” se alejan de los sistemas educativos, buscando una educación más libre, más salvaje, más *ad hoc* con la naturaleza.

REFLEXIONES FINALES

Hay una pérdida de la función del lenguaje. La moderna era de la información, no tiene nada que informar, sólo ventila el horror a la alteridad, y sin embargo nos pone contra las cuerdas, le apuesta al malentendido, donde se produce la ilusión de identidad y diferencia frente a una masa a la que se antoja irracional. Acaso lo que se esfuerza por desconocer sea la imaginación. El morbo ante la vida del otro, la mirada juzgadora que pretende distanciarse de lo visto y que no halla diferencia porque se ve lo semejante, pues sólo se es capaz de ver lo que uno puede ver.

La apuesta es la de reconocer nuestro lugar en el juego social y eso conmina a pensar del otro lado, cuestionando el propio hacer, las formas, los ritos, los sentidos que tiene para nosotros la vida: ¿cómo nos miran los otros?, ¿cómo los miramos? y ¿qué pasa en nosotros cuando somos mirados de tal o cual forma?, ¿qué somos para nosotros mismos? Esto urge respuestas que no pueden soslayarse en cualquier práctica social pero aún menos en la práctica profesional de un educador, de un gobernante o de un psicoanalista, porque su quehacer no puede eludir la presencia de los otros, ni el reconocimiento de la disidencia de la imaginación que hace a cualquier norma franqueable. De las respuestas a estas preguntas penden prácticas, se naturalizan formas de hablar, se legitiman actos, se permiten relaciones y se impiden modos de ser. ¿Qué significa el otro para mí? es una pregunta filosófica que entraña posiciones enunciativas particulares posibles e invitan a la imaginación a un paseo por lo propio.

Nuestra identidad y nuestra diferencia acaso no esté sólo en las palabras, testimonio indirecto de lo que somos, sino en el intersticio de las formas, en las posiciones enunciativas a la que nos destinan y en las que nos ubicamos, en el contacto con la mirada del otro o de los otros, en la textura del tacto y las inflexiones de la voz, en el aroma de las feromonas; todas ellas se han dejado de advertir eclipsadas por el progreso. Violencia de la modernidad y la razón de nuestras prácticas sociales que las han dejado en el olvido, la represión, la prohibición, propiciando su satisfacción indirecta enalteciendo la satisfacción por el empeño del lenguaje o de la seducción y la conquista que instaló la espera, la mediatez, el tiempo dilatado que ahora pugna por olvidarse. El horror al placer del otro desvía la mirada a prácticas lingüísticas que entendemos como podemos, la clave de la sociedad de consumo que indirectamente juegan con la mirada y coloca palabras donde lo que se impone es el juego del placer sin límite.

Dar paso a la palabra, a la reflexión filosófica, a la enunciación; pues en las palabras habita un germen de historia, de formas y posturas admisibles frente a la alteridad. Castoriadis (1997) hace un planteamiento por demás apasionante. Acaso está reconociendo un sentido genético en aquello que decimos, una historia primordial que acompaña todos los hechos, los acontecimientos, de manera que en todo ser vivo se podrían hallar las formas de organización del mundo más añejas. Hay acaso una experiencia genética de tal índole en nuestros saberes gracias a la intervención del lenguaje, que transmite en nosotros y a través de nosotros unas reservas de pasado que se actualizan en las palabras, no sin transformación mediante isotopías, neologismos o vocablos que sintetizan la memoria de esas posiciones. Y sin embargo, en el sujeto hay potencia creadora en el dominio del saber, en la invención, en la disidencia.

Es aquí donde reconocemos nuestra postura, la educación antes que buscar homogeneidad, constituye un acto generoso de reconocimiento de la diferencia que permite construir posiciones frente a

la alteridad, haciendo un trabajo educativo que se mueve en las vías del lenguaje, el reconocimiento de la historia y conmueve a un trabajo perpetuo de la imaginación; otorgando identidad y diferencia en un movimiento de constante interpretación. Finalizo en acuerdo con Warnock quien afirma: “También he llegado a creer muy firmemente que el cultivo de la imaginación es el que debiera ser objetivo básico de la educación, y en el cual es donde más fallan nuestros sistemas actuales de educación cuando realmente fallan” (1981, p. 8).

REFERENCIAS

- Braunstein, N. (2004). *Notas sobre un curso del sujeto del psicoanálisis en la actualidad*. México: s/ed.
- Castoriadis-Aulagnier, P. (1997). *La violencia de la interpretación. Del pictograma al enunciado*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Castoriadis, C. (1986). Alcance ontológico de la historia de la Ciencia. En *Los dominios del hombre: Las encrucijadas del laberinto* (pp. 216-246). Barcelona, España: Gedisa.
- Foucault, M. (1997). Clase del 14 de enero de 1976. En: *Defender la sociedad* (pp. 33-47). Buenos Aires, Argentina: FCE.
- Freud, S. (1976 [1927-1931]). El malestar en la cultura. En *Obras completas* (Vol. XXI). Buenos Aires; Argentina: Amorrortu Editores.
- Gerard, V. (1989). Una historia del secreto. En Philippe Ariés y Georges Duby, *Historia de la vida privada*. Tomo 9: La vida privada en el siglo XX. España: Taurus.
- Lacan, J. (1975). *Escritos*. México: Siglo XXI.
- Lebrun, J. P. (2003). *Un mundo sin límite, ensayo para una clínica psicoanalítica de lo social*. Barcelona: Ediciones del Serbal.
- Levin, E. (2007). *¿Hacia una infancia virtual? La imagen corporal sin cuerpo*. Buenos Aires: Ed. Nueva Visión (Col. Psicología contemporánea).
- Piaget, J. (1987). *La formación del símbolo en el niño. Imitación, juego y sueño/ Imagen y representación*. México: FCE.
- Prado E. y Amaya G. J. (2004). *Padres obedientes, hijos tiranos. Una generación preocupada por ser amigos y que olvidan ser padres*. México: Trillas.

¿QUÉ DECIR DE LA VIOLENCIA HOY?

María Luisa Murga Meler*

*Mi corazón leal, se amerita en la sombra.
Placer, amor, dolor... todo es ultraje
y estimula su cruel carrera logarítmica,
sus ávidas mareas y su eterno oleaje. [...]*

*Mi corazón, leal, se amerita en la sombra.
Desde una cumbre enhiesta yo lo he de lanzar
como sangriento disco a la hoguera solar.*

*Así extirparé el cáncer de mi fatiga dura,
seré impasible por el este y por el oeste,
asistiré con una sonrisa depravada
a las ineptitudes de la inepta cultura,
y habrá en mi corazón la llama que le preste
el incendio sinfónico de la esfera celeste.
Ramón López Velarde, Zozobra, 1917.*

* Profesora de la Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco. Cuerpo Académico “Constitución del sujeto y formación”.

INSISTENCIAS DE LA VIOLENCIA

¿Qué decir de la violencia hoy? Si ya hemos dicho tanto, de tantas maneras, desde tantas perspectivas; haciendo referencia a tantísimos ejemplos desgarradores en los que sujetos y colectivos han experimentado eso que llaman violencia. Ante tantos ejemplos de lo que ocurre en nuestras sociedades y a los que les hemos dado ese nombre, me quedo embargada. Por momentos no es posible pensar, todo se satura con esa materia densa y alienante que emerge de la idea de la violencia con la que se nombra casi cualquier cosa. En ese conjunto quedan de igual modo: la injuria, la burla, la bofetada, una nalgada; también que los niños forcejeen entre sí por juguetes, útiles escolares o comida; que los niños o jóvenes miren, por debajo de la escalera las piernas, la ropa interior de las niñas o jóvenes, que un adulto haga que un niño lo satisfaga sexualmente o bien que un adulto obligue a otro a ser su objeto sexual. En las referencias a la violencia en las escuelas se habla de:

[...] alumnos que cometen abuso sexual, tienen relaciones sexuales en la escuela e incluso las filman y suben a la web, poseen, consumen o venden sustancias tóxicas, alcohol y drogas; cometen actos vandálicos; detonan explosivos, portan armas de fuego reales o de imitación; hay quienes llevan armas blancas como navajas, cuchillos o limas de uñas, cachiporras, sacos de arena, boleadoras y resorteras (SEP, 2011).

Pero también en ese conjunto es posible encontrar que se incluyen como violentos: una negación o una afirmación, tanto explícita y escueta, como formando parte de alguna decisión individual o colectiva; también la definición clara y contundente de los límites que impone una norma o regulación, la puesta en marcha de ejercicios de disciplina física que requieren dosis significativas de concentración y esfuerzo. Así es, actualmente pareciera que todo es violencia y que toda esa violencia tiene las mismas dimensiones e intensidad. Es como si la materia de la violencia se hubiera derramado

impregnándolo todo. Por ello, en esas condiciones ¿qué decir de la violencia hoy?

¿Se puede decir algo más frente a ese desbordamiento? ¿Es posible tratar de encontrar alguna diferencia? Porque además pareciera que las manifestaciones de la violencia hoy han adquirido una virulencia inusitada. Un ejemplo de ello es este tema recurrente al que se pretende dedicar tantos recursos: *el bullying*. Cuando este hace referencia a lo que en otros momentos ha sido el acoso, la insidia, el acecho, la insolencia y sí, el odio que acompañaba, en ocasiones, las relaciones entre contemporáneos y en las cuales se dirimían afectos encontrados. Con ello se busca enfatizar que siempre ha ocurrido que alguien –en la escuela, el trabajo, la casa, la comunidad, la cancha, el equipo– encuentra a otro como el espejo, como el referente proyectado del odio a sí mismo, a sus propios deseos y así dirige su energía a insultarlo, vejarlo, burlarse, intimidarle, y en muchos casos quitarle algo –la torta, el cuaderno, los lápices, el suéter, el balón, etcétera– o bien propinarle una bofetada, una nalgada, un puñetazo, o herirle con algún tipo de objeto o arma.

Ejemplos de ello se pueden encontrar en el contexto de la educación desde los tiempos en los que se inició el proceso de masificación con la escolarización. Referencias a esto se encuentran tanto en la literatura universal como latinoamericana y mexicana, en el cine y por supuesto en los relatos personales. Pero ¿qué hacía que eso que llamamos bullying hoy, ese acoso, no tuviera la transcendencia y negatividad que hoy se le reconoce ¿Por qué hoy parece que se presenta de manera tan virulenta y que adquiere dimensiones no sólo desconcertantes sino aterradoras?, ¿efectivamente es así?, ¿es aterrador?, ¿por qué pareciera que antes no necesariamente podría derivar en desenlaces trágicos?

Lo mismo ocurre con algunas otras expresiones, manifestaciones, conductas o modos de conducirse de los estudiantes, maestros, autoridades escolares y padres de familia, tanto dentro como fuera de los establecimientos escolares. Las reseñas de la vida en las escuelas en ocasiones nos presenta variadas especies de historias

pasionales cuyas tramas entretejen persecución, ataques, venganzas, provocaciones; o incluso batallas campales entre alumnos –incluso maestros o personal de apoyo– en las que el centro del “argumento” no es solamente un asunto escolar –calificaciones, partidos mal arbitrados o concursos mal realizados– sino que en ellas se hallan “motivos”, “causas” de muy diversa índole, pero entre las que pareciera que siempre hay alguien que se considera gravemente afectado en sus intereses personales. Se insiste, ante ello, ¿qué diferencia el acoso, la insidia, la burla, la venganza, el enojo, la frustración de hace 10 o 20 años con lo que ahora ocurre en las escuelas? ¿Qué se puede decir de ello? ¿Qué se puede decir de esto que se nombra como violencia? ¿Se puede decir otra cosa? ¿Es posible otra mirada sobre la violencia?

En ese contexto, en el que un sin número de manifestaciones –verbales o escritas–, actos, modos de comportamiento o disposiciones es catalogado como violencia y además valorado como si presentaran la misma cualidad –en intensidad y magnitud– ¿qué decir? cuando la violencia, individualizada, se transforma y así se usa la palabra para referirse a un amplio rango de experiencias en las que la violencia como lo violento son tratados generalmente tanto en el uso cotidiano –más llano– como en la reflexión académica, de manera que se extienden –o se intentan extender– a todos los fenómenos pero definiéndolos de muy diversas maneras, lo que resulta en aproximaciones eminentemente subjetivas con las que se realizan generalizaciones que intentan ser objetivas para dar cuenta de los agravios.

Es decir, el espectro de experiencias y actos que se pretende abarcar con la categoría de violencia es tan amplio como puede serlo la experiencia individual de la condición humana. Y si bien es cierto que la violencia presenta la cualidad de su expansión, la capacidad de diseminarse de objeto en objeto, de propagarse como una especie de gas que contagia y en otras como fluido que todo lo llena e impregna. Es preciso señalar que actualmente ese rango ha sido ampliado y, como se indicó, al nombrarla se incluye a la transgresión, la

norma, las regulaciones, las prohibiciones y prescripciones, incluso a lo simbólico como alguna vez lo hiciera Bourdieu. Al respecto y en referencia a ese mismo efecto, en los comienzos del siglo XXI, Derrida se preguntaba “¿dónde pasa la frontera entre la violencia legítima, irreductible, de alguna manera, [...] y la violencia anormal y abusiva?” (Derrida y Roudinesco, 2003, p. 41), esta es una pregunta que surge de la extrañeza que suscita el clima en el que estas expresiones acerca de la violencia encuentran cabida, pareciera que este fuera un clima de dramatización en el que se genera una tendencia confusa y perversa en la que se usa y nombra la violencia indiscriminadamente, con indiferencia. Cuando, entre dichas experiencias o actos nombrados como violencia hay diferencias significativas no sólo de magnitud e intensidad, sino de significación y sentido.

Una aproximación a las causas de todo ello podría situarse quizá en que de la misma manera en la que los sujetos han sido individualizados como individuos, de la misma manera en la que hemos sido convertidos en múltiples átomos, en moléculas de mercurio separadas unas de las otras (Durkheim), también hemos pulverizado la densidad no sólo de los vínculos, del vínculo colectivo, de los intercambios, sino que en el paroxismo de esa individualidad afectada dramáticamente se ha desmenuzado a la violencia y de manera simultánea nos convertimos en víctimas de su propia indiferencia. Así, el espectro de la violencia, antes nominalmente abarcativo, hoy ha sido invadido por lo abyecto, la bajeza, el exterminio y la degradación que pareciera alumbran y definen individualmente todas aquellas manifestaciones de tensión, conflicto y agresividad con las que en otros tiempos se lidiaba colectivamente.

Ante tales condiciones, y para ofrecer un intento de reflexión lo menos reiterativo y banal posible, tratando de procurar un alejamiento de psicologismos triviales, se buscó “refugio” en otras posibles concepciones del fenómeno y que no implicaran necesariamente las de la psicopatología ni las de la criminalística o el derecho. La búsqueda entonces se orientó hacia algunas otras aproximaciones con las cuales no se hubiese trabajado previamente –como el

psicoanálisis y la antropología— y con esos criterios el punto de referencia fue la sociología. No se quiere decir con ello que se desconocen o que resulten poco relevantes los aportes de tales disciplinas; ya que con ellas e incluso con algunos aportes de la filosofía, en otras oportunidades se ha obtenido apoyo para tratar de comprender los fenómenos en los que parecía estaba presente la violencia. Con ese objetivo en mente se realizó un acercamiento a algunos autores que desde la sociología han propuesto concepciones al respecto y en dichos acercamientos se encontró nuevamente al sociólogo francés Michel Wieviorka quien desde comienzos del siglo XXI ha realizado varias aproximaciones al tema. Él como algunos otros profesores e investigadores, inquieto por las transformaciones de las sociedades contemporáneas —en su caso la francesa, las europeas occidentales y orientales, y por su cercanía geográfica, económica y política, algunas africanas— en las que reconoce se han generado fenómenos cuyo carácter violento inquieta y mueve a la reflexión, ha realizado diversas investigaciones tanto empíricas como conceptuales.

En este trayecto Wieviorka se interesó tanto en los disturbios juveniles de los suburbios de París, como en el ataque a las torres gemelas en Nueva York, en levantamientos y ataques terroristas en oriente medio y algunos en África. De sus desarrollos, a partir del estudio del conflicto, Wieviorka plantea algunas consideraciones interesantes. En primer lugar, como casi todos los estudiosos señalan que:

La violencia cambia y el cambio en sí mismo es una de sus expresiones. A pesar de los numerosos y frecuentes intentos de presentar el fenómeno de una manera objetiva y cuantificada —estadísticas de delitos, la delincuencia, los disturbios, etc.— la violencia es muy subjetiva, es lo que una persona, un grupo, una sociedad en un momento dado, refiere como tal (Wieviorka, 2006, p. 262).

Con base en ello y con todo lo que sustenta dicha afirmación, y luego de considerar que en las concepciones clásicas de la sociología acerca del fenómeno de la violencia efectivamente es posible encontrar referentes con los cuales algunos hechos o manifestaciones

de ésta pueden comprenderse –hasta cierto punto–, Wieviorka elabora un conjunto de argumentos que en su interrogación al fenómeno de la violencia hacen que su mirada reflexiva se dirija específicamente hacia los aportes del psicoanálisis a partir del supuesto de que no es posible tratar de comprender la violencia en sus diferentes niveles y manifestaciones si no se toma en consideración la posición del sujeto, y de los sujetos en cuanto al proceso por medio del cual se constituyen y se ejercen como tal, en el que la “negatividad” radica y genera sus efectos – que es el caso de la ambivalencia de las pulsiones, los afectos, los deseos y las representaciones. Al respecto y frente a los planteamientos de la psicología y algunas otras aproximaciones en este campo, señala:

El problema con los enfoques de tipo psicológico es que tienden a minimizar o eliminar el carácter o las dimensiones históricas, sociales, culturales, políticas de la violencia colectiva, y a reducir la violencia individual al trabajo de una conciencia o un inconsciente disociado de la sociedad, su evolución, las condiciones que se han creado para que sea posible o no la expresión de la violencia. Estos enfoques ignoran el sentido de la acción, o lo separan por ser indiferentes ante la persona o el grupo considerado (Wieviorka, 2015, p. 42).

Por ello plantea que para “entender la violencia” no sólo es preciso reconocer las condiciones estructurales de la sociedad, sus mutaciones y transformaciones, la dinámica económica de las mismas y las tensiones que ejercen en el resto de las facetas de las sociedades; sino que además se requiere incluir en el análisis el hecho de que quienes ejercen y sufren la violencia son sujetos constituidos psicosexualmente a partir de ella, y plantea:

[...] lo verdaderamente interesante es preguntarse si también en la violencia no hay otra cosa aparte del cálculo instrumental y la crisis del sistema. Podemos ir más lejos e interrogarnos acerca de sí ¿No será que la violencia es necesaria para que el sujeto se constituya? Siempre se ha insistido en el caso opuesto (Wieviorka, 2006, p. 643).

Es decir, se sitúa –aparentemente– en la elucidación que ya desde algunas concepciones psicoanalíticas se ha propuesto –incluso desde Freud– y con ello señala que además parte del problema de la comprensión de la violencia en la actualidad radica en la compleja dinámica del sentido, es decir, del sentido que las instituciones ofrecen, o deberían ofrecer, a los sujetos y el sentido que esos sujetos pueden –o deberían poder– construir. Porque “en toda situación concreta en la cual hay violencia existe la marca de un sujeto imposible, que se pierde. En toda experiencia de violencia hay un exceso o una falta de sentido” (Wieviorka, 2001, p. 344). Sin embargo, a pesar de que estas interrogaciones y planteamientos introducen consideraciones interesantes y agudas al intento de comprensión de la violencia, las cuales son compartidas desde la perspectiva de quien esto escribe, lamentablemente –por lo menos hasta dónde han llegado las comunicaciones de los hallazgos de Wieviorka que de los que se ha podido tener conocimiento– algunos de sus argumentos y conclusiones se quedan un tanto en la superficie ya que a pesar de su lucidez, piensa las vicisitudes de la colectividad, y por ende de la violencia, a partir de la configuración de las subjetividades individuales. En sus propias palabras: “las diferencias colectivas se fabrican a partir de la subjetividad de los individuos”. Y reduce el papel constitutivo de la violencia en la subjetividad al hecho de que los efectos de una posible experiencia con la violencia pueden llegar a “transformar” a sujetos quienes previamente “no encontraban sentido a sus vidas”. Al respecto señala:

Hablamos siempre de la violencia que sucede cuando el sujeto no puede constituirse; de la violencia como pérdida de sentido, como incapacidad de concretar las demandas. No obstante, tenemos que aceptar en algún momento que en ciertas experiencias la violencia es constitutiva del sujeto [de ello se ofrece] un ejemplo [...] de investigación en barrios [franceses] donde hubo enfrentamientos [...] en las entrevistas los jóvenes nos decían: “sí, antes de esto yo no pensaba en nada; pero cuando se produjeron las revueltas violentas, cuando intervino la policía; cuando sucede eso, en ese momento fue cuando todo se

aclaró para mí. A partir de ese momento fue que yo decidí participar en una asociación; yo decidí hacer política; yo, por ejemplo, me uní a un grupo de música pop; yo comprendí que tenía que hacerme musulmán”. Sí, la violencia ha sido el medio a través de cual esas personas lograron conseguir un sentido a su existencia (Wieviorka, 2001, pp. 346-347).

Es decir, a pesar de que desde esta perspectiva sociológica se apunta a tratar de comprender la violencia contemporánea sin psicologizarla y como un fenómeno no sólo complejo y diverso, que en su conformación intervienen tanto las condiciones sociohistóricas, como las individuales de los sujetos en cuanto a su constitución psicosexual –como nos señala el psicoanálisis. Ocurre que contrario a la suposición que llevaba a pensar que desde esas “nuevas concepciones sociológicas” sería posible pensar la violencia actual sin psicologización, sin banalización y sin redundancia. Resultó que no es posible, que a pesar de los planteamientos del propio Wieviorka, su postura reduce la violencia a las condiciones –casi aisladas– del propio sujeto. En sus concepciones se reconoce que los sujetos se constituyen psicosexualmente en un proceso en el que la negatividad está presente y la ambivalencia sería tanto condición de posibilidad como de realización de los deseos, representaciones y afectos. Pero en un proceso en el que lo socio-histórico, lo cultural, lo político, los otros y lo otro se apuntalan mutuamente con la dimensión subjetiva, y que la violencia forma parte de esa constitución, pero que a su vez no es posible equiparar todas sus manifestaciones y niveles porque no pueden ser lo mismo.

Así, esas “nuevas concepciones” no ofrecen, desde la perspectiva de este trabajo, aportes con los cuales sea posible tratar de comprender la violencia sin banalizarla ni reducirla. Aunque lo anterior no significa que se desestime el trabajo de Wieviorka, por el contrario, se reconoce que en sus aportes se encuentran planteamientos con los cuales se han podido construir apoyos conceptuales tanto como punto de partida para este trabajo, como anteriormente para tratar de pensar algunos de los problemas que a lo largo del tiempo

han despertado el interés y las preocupaciones académicas –la acción colectiva, los derechos, la libertad y la igualdad. Parece que a pesar de que en su momento hace un extenso y profundo recorrido por las diversas tradiciones de pensamiento sociológico, antropológico y psicoanalítico para fundamentar su “nueva postura ante la violencia”. Sus conclusiones centrales en estos desarrollos dejan nuevamente el tema y el problema prácticamente en el mismo sitio analítico en el que en este trabajo se pretendió tomar distancia de lo que actualmente se dice de la violencia.

Frente a ello y en este intento de pensar eso que se nombra como violencia, se tratará de dialogar con algunos de los planteamientos de esta postura de la sociología que ofrece Wiewiorka y con la que se evocan formulaciones que el psicoanálisis y la antropología ofrecen. Con ello se espera poder deslindar lo que se presenta como la crueldad, la bajeza, la tortura, el sinsentido y la instrumentalidad de la violencia por la violencia misma, para distanciarlas de otras expresiones de la vida colectiva que hoy, por causa de una individualización exacerbada se plantean como expresiones de la violencia en sí, como expresiones de la “violencia pura”. Contrario a la que, en su faceta positiva, ofrecen las regulaciones sociales (normas, reglas, prescripciones, prohibiciones) y lo simbólico, y que se confunden con eso que de manera generalizada se llama violencia.

LO QUE ES POSIBLE DECIR HOY DE LA VIOLENCIA

Con base en lo que en las secciones precedentes se ha desarrollado y que forma parte del diferendo que en otros textos también se ha expresado, se tratará de plantear que efectivamente la violencia forma parte de la constitución y desarrollo de la vida individual y colectiva, que forma parte tanto de la constitución del sujeto como de la institución de las sociedades, y que en el ejercicio de estos y la concreción de estas tiene un papel significativo que es posible reconocer tanto en su dimensión positiva como negativa. Y en atención

a dicho propósito se pretende construir los argumentos desde una perspectiva en la que se entrelazan concepciones del psicoanálisis —fundamentalmente freudiano—, la antropología, la sociología de la acción y algunas otras con las que coincide la perspectiva de Cornelius Castoriadis. Con base en ello se buscará construir el argumento acerca de lo que quizá hoy se pueda decir de la violencia haciendo un esfuerzo analítico para distinguir lo que tendría que señalarse de los efectos que las transformaciones de la modernidad ilustrada y el capitalismo neoliberal de flujos de excedentes financieros han generado, apuntalados en la lógica burocrática con la que se gobierna a las sociedades a pesar de los sujetos mismos, lógica de la que indudablemente forma parte, desde esta perspectiva, tanto la SEP como el Sistema Educativo Nacional.

VIOLENCIA Y CONSTITUCIÓN DEL SUJETO Y LA SOCIEDAD

La violencia forma parte de la constitución del sujeto y la sociedad. Esta afirmación se sustenta en una concepción que se distancia de la biología y la etología: no hay eso que han llamado instinto humano agresivo. La condición humana, de la que la cultura es efecto y matriz constitutiva, se configura a partir de imponer a los individuos un conjunto de formas de decir y hacer propios de cada colectividad y sociedad en cada momento socio-histórico. Formas de decir y hacer que han sido instituidas por las colectividades como esos modos por medio de los cuales se hace presente —generación tras generación— lo que esa colectividad es para ella misma y lo que se ha respondido en cuanto a las preguntas: ¿quiénes somos? ¿qué queremos? ¿qué nos hace falta?, es decir, sus instituciones. Las sociedades por medio de sus instituciones, básicamente por medio de la educación, “fabrican” los individuos que harán que éstas se desarrollen, reproduzcan y se transformen; en ello el individuo propio de cada sociedad, la familia, la educación el trabajo e incluso la empresa capitalista, son formas

institucionales con las cuales cada sociedad, en su concreción, hace efectivo lo que ella es y lo que concreta el mundo, su mundo.

Desde esta perspectiva es necesario señalar también que la vida social e individual se constituye, se presenta y desarrolla como una red de tensiones complejas, diversas, y en ocasiones paradójicas. La cultura, lo histórico-social, y la dimensión psíquica no obedecen a patrones, ni mucho menos a esquemas definidos o acabados. Ni tampoco su dinámica es unívoca, más bien, la ambivalencia es parte de su condición. Así, el lenguaje, las instituciones, las normas, los intercambios, las formas rituales, la solidaridad, las identidades, el deseo, las representaciones, los afectos, la sexualidad, la cognición, la significación y el sentido, como parte de eso humano individual y colectivo, están marcados por la diversidad, la ambivalencia, la negatividad. Y en todo ello, como parte de la cultura, la violencia parece acompañar sustancialmente lo humano. Porque, como se decía, en el modo más general con el que se usa la palabra resulta que en términos del uso del español la palabra violencia puede usarse para expresar de manera general y llana: “ejercer la fuerza sobre alguien o algo para que realice, diga o incluso piense algo en contra de su natural condición o proceder”; “hacer que algo o alguien realice o piense algo por la fuerza”. Y lo violento como lo que utiliza la fuerza –en ocasiones extrema– sin basarse en la ley o la justicia.

Bien, pero como se decía, estos son los usos que en el español podrían retomarse de un diccionario y que en algún contexto particular sería posible reconocer para las palabras violencia y violento. Sin embargo, y a partir de que en las sociedades occidentales se ha insistido no sólo en la regulación, en la legislación, sino también en el estudio de los fenómenos asociados a eso que se ha llamado violencia, las definiciones no han dejado de generarse y multiplicarse. Al respecto no se hará ningún catálogo, ni referencia a estas demarcaciones semánticas, conceptuales ni jurídicas, más bien se remite al lector interesado a los códigos, regulaciones nacionales e internacionales, a los estudios diversos en los que se proponen sendas definiciones. Simplemente, en esta sección del

trabajo se deja asentada esta referencia al uso del español para continuar con el planteamiento que interesa presentar.

Es así que el argumento en el que se articula la idea de que la violencia forma parte constitutiva del sujeto y la sociedad hace referencia a las condiciones y modalidades que adquiere, la realización del proceso de socialización en cada momento y para cada individuo de la especie humana —a pesar de que ese mismo individuo haya llegado ya a un mundo social-histórico. Proceso que involucra en primera instancia la necesaria sobrevivencia orgánica del individuo, sobrevivencia con la que se apuntalará la socialización en la que participan, desde su nacimiento —y quizá desde antes— tanto el lenguaje, las instituciones, la historia, el discurso y lo simbólico, a través del agente que cubre la función que conoce como de lo materno.

El proceso de la institución social del individuo, es decir, de la socialización de la psique [de la psique solipsista], es indisociablemente el de una psicogénesis o idogénesis, y al mismo tiempo el de una sociogénesis o koinogénesis [...] La imposición de la socialización a la psique es esencialmente la imposición de la separación. Para la mónada psíquica equivale a una ruptura violenta, forzada por su “relación” con los demás, más exactamente por la invasión de los otros como otros, mediante la cual se constituye para el sujeto una “realidad” a la vez como independiente, maleable y participable, y la dehiscencia (nunca cabalmente realizada) entre lo “psíquico” y lo “somático”. Mientras que la mónada psíquica tiende irresistiblemente a encerrarse siempre en sí misma, esta ruptura es constitutiva de lo que será el individuo (Castoriadis, 1999, II: pp. 221-222).

Así, desde una concepción en la que se articulan elementos del psicoanálisis freudiano con algunos otros de la perspectiva lacaniana que se articula significativamente con lo propuesto por Castoriadis, en los años 60 del siglo pasado Piera Aulagnier¹

¹ Para la época en la que se publica esta obra Piera Aulagnier estaba casada con Cornelius Castoriadis y por ello llevaba el apellido de este personaje y por tanto la referencia bibliográfica será siempre registrada como Piera Castoriadis-Aulagnier.

(1997) plantea que en la constitución del sujeto opera lo que ella llama “violencia primaria” y que es aquella que ejerce el agente materno en la situación de encuentro originario con el bebé –infans– y a quien por medio de dicho encuentro para esa primera experiencia en el mundo que es la del dolor –la de la exigencia orgánica de la alimentación– y desde el primer sorbo de leche, le ofrecerá, además del placer, el encuentro con el discurso del conjunto, de la cultura, de los otros, del que ella es portavoz. A partir de entonces en esa situación de encuentro la madre o el agente que representa esa función, se hará cargo no sólo de la satisfacción de las necesidades básicas de sobrevivencia sino de su entrada en el mundo.

Desde esta perspectiva, Piera Aulagnier considera que ese estado de encuentro y esa entrada en el mundo está marcada por lo que califica –extraña y polémicamente para algunos– como violencia necesaria, debido a que en la experiencia de encuentro con el bebé la madre confronta la actividad psíquica solipsista de este con el exceso de información que conlleva su anticipación a lo que el bebé “necesita” y que lo obligará, en cierto momento, a tener que desmentir la representación que se ha formado acerca de sí. Para la autora este exceso reviste el carácter del efecto de anticipación con el que la madre ofrece alimento, cuidados y afecto. En sus palabras, dicha condición definiría el fatum del hombre.

[...] nos referiríamos al efecto de anticipación, entendiéndolo con ello que lo que caracteriza a su destino [el del hombre] es el hecho de confrontarlo con una experiencia, un discurso, una realidad que se anticipan, por lo general, a sus posibilidades de respuesta, y en todos los casos, a lo que puede saber y prever de las razones, el sentido, las consecuencias de las experiencias con las que se ve enfrentado en forma continua [...]. La palabra materna derrama un flujo portador y creador de sentido que se anticipa con mucho a la capacidad del infans de reconocer su significación y de retomarla por cuenta propia (Castoriadis-Aulagnier, 1997, pp. 32-33).

La cualidad del estado de encuentro que para Piera Aulagnier reviste violencia, violencia primaria, “es lo que en el campo psíquico se impone desde el exterior a expensas de una primer violación de un espacio y una actividad que obedece a leyes heterogéneas” (1997, p. 35). Es la violencia que ejerce el Yo del otro –de la madre o agente– y es el tributo que la actividad psíquica del bebé debe pagar para “preparar el acceso a un modo de organización” que se realizará a expensas del placer solipsista y en beneficio de la constitución futura de su propio Yo. Se plantea como necesaria porque se impone al bebé “el conjunto de las condiciones (factores o situaciones) indispensables para que la vida psíquica y física pueda alcanzar y preservar un umbral de autonomía por debajo del cual sólo puede persistir a expensas de un estado de dependencia absoluta” (1997, p. 35). En el campo del organismo físico ejemplo de ello es la introducción de otros alimentos después de la leche, los que en cada cultura se consideren buenos y que en ese conjunto y condiciones, es posible y necesario consumir para sobrevivir. Y en el psíquico, esta irrupción en el campo solipsista del bebé conlleva que, habiendo garantizado que el cuerpo físico sobreviva, sea posible que se cumpla la condición de “la persistencia de una catexia libidinal que resista una victoria definitiva de la pulsión de muerte” (Castoriadis-Aulagnier, 1997, p. 35) con ello la vida psíquica, su actividad, se encontraría hasta cierto punto garantizada.

Si bien el estado de encuentro en el que esta violencia primaria se ejerce en la vida del bebé no es precisamente el primer encuentro entre ambos, es desde entonces que dicha intromisión se prefigura y se bosqueja en tanto que necesaria, porque en todos los casos en los que el pecho o su sustituto es ofrecido se imponen dos observaciones: La primera, que el acto –con toda la ambivalencia con la que se lo pueda experimentar– es ya en sí mismo un deseo de vida para el otro –el bebé– y mínimamente el bosquejo de la prohibición referente al riesgo de su eventual muerte; la segunda, que para la mayor parte de los casos el ofrecimiento estará acompañado –en su forma y temporalidad– de las determinaciones culturales que

instituyen las maneras que adquiere la alimentación del recién nacido en cada contexto. Por ello, para Piera Aulagnier, todo lo planteado indica la complejidad, sobredeterminación y heterogeneidad de las fuerzas que entran en juego en los procesos de constitución de los sujetos y la cualidad de la violencia a la que se hace referencia con ellos. Ya que a partir de ese primer encuentro, desde:

[...] el momento en el que la boca encuentra el pecho, encuentra y traga un primer sorbo del mundo. Afecto, sentido, cultura, están copresentes y son responsables del gusto de estas primeras moléculas de leche que toma el infans: el aporte alimenticio se acompaña siempre con la absorción de alimento psíquico que la madre [o su agente] interpretará como absorción de una oferta de sentido (Castoriadis-Aulagnier, 1997, pp. 38-39).

En este proceso se ejerce violencia sobre el bebé en tanto que se le impone una elección, un pensamiento o una acción motivados en el deseo de quien lo impone –el deseo materno–, deseo que se apoya en un objeto que responde, para el bebé, a la categoría de lo necesario: el alimento, el cobijo, el afecto. Es decir, el bebé “no sabe nada de lo que se le ofrece”, es el deseo de ese agente materno lo que lo incita a recibir y luego demandar como necesario lo que se le procura. Así, en este proceso, el “objetivo” de la violencia radica en “convertir a la realización del deseo de quien la ejerce en el objeto demandado por el que la sufre” (Castoriadis-Aulagnier, 1997, p. 36), es como se decía un deseo de vida y la prohibición de su eventual muerte, enmarcados en el contexto que ofrece la institución de la cultura en la que ambos –agente y bebé– se encuentran. Por ello mismo, por efecto de la compleja imbricación entre necesidad, deseo y demanda, se impide que esta violencia se deleve como tal –violencia pura– y sea “desconocida” para los agentes paternos.

Si el recién nacido se convierte en individuo social, ello ocurre en la medida que sufre esta ruptura y a la vez logra sobrevivir a ella, lo cual, misteriosamente

ocurre casi siempre. En efecto, cuando se analiza de cerca este proceso, asombra mucho más la escasez de sus fracasos que de la existencia de los mismos (Castoriadis, 1999, II: p. 222).

Ahora bien, el mismo hecho del, hasta cierto punto, desconocimiento del ejercicio de esa violencia primaria y la necesaria imbricación entre deseo, demanda y necesidad, es lo que hará que en lo subsecuente sea posible, en condiciones específicas, que otros agentes –incluso los mismos agentes paternos– ejerzan una violencia sobre el sujeto, o que él mismo sea quien la ejerza sobre sí mismo o sobre otros. A esta violencia, la autora, la denomina como secundaria y al respecto señala que ésta “se abre camino apoyándose en su predecesora, de la que representa un exceso por lo general perjudicial y nunca necesario para el funcionamiento del Yo, pese a la proliferación y a la difusión que demuestra” (Castoriadis-Aulagnier, 1997, p. 34) Es una violencia que se ejerce contra el Yo, tanto si se trata de un conflicto entre diferentes “Yoes” como de un conflicto entre un Yo y el *diktat* de un discurso social cuya única meta es oponerse a todo cambio en los modelos por él instituidos. Es en esta área conflictiva donde se planteará el problema del poder, del complemento de justificación que solicita siempre al saber y de las eventuales consecuencias en el plano de la identificación (Castoriadis-Aulagnier, 1997, p. 35).

En este caso es en el que, desde la perspectiva con la que se trata de reflexionar, se propone pensar en la violencia y a partir de ahí se la nombre como tal. Porque si desde estas concepciones es posible pensar que la imposición que se hace de un lenguaje, un modo de alimentarse, cierta modalidad de los afectos y de las formas de conducción de los mismos; que esa ruptura y separación obliga a tener que reconocer que hay otros –para que haya Yo debe haber otros. Es una imposición que, en el sentido de la ruptura que realiza, es benéfica para la constitución del sujeto en tanto que individuo cuya posibilidad de vivirse autónomo radicará en esa misma ruptura. Entonces es preciso hablar de la cara

positiva de lo que se ha denominado violencia sin distinción equiparándolo todo con la dimensión eminentemente negativa que conlleva el sometimiento, la dominación, la rendición, la sumisión, la destrucción, el exterminio, la aniquilación, la supresión, la muerte, la violencia pura.

LA SOCIEDAD, LAS INSTITUCIONES, LA VIOLENCIA

Si en la constitución del sujeto participa la violencia de la que se ha hablado y en ella se reconoce el papel de lo socialhistórico en la forma de las instituciones, el lenguaje, las formas de regulación, las normas, las formas de intercambio y de lo simbólico, entonces también en ellas se tendría que reconocer que participa la violencia en tanto que esa manera de “imponer” a los sujetos las formas del decir y hacer que cada sociedad se ha planteado. En ese sentido, por ejemplo, a los individuos de cada sociedad se les impone una lengua, que es la lengua materna, y con esa imposición se busca garantizar, tanto en lo individual como en lo colectivo, la comunicabilidad, hasta cierto punto, de la materia social, de la materia para el sentido, lo que no deja de ser una imposición. Sin embargo:

Una cosa es decir que no se puede elegir un lenguaje en absoluta libertad y que cada lenguaje se desborda sobre “lo que hay que decir”, y otra muy distinta es creer que se está fatalmente dominado por el lenguaje y que nunca puede decirse más de lo que nos lleva a decir. Jamás podemos salir del lenguaje, pero nuestra movilidad en el lenguaje no tiene límites y nos permite ponerlo todo en cuestión, incluso el lenguaje y nuestra relación con él (Castoriadis, 1999, I: p. 218).

Desde esta perspectiva entonces se puede decir lo mismo de lo simbólico, del simbolismo institucional, de las formas de regulación e intercambio e incluso de las normas, y de la articulación dinámica compleja entre prescripción y prohibición, porque la posibilidad

de moverse entre ellos puede no tener límites y se puede ponerlos en cuestión. En ello, parece, radica otra de las facetas del problema que se pretende presentar en cuanto a la extraordinaria carga semántica y afectiva –dramática– que en los últimos tiempos ha revestido a la palabra violencia. Ya que la institución como creación humana, desde la perspectiva de este trabajo, es un circuito simbólico socialmente sancionado en el que se combinan, en proporciones y relaciones variables, un componente funcional y un componente imaginario. Como creaciones histórico-sociales las instituciones son esos modos de hacer y decir que se han establecido así para permitir la vida del conjunto, para conjurar el peligro de la disgregación. Donde el lenguaje, las costumbres, las normas, las técnicas forman parte de estas creaciones de la misma manera que la categoría de individuo, de familia, de empresa. Así, la institución significa normas, valores, lenguaje, herramientas, procedimientos y métodos de hacer frente a las cosas y de hacer las cosas.

En este sentido la institución facilita un conjunto de categorías de pensamiento, fija las condiciones del autoconocimiento, establece las identidades y así proporciona analogías con que explorar el mundo. Involucra a los sujetos sometidos a las condiciones equiparables de validez de un campo simbólico que articula uniformemente todos los procesos, los tiempos y las identidades. Lo simbólico en este caso no es sólo “forma de expresión” del signo, de la significación, es la materia que conlleva la inteligibilidad del mundo e interviene en la conformación de las subjetividades. Siempre abierto, el simbolismo es esa potencia de referir a otra cosa y esa otra cosa se presenta como producto de la síntesis imaginaria.

De manera que, y a partir de lo que se ha planteado, las referencias a lo que se reconoce como violencia y como violencia escolar o violencia institucional, tiene su origen en lo que en la actualidad se presenta como lo simbólico institucional; que si bien tiene su raíz en lo que se planteó, ahora es una especie de autonomización de la dimensión estrictamente funcional de la institución a través de la expansión del sistema burocrático instrumental de la

administración gubernamental. Potenciado por el hecho de que las instituciones sociales mantienen vínculos solidarios entre sí y se transforman dinámicamente a lo largo de la historia y actualmente han sufrido los efectos significativos de la incidencia de la modernidad capitalista neoliberal de flujos financieros.

Lo que se pretende señalar con todo esto es que la configuración del esquema de administración pública del gobierno de este país, que definió a las “Secretarías de Estado” –instancias eminentemente administrativas que en teoría tendrían por objetivo organizar y realizar, en la práctica, lo que en cada momento la sociedad ha ido definiendo como lo que le importa, institucionalmente hablando. Ha propiciado que dichas instancias se entronizaran *como instituciones de la sociedad*, y si bien, efectivamente, éstas tienen supuestamente el encargo social de hacer que se realicen esas instituciones que “concretan”. Lo que ha ocurrido más bien es que en un proceso de desestimación de la vida colectiva y de la importancia que tendría ofrecerse conminaciones positivas, orientaciones y la representación de fines valorizados en términos colectivos, la sociedad ha sido llevada –y se ha dejado llevar– por la inercia atroz de la imposición de una figura institucional en su forma administrativa.

Es decir, pareciera que en la vida institucional en México la Educación como institución es la SEP y el Sistema Educativo Nacional; la Salud como institución es la Secretaría de Salud, pero más gravemente la red de médicos, farmacéuticas y hospitales públicos y privados que comercian con la enfermedad; el Saber es la información que circulan los medios masivos y las redes sociales –soportados en las tecnologías de la comunicación; la Democracia es el INE y los partidos políticos. Y así todas y cada una de las instituciones de la sociedad que han sido sometidas a estas condiciones de suplantación y autonomización de sus dimensiones eminentemente técnico-instrumentales. Llegando al punto de que el sujeto, el individuo, que también es institución de la sociedad, es solamente una especie de Yo sin sustrato, sin sostén en los otros, un individuo individualizado.

En ese contexto además pareciera que todos han quedado aislados de los otros, que nada puede vincularlos y que prevalece un sentimiento de soledad frente a las transfiguraciones imaginarias de los otros. Porque al autonomizarse la dimensión funcional-instrumental de la institución, de las instituciones, lo que éstas ofrecen propiamente no involucra a los sujetos como tales en un campo simbólico que articula uniformemente todos los procesos, los tiempos y las identidades. Así, individualizados los sujetos mismos, se descubren frente al descrédito de toda colectividad posible, abandonados al culto extático de la notoriedad fugaz, sostenida en minucias cuya vigencia expira en el instante. Porque no solamente se asiste a esa pulverización de los intercambios y las formas del vínculo, sino también a la pulverización del valor universal de que “todos nacen libres e iguales en derecho” y con ello se han instaurado “nichos de mercado”, “nichos de derechos”, de subjetividad y por supuesto de violencia. Esa especie de pulverización es la que Durkheim (1995 [1897]) señala en sus conclusiones acerca del suicidio.

En este ambiente de individualización exacerbada en el que no hay más individuos individuados, sino individualizados, que en sus formas de relación están permanentemente expuestos a las descargas pulsionales directas por efecto del descrédito de las instituciones, las normas y los valores, porque han sido considerados indiferentemente como violentos. Los sujetos están siendo privados del ejercicio de esa violencia primera “benéfica” de la que la que se trató líneas arriba y la que sería responsable de la constitución como sujetos, para transformarla en la connivencia de un sistema en el que prevalecen los intereses individuales por encima de cualquier otra consideración. Con ese sistema, con los derechos pulverizados y entronizados, y los deberes estigmatizados, los sujetos quedan completamente asilados y sin referentes de sentido. Así, todo lo otro es y será reflejo y sostén del odio por la propia condición de excluidos. Además en ese mismo clima de descrédito y banalización de las instituciones, lo simbólico, como fuente por medio de la cual no sólo se expresa lo social-histórico y lo imaginario, sino como

la posibilidad de resistir al efecto del dominio imaginario sobre la metáfora de la sociedad y los hombres, se cancela. Ya que en ese dominio imaginario el sujeto que puede ser el objeto de amor en la vida privada de otro, será visto, alienado, como objeto en sí: literalmente como cosa.

Y ahí radica la violencia en sí, pura y cruel, esa violencia que no es propiamente el desenlace de un conflicto como vía para la “invención de reciprocidades y equilibrios” es más bien la que conlleva necesariamente el horizonte de la aniquilación y la exclusión. Es una violencia que “obedece al delirio de la exclusión o de la aniquilación” que en la guerra se presenta como:

ejercicio de la violencia extrema, radical [...] destinada a extinguir todo vínculo, lo social mismo que no puede surgir y preservarse sin la aparición constitutiva del otro. Paradójicamente, es una violencia cuya culminación es la propia extinción, la aniquilación simbólica o real (Mier, 2013, p. 5).

Porque si en el caso de la violencia primaria el agente materno en lugar de mirar a ese bebé como su objeto de cuidados, de alimento, incluso de amor, lo mira como ese “pedazo de carne” al que tiene que alimentar instrumentalmente sólo para que sobreviva fisiológicamente, le impondrá no sólo un excedente para el cual ese bebé no tiene respuesta, sino que lo dejará radicalmente al margen de lo humano mismo, eso es violencia. Del mismo modo si ese maestro que es responsable por sus alumnos y a los que tiene que someter a las condiciones de la disciplina necesaria para la realización de los aprendizajes, mira a esos alumnos como los objetos, las cosas que tiene que ordenar y controlar en el salón de clases para que se diga que cumple con las técnicas administrativas de gestión escolar, es violencia. Así también en el resto de las esferas de la vida individual y colectiva, si el otro, ese otro sujeto es tomado instrumental y literalmente alienado como el objeto, la cosa que le genera insatisfacción, frustración, dolor; ese otro será tratado como cosa y desvinculado de cualquier contexto simbólico será instrumentalmente eliminable.

Del mismo modo, si este sujeto no puede depositar en otro lugar simbólico su odio y frustración en sí mismo, se agredirá, mutilará o dará la muerte. Como decíamos, la violencia secundaria se apunala en la primaria, pero si esta que es benigna en la instauración del sujeto no se realiza para operar la necesaria separación entre el yo y los otros, lo posible y lo deseable, entre lo lícito y lo ilícito, humanamente hablando; la desmesura radical de las pulsiones hará sus efectos y ese sujeto posible como proyecto hará más bien eclosión como violencia. En estas condiciones, como se indicó previamente que ha señalado Wieviorka, el sentido y el sinsentido tienen parte en el juego de tensiones en el que se configura la violencia en la actualidad, tanto la que se ejerce a otros como la que el sujeto ejerce sobre sí mismo. Así, todo es esa violencia oscura, ordinaria, atroz e indiferente, con la que se busca definir zonas de riesgo para sentirse seguros, con ella se busca definir ya no enemigos ni contrincantes, sino puros objetos amenazantes dignos *objetos de crueldad*. En ese contexto, efectivamente, ya no hay ambivalencia, sino pura negatividad, violencia pura y con ello:

El riesgo proyecta en las fantasías colectivas los rostros escenificados de la violencia posible, engendra los relatos de la agresión, de lo mortífero. El riesgo y el miedo modelan las diversas formas de vida; hacen que éstas graviten en torno de la inminencia o lejanía de la amenaza, que ponderen su gravedad, que imaginen los ámbitos de la devastación (Mier, 2010, p. 99).

REFERENCIAS

- Castoriadis-Aulagnier, P. (1997). *La violencia de la interpretación. Del pictograma al enunciado*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Castoriadis, C. (1999). *La institución imaginaria de la sociedad*. 2 vols., Buenos Aires: Tusquets.
- Castoriadis, C. (1998). *El psicoanálisis, proyecto y elucidación*. Buenos Aires: Nueva Visión.

- Derrida, J. y Roudinesco, É. (2003). *Y mañana qué..*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Durkheim, E. (1995 [1897]). *El Suicidio*. México: Ediciones Coyoacán.
- Lyotard, J-F. (1999). *La diferencia*. Barcelona: Gedisa.
- Mier, R. (2010). Modernidad, violencia y cultura: las expresiones contemporáneas de la devastación social. En *Orígenes de la violencia en México*. (p. 93). México: Conavim.
- Mier, R. (2013). *Freud y las vertientes de la guerra: sustratos pulsionales de las modalidades de la violencia*. En prensa.
- SEP-GDF (2011). Marco para la convivencia escolar de la SEP Distrito Federal, SEP-GDF. México.
- Wieviorka, M. (2001, julio-septiembre). La violencia: Destrucción y constitución del sujeto. *Espacio Abierto*, 10 (3). 337-347.
- Wieviorka, M. (2006). Violence today. *Ciência & Saúde Coletiva*, 11 (2), 261-267.
- Wieviorka, M. (2015, enero-abril). Subjectivation et désobjectivation: le cas de la violence. *Sociedade e Estado*, 30 (1), 39-53.

VIOLENCIA ESCOLAR: SU NOMBRE ES LEGIÓN

*Roberto González Villarreal**

Hay veces que los conceptos se naturalizan. Como si fueran eternos. Como si estuvieran *ahí*: disponibles, esperando ser encontrados por aventureros o avezadas investigadoras. Casi desprovistos de materialidad. Sin historia. En un puro juego especular. Devenir-fetiche. Abstracción vacía (Deleuze-Parnet, 1980). Cascarón multi-usos. Noción espuria.

O si no, conceptos-mercancías. Con ciclos de consumo bien conocidos. Importados, frecuentemente. Puestos en boga, que siguen el conocido ciclo de Vernon: la primera fase, la de invención, se realiza en los países productores, luego se expande por el comercio internacional, y cuando se estandariza ya sólo se realiza en los subdesarrollados (Vernon, 1966). Algo así.

Productos y/o fetiches. Quizá lo mismo, puesto que la circulación mercantil no es sólo una metáfora de la conceptual. Pero también conjuros, significantes que alejan o precaven prácticas indeseadas. ¡Hay tantas!

Conjuro, fetiche y producto. Muchas veces los tres. A veces sólo uno, u otro, y se van cambiando. La violencia escolar en México ha

* Docente-investigador de la UPN. Miembro del SNI.

seguido esta tríada epistémica. A veces, como realidad denegada, en aquellos que niegan su uso porque lo propio de la escuela es su práctica pedagógica; otras, que la utilizan para ubicarse en los circuitos académicos; las menos, para dar cuenta de múltiples acciones en busca de concepto. Basta ver el último estado de conocimiento del COMIE (2013) para darse cuenta. Más allá de sus propios problemas, ahí queda claro: es necesario revisarla, descomponerla, desconstruirla; quizá hasta eliminarla, al menos teóricamente: ¿por qué no? Después de todo, más de una vez ha sufrido embates demolidores. O si no, al menos desvalorizaciones, angustias, miedos, sustracciones, trucajes (Furlán, 2003).

Uno de sus grandes teóricos da cuenta de las discusiones sostenidas en las primeras reuniones europeas sobre el tema (Debarbieux, 1996). Desde las dificultades para su definición, hasta los problemas de su legitimación científica y, más aún, política (como si pudieran distinguirse tan claramente). No es sólo un problema de reconocimiento, tampoco de semántica, sino del agonismo propio de las discusiones académicas; es decir, de ese juego permanente entre los planos de referencia, las reflexiones y la construcción del campo de lo gobernable (González, 2011). Más frecuentemente de lo que quisieran las que trazan una línea radical entre el pensamiento y la política, es decir, entre la verdad y su gestión, los enfrentamientos la condicionan, la forman, la dirigen (Foucault, 1970).

El Proyecto a Favor de la Convivencia Escolar (PACE) sirve de manera ejemplar para analizar esta construcción teórico-política de la violencia escolar. Sucede al emblemático Programa Escuela Segura (PES), pero no lo sustituye. ¿Lo complementa, lo perfecciona, lo reforma? Podrían ser los tres, porque aparece en un hiato político y conceptual, creado por la interrelación de tres potencias:

- Los señalamientos de la Auditoría Superior de la Federación (ASF) sobre las incoherencias en el diseño y la instrumentación del programa; en particular sobre la ausencia de indicadores, la falta de metas, la carencia de verificaciones (ASF, 2013);

- Las críticas de directores y profesoras a la multiplicidad de tareas de seguridad en las escuelas (García, 2014);
- Los llamados a pedagogizar las investigaciones sobre el tema (Saucedo y Furlán, 2012).

En el cambio de administración federal, esto produjo nuevos corrimientos conceptuales en una definición que ya se estaba perfilando, en diferentes oficinas gubernamentales (Blas, 2014), en un buen número de investigadores-pedagogos-funcionarios, en los acercamientos-proyectos-financiamientos de diversas organizaciones gubernamentales: la reformulación del concepto de violencia escolar, y su focalización en el *bullying* o acoso escolar. Así lo dice explícitamente el PACE:

La violencia escolar es cualquier forma de actividad violenta dentro del marco escolar e incluye acoso escolar, abuso verbal o físico. La violencia escolar es el resultado de múltiples factores que incluyen:

Edad

Entorno familiar, escolar y de la localidad.

Inadecuada gestión de la convivencia escolar.

Exposición de medios electrónicos y televisivos de material violento.

Juegos electrónicos.

Falta de comunicación asertiva entre los integrantes de la comunidad escolar (2014, 2).

La definición es clara. Sus problemas, sin embargo, son muchos. En primer lugar, su circularidad. “La violencia escolar es cualquier forma de actividad violenta...”. Pleonasma. Perogrullada. En segundo, su imprecisión: “dentro del marco escolar”. ¿Qué es el marco escolar? Nadie lo sabe, excepto los administradores del PACE. En tercer lugar, la subsunción: “incluye acoso escolar”. El verbo es sorprendente: incluye; es decir, encierra, esconde, incorpora, contempla. Pero también jerarquiza un tipo de violencia, para después dramatizarla: “abuso verbal y físico”.

La destaca, y luego, al especificarla, la sofoca. ¿Habrán otras formas de actividad violenta que no sean esas tres? ¿Cuáles? Otra vez, no lo sabremos, puesto que la definición nunca detalló qué es una actividad violenta, qué es el marco escolar y por qué subraya uno de sus tipos para en seguida terminar su descripción. Tópicos, imprecisiones, focalizaciones y, peor, prescripciones: ese es el proceder conceptual del PACE sobre la violencia escolar.

Esto último se observa muy claramente en los factores de la violencia escolar. Dado que no hay referencias a estudios científicos sobre la edad, el entorno, la exposición a medios y juegos electrónicos, el PACE produce enunciados prescriptivos. Su léxico no deja mentir: “Inadecuada gestión de la convivencia”, “Falta de comunicación asertiva...”. El resultado: una concepción amplia y a la vez reducida de la violencia escolar como *bullying*. La violencia escolar **es el bullying** según el PACE; lo demás es lo indeterminado, lo impreciso, lo circunstancial, lo incidental: lo incognoscible. En consecuencia: lo ingobernable.

Sucede entonces una suerte de bloqueo epistémico en las concepciones de la violencia escolar. Mientras, por una parte, se reconocen las diversas formas que ocurren en las escuelas, por la otra explícitamente se identifica al acoso como LA violencia escolar; esto es, por la vía de los tropos se estrecha el concepto de violencia. Y queda todavía el asunto de ese otro implícito, nunca especificado: el marco escolar. ¿Hasta dónde llega la escuela, qué la comprende, cuáles son sus límites, cuáles sus agentes?

Triunfo de la voluntad: el PACE inicia con la violencia y efectúa un pase retórico que termina por desaparecerla e introducir la convivencia. La violencia es causada por una inadecuada convivencia, dicen las razones del acoso. Un viejo tema, que ya había sido tratado desde hace mucho en los primeros congresos sobre la violencia, allá por los años noventa.

Y, sin embargo, como cualquier observación cotidiana registra, sin ir mucho más lejos que las noticias y los reportes de supervisores, directores y maestros, hay muchos más comportamientos

violentos. Es cuando aparecen las definiciones de la Organización Mundial de la Salud (OMS) y la Organización Panamericana de la Salud (OPS). La primera ha proporcionado una definición que se ha vuelto canónica:

El uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones (OMS, 2002, 3).

A partir de esta definición, generalmente aceptada, aunque con ciertas dificultades, sobre todo en el *uso deliberado* y en la extraña diferenciación entre *fuerza física o poder*, la OPS propuso varias clasificaciones, según los agentes involucrados y los objetos afectados. Así, habría violencias autoinfligidas, interpersonales y colectivas, por una parte; y físicas, sexuales, psíquicas y privaciones o descuidos, por otra (OPS, 2005).

En esta lógica, la violencia escolar se ha considerado una arena particular en la que se ejercen las distintas formas de violencia. La UNICEF ha ido más lejos, y en un trabajo descriptivo ha identificado los siguientes tipos de violencia escolar: castigos corporales, maltratos emocionales, discriminación étnica y racial, violencia sexual, bullying, agresiones inconscientes y conscientes, violencia hacia los educadores; y el estudio de la convivencia la realizan como el establecimiento de órdenes legítimos, de los reglamentos a los pactos (2011).

Ahora bien, esta última definición, a pesar de sus avances en la identificación de comportamientos violentos específicos, tiene varias dificultades. Sigue sin distinguir claramente el ámbito de los “establecimientos educativos”; y es limitada en el mapeo de las conductas violentas: ¿Dónde quedan las cuestiones propias de la delincuencia organizada; dónde las de las guerras; dónde las violencias simbólicas; dónde las institucionales; dónde las del entorno; las microviolencias y las prácticas que afectan el clima escolar? En pocas

palabras: ¿dónde está la discusión criminológica contemporánea, la que ha puesto atención en los perideltos y las incivildades, todo lo que incumbe a la inseguridad?

Quizá la mayor dificultad de las definiciones oficiales de la violencia escolar, y las de todos los investigadores-funcionarios, es esta falta de contemporaneidad y colaboración intelectual. Mientras que en otras latitudes desde hace más de 20 años han debatido la particularidad histórica de la violencia escolar, por acá, como lo han mostrado, entre otros Furlán y Spitzer (2013), Gómez y Zurita (2013), hace falta recuperar los avances conceptuales de otras partes y confrontarlos con la compleja realidad que viven las escuelas mexicanas. En su lugar, se han privilegiado esos acercamientos puntuales que reducen y desnaturalizan el concepto y, peor aún, su gestión.

Hay que analizar las evidencias, reflexionar y producir teorías. Como las creadas a mediados de los 90, por ejemplo, en Francia y EUA, luego exportadas por un comportamiento similar al de las Internacionales; pero buenas teorías, a fin de cuentas. Hay que conocerlas y revisarla, reconocer sus posibilidades, límites y contradicciones. Como siempre. Otra cosa es que no se haga, fundamentalmente por el colonialismo académico, y peor, intelectual, que tanto se promueve por acá.

Un caso puede servir de ejemplo. No es el único, pero sí de los más conocidos, entre otras cosas por la importancia que ha tenido el Observatorio Internacional de la Violencia en las Escuelas. Se trata de una concepción elaborada en la segunda mitad de los años noventa, por Eric Debarbieux, de la Universidad de Bordeaux. En su libro *Violence scolaire: état des lieux* (1996), discute algunas aproximaciones precedentes, en particular las cuestiones de los delitos, las de la violencia dirigida o letal (targeted or lethal violence), como la expuesta en *Columbine* (Moore, 2002), revisa la literatura criminológica y los estudios sociológicos sobre la violencia en las escuelas. A partir de ellos, propone una definición en tres dimensiones:

1. Los crímenes y delitos: robos, golpes, heridas, tráfico y uso de drogas, asaltos, todo lo tipificado en el Código Penal;
2. Las incivildades: prácticas que trasgreden los códigos elementales de la socialización. No son necesariamente comportamientos ilegales, en el sentido jurídico, sino infracciones que contribuyen a la “degradación del clima escolar”
3. El sentimiento de inseguridad: es el resultado de los dos procesos anteriores, y de los medios sociales de referencia (Debarbieux, 1996).

Debarbieux analiza las prácticas de las escuelas francesas, en las que las tensiones étnicas, religiosas y lingüísticas atraviesan el comportamiento cotidiano. Su definición es oportuna porque establece la particularidad histórica de las violencias, no se queda en la etnografía o la sociología de las violencias, sino que las discute a partir de una visión más amplia: la de las violencias sociales. La escuela es un nodo especial que cruza la vida y la formación de los estudiantes, pero se enlaza con la transformaciones sociales, en particular las referidas a la inmigración, la pluralidad religiosa y los conflictos raciales. En otras palabras: su teorización está situada, histórica, política y geográficamente.

Más aún, forma parte de los investigadores que han ubicado el problema como una cuestión de seguridad, a partir del “sentimiento de violencia” que se percibe en las escuelas. De este modo, en el límite, la violencia escolar se encuentra menos definida por los hechos dramáticos que por el clima de inseguridad; creado –hay que insistir– por la confluencia de las dimensiones delictivas propiamente dichas y las incivildades. Sin embargo, al trabajar los datos empíricos, encuentra que no son los incidentes trágicos, con su dramaturgia exaltada por los medios de comunicación, ni tampoco la frecuencia e intensidad de los delitos, las dimensiones más importantes, sino que es “lo impalpable, el ambiente, las incivildades, lo que construye la inseguridad y genera un sentimiento de impunidad” (Debarbieux, 1996, p. 40).

Dos son los aportes más significativos de este enfoque: la materialidad e historicidad de la teoría y la partición entre acciones y percepciones de violencia. Y con ellos, la incorporación del clima de violencia escolar como el instrumento para estudios empíricos, que rápidamente se sucedieron en muchos países y continentes, lo que permitió a Debarbieux y su equipo hacer comparaciones internacionales (2006), alejándose cada vez más de su teorización situada. No son cuestiones menores, refiere las precauciones epistémicas necesarias de toda teoría; en particular, la regionalidad de los conceptos y su imprescindible espesura histórico-material. Por desgracia, frecuentemente se pasa, en los circuitos académicos de la reproducción colonial.

¿Cómo pensar, aquí, la violencia escolar, la que aparecen todos los días en las escuelas mexicanas? ¿La que sufren los estudiantes, profesores, supervisoras, padres de familia? Regresando a lo básico: a su materialidad e historicidad, es decir, a las violencias efectivas, con estudios fenomenológicos y etnográficos, cuantitativos y conceptuales. En otras palabras, no partir de abstracciones vacías, como *la* teoría de la violencia, de la que se derivaría la escolar; menos aún de los filosofemas o las explicaciones rápidas al uso; tampoco de las verdades ocultas, que sólo las iniciadas conocerían, sino de los golpes, las carnes tumefactas, los cuerpos abandonados, las almas rotas, los espíritus vencidos, los miembros heridos, los sexos lastimados, las vidas cortadas, los miedos, los temores de ir a la escuela, de salir de ella, de saber si continúa, si se le va a encontrar al día siguiente, de todo eso, sin desvalorizaciones, sin menoscabos: sin violencia epistémica.

UNA PROPUESTA SITUADA

En pocas palabras: para analizar la violencia de hoy, en México, en nuestras escuelas, hay que decirle *vade retro* a la metafísica de la violencia, a las verdades importadas, a los designios del poder y

mirar a las violencias directamente a la cara, confrontarla con las discusiones contemporáneas y reflexionar. A partir de una veta material, y otra conceptual, se pueden trazar las coordenadas para una teorización de la violencia escolar.

La primera son las características más generales de su fenomenología:

- *Heterogeneidad*. Robos, asaltos, secuestros, asesinatos, golpes, amenazas, insultos, violaciones, agresiones y acoso sexual.
- *Universalización*. Se encuentra en todo el territorio nacional, desde la península de Yucatán hasta Baja California, de Jalisco a Veracruz, de Tamaulipas a Guerrero; en escuelas públicas y privadas; en zonas urbanas o rurales; en el campo, en la sierra y en la ciudad.
- *Diversidad de sujetos*. Profesores que agraden, niños armados, adolescentes golpeados, compañeros que violan, narcos que amenazan, porros que intimidan, conserjes que abusan, autoridades que protegen, directores que ocultan.
- *Inmanencia de la violencia en las relaciones escolares*. Ya no sólo se denuncian los hechos violentos, sino que se atienden las posibilidades de violencia, se establecen frecuencias, se estiman probabilidades, se ubican zonas peligrosas, por tipo, sujetos e historial.
- *Ampliación del territorio escolar*. Los hechos violentos en el aula, como siempre, pero también en el local escolar, en las inmediaciones, en el entorno, en el sendero, en la colonia; del mismo modo en los signos de pertenencia (uniforme, escudos) y de identidad (institucional). El territorio de violencia escolar se amplía en términos geográficos, simbólicos, identitarios (González, 2011).

La segunda, son los corrimientos conceptuales producidos en la discusión contemporánea:

- *Fragmentación*. Los hechos duros, físicos, visibles de la violencia se colocan en la serie de crímenes y delitos, pero también

se fragmentan, se analizan sus antecedentes, sus prácticas reiteradas (bullying), se conectan eventos, se trazan rutas y comportamientos.

- *Descriminalización.* Por una parte los delitos, considerados en todos los códigos penales y/o escolares, robos, amenazas, golpes; pero también una serie de prácticas y eventos no considerados en la estadística criminológica: las malas maneras, los motes, las contestaciones insufribles, las descortesías, las “incivildades” –que no refieren barbarismos o falta de civilización, sino comportamientos “antisociales”, “antiescolares”–, también los peridelitos y los microdelitos (Cusson, 2000), las indignidades cotidianas (Gottfredson, 2001).
- *Eufemización.* La violencia simbólica de Bourdieu “...esa violencia que arranca sumisiones que ni siquiera se perciben como tales apoyándose en unas ‘expectativas colectivas’, en unas creencias socialmente inculcadas” (Bourdieu, 1997, p. 173); la imposición cultural por los códigos sociolingüísticos (Bernstein, 1972), y la violencia institucional (Ross Epp y Watkinson, 1997).
- *Desfactualización.* No solamente se cuestionan los hechos, duros o suaves, visibles o invisibles, criminales o periféricos, grandes o pequeños, sino las percepciones, las representaciones, el ambiente del establecimiento escolar. Se descubre una violencia sin hechos: apreciaciones, temores, riesgos, que los cuestionarios de clima escolar descubren y describen (González, 2011).

Con ellas es posible empezar, por nuestra cuenta, tratando una y otra vez responder a nuestra realidad y no reconfigurar la realidad mexicana a partir de la importación de teorías que lo reducen todo, o de reproducir el colonialismo epistemológico, y en el colmo, pensar con consignas, al modo como lo piden los funcionarios en turno a los investigadores dispuestos. Todo eso hay que tratar de evitar, en la medida de lo posible, ya se sabe que no siempre es fácil reconocer

cómo hemos sido colonizados o respondemos puntualmente a los requerimientos externos.

Para iniciar, hay que enfrentar las paradojas. Por una parte, las acciones y percepciones de violencia son universales, aparecen en todas partes y con múltiples agentes y causas; por tanto, son particulares. La violencia tiene muchas formas, la realizan muchos sujetos, persigue muchos objetivos, pero su concepto no lo reconoce. Conforma un plano de homogeneidad en el uso de la fuerza física dirigida, como dice su etimología, pero no su realidad. En otras palabras, el concepto de violencia reniega de la complejidad; en provecho de lo universal desvaloriza lo singular. El léxico es insuficiente. Para reconocer la multiplicidad hay que incorporarla en su misma definición, que no se resuelve con adjetivaciones o toponimias.

Del mismo modo, la particularidad refiere los aspectos pragmáticos y motivacionales de la violencia. El aspecto mecánico se diluye permanentemente, a pesar de que en algunas ocasiones se refiera el sujeto, el objeto, los instrumentos, los mecanismos y los resultados. No son cuestiones menores, son fundamentales para analizar su dinámica y sus efectos. Ocurre algo similar con las razones de la violencia. Muy frecuentemente pareciera que es un exceso, algo que no se supo manejar (como en las teorías de las inteligencias emocionales), que se salió de las manos, un arrebato en una espiral incontrolable de emociones primarias. Quizá sea así en algunas veces, pero en muchas otras las acciones violentas resultan de una complicada articulación entre objetos, objetivos y medios. “¿Dónde quedan las venganzas planeadas, los artilugios utilizados, los planes trazados, los diseños estratégicos? ¿Dónde se contempla la disposición táctica de las batallas campales, la elaborada cartografía del territorio, la cuidadosa elección de los instrumentos, el detallado estudio psicológico de los adversarios?” (González y Rivera, 2014, p. 14).

No es, en consecuencia, a partir de referencias soterradas al irracionalismo, al descontrol, a la desmesura, como se comprenden los actos violentos, sino por el contrario, con los modelos de la racionalidad orientada a fines. Para eso hay que partir de su pragmática,

de su desenvolvimiento inmediato, no de sus resultados solamente, sino de sus motivos, de sus técnicas, de su ubicación, de sus agentes. Por eso, para una analítica de la violencia, y no una definición esencial, o etimológica, hay que recuperar los siguientes aspectos:

1. Pluralidad. No hay violencia, sino violencias.
2. Pragmatismo. Resulta de un ejercicio, realiza afectaciones.
3. Agonismo. Se realiza en un campo de relaciones de poder.
4. Territorialidad. Se desarrolla en un teatro de operaciones específicas.
5. Compatibilidad. Se reconoce como un medio de acción entre otros.
6. Autorreferencialidad. Elabora sus propias razones, discursos e identidades.
7. Reversibilidad. Agentes, medios y fines variables.

A partir de esto, es posible redefinir la violencia escolar en las condiciones histórico-políticas de México, hoy. Para ello hay que recordar que el concepto es un agenciamiento, un ensamble de fuerzas heterogéneas (De Landa, 2006), una coagulación político-discursiva; por tanto, hay que identificar sus componentes y proponer un modo de articulación.

1º. El régimen de prácticas violentas

La violencia en general, abstracta, al modo como la conceptualizan teólogos y sofistas, no existe; es un concepto “catch all”, atrapado, un significante flotante o vacío. Lo que existen son prácticas violentas heterogéneas, por sus objetivos, por sus objetos, medios, razones, agentes, efectos. Esto destaca la pluralidad de las formas, la diversidad de los agentes, la variedad de sus efectos, la ubicuidad de sus lugares, así como la virtualidad de su presencia. Del mismo modo, refieren su carácter relacional, por tanto, reversible y estratégico, de las acciones de fuerza sobre las mentes, cuerpos y corazones

de los participantes en un campo de relaciones de poder. Eso sería una definición con pretensiones heurísticas: *el uso de la fuerza física, psicológica o moral sobre objetos específicos en una relación de poder*. En términos metodológicos implica que una relación violenta es siempre una posibilidad abierta en una relación de poder; pero que no se confunden, aunque si se pueden conjugar, por sus medios y sus fines. De manera sintética, una práctica violenta implica:

1. Una acción de fuerza física, psicológica o moral;
2. Sobre objetos particulares;
3. Con objetivos específicos;
4. En una relación estratégica;
5. Que se desenvuelve en un campo relacional determinado (González y Rivera, 2014, p. 18).

A partir de estas consideraciones, es posible tratar la complejidad de la violencia escolar, sin acudir a las metáforas de goma o la homogeneidad forzosa. También, los límites de las importaciones. Por ejemplo, la definición de Debarbieux es importante, se debe repetir una y otra vez, porque es una teorización situada en las escuelas francesas y porque polemiza con autores obcecados con las masacres y las violencias letales; sin embargo, la diferenciación que establece entre violencia criminal, incivildades y sentimiento de violencia, privilegia los aspectos jurídico-normativos por sobre la dinámica y particularidad de las formas violentas en las escuelas, alejándose de motivos, agentes y ensamblés. Si bien es totalmente cierto que esto sirve para distinguir un robo de un acoso o una descortesía, no es lo mismo el robo de un lápiz, que el asalto de una banda el secuestro o la violencia territorial, aunque sean delitos o actos criminales. La partición jurídica oscurece la particularidad de los actos violentos, y su gestión queda referida, o subsumida, en la cuestión de la tolerancia de los ilegalismos o la procuración de justicia.

Se trata de reconocer la especificidad de las prácticas violentas, no de subsumirlas en conceptos huecos, que se pueden rellenar con adjetivos y aclaraciones. Para eso hemos propuesto un analizador

que recupere la dinámica y especificidad morfológica de la violencia: el régimen de prácticas violentas, en sustitución de la violencia en general y sus denominaciones jurídico-administrativas. El ***régimen de prácticas violentas*** es el ensamble de acciones de fuerza física, psicológica o moral que se ejercen sobre los cuerpos, las mentes y subjetividades en un sistema de relaciones de poder determinadas. Es un régimen porque identifica los elementos que rigen la dinámica de las fuerzas desatadas, que ensambla las singularidades de la práctica violenta definida anteriormente. Trata la especificidad de la práctica violenta, sin homogeneizarla, al contrario, destacando sus elementos y particular forma de engarce. Del mismo modo, reconoce la relación de poder en la que se ubica es decir, el campo de fuerzas reversibles y estratégicas en las que se ubica. Un régimen de prácticas violentas no es un estado de dominación, en el que las fuerzas estén sedimentadas, sino un campo abierto de posibilidades en el que los agentes, los medios, los efectos son dúctiles, pero localizados en un campo de relaciones de poder. Esto hace posible, por ejemplo, captar las múltiples direccionalidades y los agentes variados de un régimen específico, por ejemplo, el de la violencia sexual, en el que los participantes cambian, las víctimas también, donde se dan en condiciones de asimetría de fuerzas, por ejemplo profesor estudiante, o padre de familia alumno, pero que también pueden incluir relaciones horizontales, como entre maestros o alumnos, y también de alumnos maestras, o entre familiares y compañeros de alumnos, entre tantas otras variedades. Pero el régimen de la violencia sexual es específico, no se parece a otro, aunque sea entre sujetos educativos, igualmente no se localiza únicamente en los terrenos cercados de la escuela, sino en sus alrededores, en el camino, en las casas de los maestros, en las de los alumnos, etcétera, es decir, que el régimen reconoce las prácticas violentas entre los agentes educativos, por sus dinámicas educativas y/o escolares, no por sus lugares de realización solamente, alejándonos entonces de las restricciones territoriales *ex ante*, y atendiendo a la dinámica de

las acciones. Lo mismo sucedería con otros regímenes de prácticas violentas, como el que articula las violencias ocurridas en los procesos de transmisión de conocimientos, o las que resultan del tráfico de drogas, o los que resultan de formas de discriminación entre iguales, o *bullying*, entre tantos otros.

2º. La virtualización de la violencia

La problematización contemporánea sobre la violencia escolar ha confrontado, descompuesto, ampliado, resemantizado, fragmentado, diversos fenómenos y saberes, que se han generado nuevas dimensiones, no sólo las fácticas o simbólicas, sino también, perceptivas, ambientales, probabilísticas, potenciales: virtuales e inmanentes.

En la discusión relanzada durante los últimos 15 o 20 años, se ha realizado una serie de corrimientos conceptuales:

- de los hechos a las posibilidades de violencia;
- de las infracciones disciplinarias a las violencias múltiples;
- de los actores educativos a los agentes perturbadores del entorno escolar;
- de los crímenes a las microviolencias;
- de los golpes y las humillaciones al desasosiego, la preocupación y el miedo;
- de la pedagogía disciplinaria a la criminalística educativa;
- de los fines didácticos a la inseguridad de las escuelas.

Estos desplazamientos conceptuales no surgen *ex nihilo*, son las líneas discursivas de una problematización histórica, donde las violencias constitutivas de los sistemas escolares se acompañan de nuevas violencias, como el trasiego de drogas y las industrias criminales, que se enlazan para producir un “sentimiento de violencia”, una “sensación de inseguridad” palpable, aunque sus causas no sean reconocidas inmediatamente (Dubet, 1991, p. 144).

Se trata de un conjunto plural y en multiplicación permanente, de regímenes de prácticas violentas que se dan *en* la escuela, que son propios *de* la escuela y también se ejercen *sobre* la escuela; todo lo cual ha configurado un clima de inseguridad. Quizá sea esto lo específico de la problematización contemporánea de la violencia escolar: mientras que los antiguos regímenes de violencia, como por ejemplo el áulico y disciplinario, formaban parte de la institución educativa, por más inmoral y deleznable que sea; los nuevos derechos individuales y sociales, como los de los niños y adolescentes, han generado una problematización que la denuncia como insoportable, y conjuntamente con la nueva materialidad violenta, producto de reversibilidades (golpes de estudiantes a maestros, de padres de familia a maestros) y de regresos e incursiones a las escuelas, ya hablan de una escuela violenta –pues realmente siempre lo ha sido, de manera invisible aunque legítima–, sino de ***un problema de violencias múltiples que causan una sintomatología de inseguridad***. Si antes, por simplificarlo así, se trataba de una escuela violenta, lo que hay ahora es, además de eso, una escuela insegura.

3º. El espacio escolar de riesgo

Se dijo antes: la nueva violencia escolar resume la multiplicidad de prácticas violentas que ***de la escuela***; que se realizan en la escuela y ***sobre la escuela***. Sin embargo, esta multiplicidad violenta, ha cuestionado también la misma concepción de la escuela como establecimiento cerrado. Las fronteras territoriales de la escuela se disuelven, o mejor, se vuelven porosas, flexibles, el adentro y el afuera no son más jurisdicciones, sino conjuntos tácticos, territorios donde se establece el continuum de seguridad: in, poco, algo, mucho. El diagnóstico del Programa de Escuela Segura lo reconocía sin miramientos:

En nuestros días, existen factores como la violencia, la delincuencia y las adicciones que ponen en riesgo las condiciones de bienestar necesarias para que las escuelas públicas de educación del tipo básico realicen su labor. Estos factores ponen en riesgo la seguridad dentro y fuera de la escuela y deben ser erradicados. Las escuelas públicas del tipo básico están vinculadas a la dinámica del entorno y son afectadas por factores de riesgo que deterioran el tejido social, y consecuentemente, contra la integridad de la comunidad escolar, provocando un clima de incertidumbre y desconfianza. Entre dichos factores se encuentra la presencia de grupos delictivos, como los vinculados al narcomenudeo y a la realización de actos ilícitos, que merman las posibilidades de una convivencia solidaria, respetuosa y democrática (SEP, 2008, p. 3) (cursivas de RGV).

El entorno es un eufemismo. La inseguridad que rodea a la escuela se percibe en un espacio necesariamente móvil, pero concreto, por la paradoja de Dubet enunciada antes. En consecuencia, la jurisdicción escolar se modifica, en los hechos, y no sin resistencias, y sin reticencias de pedagogos normados y autoridades omisas; se deben reordenar, recategorizar los ámbitos, los agentes, las prácticas y todo el campo de riesgos que abonan a la inseguridad escolar. No más una escuela, con sus agentes reconocidos, sus prácticas establecidas, sus códigos formulados, sino un espacio escolar, una geografía difusa reconocible por las eventualidades, las potencialidades de prácticas violentas, y las percepciones de inseguridad; en suma: un espacio escolar de riesgos múltiples.

4º. El efecto móvil

Si las características centrales, definitorias, de las nuevas violencias escolares son la multiplicidad y la virtualidad, en un territorio difuso, entonces, la problematización de las violencias siempre está situada, por las propias características de un espacio escolar en riesgo. Nunca habría una definición de las violencias escolares, sino un conjunto heteróclito y jerarquizado de prácticas violentas que

establecen hechos y riesgos particulares; en consecuencia, la violencia escolar es una singularidad; o mejor, un efecto, el efecto móvil –en un sentido topo-temporal–, de una multiplicidad de regímenes de prácticas violentas en, de y sobre un espacio escolar de riesgos.

5º. Una gestión situada

La gestión de la violencia escolar es una práctica metainstitucional, metaprogramática, puesto que refiere siempre las condiciones y características peculiares de los espacios escolares de riesgo. Se acuden a una multiplicidad de técnicas, tácticas estrategias, saberes y procedimientos nunca regulados estrictamente, sino siempre producidos localmente. Esta gestión-situada, responde a los ordenamientos mínimos del mapa de riesgos y hechos violentos en territorios delimitados. Las buenas prácticas, los conceptos de zonas vulnerables y demás, son formas eufemísticas de una ambición programática siempre en tensión entre el fracaso y la incompetencia. Los programas estandarizados, los talleres universales, los saberes expertos, las circulares top-down, nunca son, ni serán, suficientes, ni siquiera pertinentes, para tratar las violencias específicas de las escuelas o los espacios escolares de riesgo. La problematización y la gestión localizadas van de la mano, por el efecto móvil de la violencia escolar, ningún programa, ningún curso de acción con pretensiones estandarizadas alcanza a cubrir la multiplicidad y jerarquización particular de las violencias escolares singulares. Este es otro efecto de las violencias contemporáneas: ya no se pretende erradicar, eliminar, cortar de tajo las violencias, sino gestionar sus desplazamientos, aminorar sus efectos, administrar su frecuencia, y, sí, también, utilizarlas, redirigirlas, recomponerlas en los procesos morfogénicos de la educación. En eso estamos ahora. Una larga reconfiguración de los objetos educables, de los medios y fines educativos, de las instituciones y saberes que se están modificando, remodelando como efectos de las violencias y de la inseguridad.

LAS VIOLENCIAS ORBITALES

Difícil juego el nuestro. Ni científicos, que se desenvuelven en planos de referencia bien establecidos. Ni artistas, que construyen planos de perceptos para afectar cuerpos y almas. Ni filósofos, creadores de conceptos en planos de inmanencia. Nada de eso. Quienes nos dedicamos a esas reflexiones híbridas, entre la materialidad de las cosas y la abstracción conceptual, quienes nos desplazamos entre la historia y la política, esas mixturas permanentes, no tenemos más identidad ni más destino que las breves incandescencias de los “choques de las espadas” (Nietzsche, 2001) y los efectos móviles de una multiplicidad de regímenes violentos en un espacio escolar que produce riesgos y en el que se producen riesgos.

REFERENCIAS

- Auditoria Superior de la Federación (2013). *Programa Escuela Segura; Auditoría de Desempeño*13-0-11100-07-0237 DS-005. Recuperado el día 15 de mayo de 2015 de: http://www.asf.gob.mx/Trans/Informes/IR2013i/Documentos/Auditorias/2013_0237_a.pdf
- Bernstein, B. (1972). *Class, Codes and Control, Vol. 1. Theoretical Studies Towards a Sociology of Language*. London: R.K.P.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Cusson, M. (2000). *Criminologie*. Paris: Hachette.
- Debarbieux, E. (1996). *La Violence en milieu scolaire: état des lieux*. Paris: ESF.
- Debarbieux, E. (1999). *La Violence en milieu scolaire: le désordre des choses*. Paris: ESF.
- Deleuze, G. y Parnet, C. (1980). *Diálogos*. Valencia: Pretextos.
- De Landa, M. (2006). *A New Philosophy of Society: Assemblage Theory and Social Complexity*. London: Continuum.
- Debarbieux, E., Blaya, C., del Rey, R. y Ortega, R. (2006). Clima y violencia escolar. Comparaciones entre Francia y España. *Revista de Educación*, 339, 293-315.
- Dubet, F. (1991). *Les lycéens*. Paris: Seuil.
- Foucault, M. (1970). Respuesta al Círculo de Epistemología. En *Análisis de Michel Foucault*. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo.

- Furlán, A. y Spitzer, T.C. (coords.) (2013). *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas. 2002-2011*. México: ANUIES-COMIE.
- García, R. (2014). *La gestión de la violencia escolar en secundarias de Iztapalapa*. Tesis de doctorado en educación. México: UPN.
- González, R. (2011). *La violencia escolar. Una historia del presente*. México: UPN.
- González, R. y Rivera, L. (coords.) (2014). *La gestión de la violencia escolar*. México: UPN.
- Gottfredson, D. (2001). *Schools and delinquency*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gómez, A. y Zurita, U. (2013). *El estudio de la violencia escolar. Orígenes y tendencias*, en *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas. 2002-2011*. México: ANUIES-COMIE.
- Moore, M. (2002). *Bowling for Columbine*. USA: MGM-UA-AA.
- Nietzsche, F. (2001). *La gaya ciencia*. Barcelona: Akal.
- Organización Mundial de la Salud. (2002). *Informe mundial sobre la salud y la violencia. Sinopsis*. Ginebra: OMS.
- Organización Panamericana de Salud. (2005). La violencia, un problema de salud mundial. *Futuros*. Revista Trimestral Latinoamericana y Caribeña de Desarrollo Sustentable, 3 (10).
- Ross Epp, J. y Watkinson, A. Eds. (1997). *Systemic Violence in Education: promise broken*. Albany: Suny Press.
- Saucedo, C. y Furlán, A. (2012). Pensar la escuela como una obra colectiva, un mundo solidario sin violencia. *Perfiles educativos*, 34 (138).
- SEP (2008). *Acuerdo número 476 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa de Escuela Segura*. México: SEP.
- UNICEF. (2011). *Violencia escolar en América Latina y el Caribe. Superficie y fondo*. Panamá: UNICEF.
- Vernon, R. (1966). International Investment and International Trade in the Product Cycle. *Quarterly Journal of Economics*, 2, 190-207.

VIOLENCIA SISTÉMICA Y CULTURA DEL MIEDO

*Ana Corina Fernández Alatorre**

Es esta una respuesta, un gesto casi urgente frente a la necesidad de abrirnos a la interlocución que nos permita romper las fronteras pedagogizantes y normalizadoras de la reflexión en torno a esto que se pretende contener bajo el difuso y casi inasible vocablo violencia y sus resonancias en la escuela.

Se toman aquí, como referentes iniciales, estudios realizados por sociólogos y profesionales de la salud mental que analizan los efectos y usos del miedo como estrategia de disciplinamiento social, para después abrir la mirada hacia una infancia que crece y sobrevive en un país que enfrenta un severo dislocamiento, producto de una ya prolongada crisis del Estado nación; de la autarquía de los sistemas financieros; de un pobre desempeño económico; de los altos índices de corrupción y de un severo y sostenido nivel de violencia criminal.

Quisiera antes que nada aludir, apoyándome en Žižek (2010), al poco reconocido carácter sistémico de la violencia ya que, además de los estragos devastadores que provoca, preocupa también que sea leída por millones de buenas personas como algo inesperado,

* Docente-investigadora de la UPN. Miembro del SNI.

inminente que parece salir de la nada y que es leída como mera violencia subjetiva, e irracional cuando, en realidad, se trata del mensaje que, de manera invertida, se presenta a esas buenas personas que se niegan a darle lugar a esta condición objetiva y sistémica de la violencia. Ya no es suficiente con atribuirla a malvados actores sociales como los políticos, el narco o la delincuencia organizada. Esta forma contemporánea de barbarie no es más que la hija legítima de una lógica “espectral, inexorable y abstracta” de la actual fase del capitalismo que ya no se sostiene sólo por la acumulación producto de la explotación, sino también por el despojo.

Hay algo sospechoso, dice Žižek en esta insistencia de alarma frente a la violencia, que no hace más que invisibilizar su verdadera fuente: La pobreza, el despojo, la incertidumbre, la corrupción y su hermana, la impunidad. Al parecer, frente a ello no hay voz de alarma, eso puede esperar, tanto, que se va naturalizando y va convirtiéndose en parte del paisaje.

Todo ese discurso estridente de las “buenas conciencias” en torno a la violencia, leída y formulada, así, en general, como si de un sujeto se tratara, es funcional y encubre a esos mismos poderes de los que emana la violencia sistémica que valida y nutre los discursos del odio. “Asumir este ocultamiento como la única verdad disponible para leer la violencia es una de las formas más perversas de participar activamente en ella” (Žižek, 2010, p. 21).

El carácter sistémico de la violencia delinea los contornos de una cultura del miedo, también funcional a los poderes que la engendran. “El temor se ha convertido en parte de la cultura popular y alimenta nuestra imaginación inquieta y apocalíptica. Yo temo luego, existo...y el temor alimenta el odio y el odio alimenta el temor.” (Bauman, 2015, p. 121). El intenso miedo que la población vive frente a la amenaza de la criminalidad hace que todo aquello que se perciba como diferente, se trastoque en desviación y debe ser sometido a normalización. Al no poder abolir las diferencias, éstas son tratadas como transgresiones a la norma cuya validez es asegurada instituyendo, cada vez más, nuevas formas de penalización.

EL PODER DESPOLITIZANTE Y DEVASTADOR DEL MIEDO

Si bien el miedo es un sentimiento indispensable para la sobrevivencia en tanto que previene y alerta, también puede ser muy negativo porque tiende a paralizar y aislar a las personas. Aquellos que habitan entornos violentos, después de un tiempo, terminan por perder la capacidad de aprehender una realidad cuyo ritmo acelerado y diversidad múltiple se les escapa sin cesar. Anhelan, al precio que sea, un poco de “normalidad” aunque sea precaria e ilusoria.

Al analizar los efectos del autoritarismo y de la violencia durante las dictaduras del Cono Sur Lechner (1990) sostiene que:

Al producir la pérdida de los referentes colectivos, la desestructuración de los horizontes de futuro, la erosión de los criterios sociales acerca de lo normal, lo posible y lo deseable, el autoritarismo agudiza la necesidad vital de orden y se presenta a sí misma como la única solución (Lechner, 1990, p. 183).

De este modo los poderes autoritarios responden a los miedos apropiándose de ellos, tal como lo hizo la iglesia frente a la peste o las catástrofes que fueron reinterpretadas bajo el efecto del miedo a las consecuencias del pecado. Los miedos ciudadanos operan, entonces, como recursos que empujan a la sociedad a su infantilización, a un sometimiento autoinflingido y de impotencia como consecuencia de un inducido sentimiento de culpa que termina por sacralizar al poder como instancia redentora. Todo ello cancela la participación política, propicia que la esperanza se deposite en soluciones mágicas que avivan tanto los fundamentalismos como los fanatismos. Esto, además, da lugar, añade Lechner (1990) a que la gente opte por no saber nada de lo que sucede fuera de su vida privada. Se gesta así una cierta forma de “impermeabilización” pues toda información que provenga del espacio público incrementa la imprevisibilidad y la incertidumbre.

Los usos comerciales y políticos del miedo son inagotables. Hay una obsesión insaciable por la seguridad que desata la desconfianza mutua y siembra el cultivo de la sospecha permanente sobre el otro. Desde ahí se trazan las fronteras que erigen fortificaciones de prejuicios mutuos (Bauman, 2015, p. 163).

En México, una de las más claras expresiones de esa necesidad de refugio frente a lo externo, se hace patente en los bajos niveles de confianza social. Ya desde la encuesta Mundial de Valores de 2005, México quedó casi 30% por debajo del nivel promedio de confianza interpersonal. En la Encuesta Nacional de Cultura Política y Prácticas ciudadanas de 2012 y en el Informe País sobre la Calidad de la Ciudadanía en México (2014), se señala que sólo 3 de cada 10 personas poseen confianza interpersonal.

Este déficit de confianza que conduce al debilitamiento de la comunicación, a su evitación, que produce un sentimiento de rechazo frente a los extraños, está condenado a hacerse más profundo, a adquirir nuevos tonos aún más oscuros y siniestros donde los diferentes “los ajenos” devienen en un problema de seguridad.

Hay vastas zonas del territorio nacional donde hace rato que el miedo ha dejado ya sus efectos devastadores al insertarse en todas las dimensiones de la vida cotidiana frente a la amenaza vital permanente. Se van desvaneciendo los parámetros estables personales, grupales, institucionales y sociales con la consecuente disolución de los límites entre seguridad y peligro, entre lo prohibido y lo permitido; entre lo real y lo posible. Se hace cada vez más difícil someter a la prueba de realidad las sensaciones de amenaza o persecución. Desde esta condición de vulnerabilidad e impotencia, se experimenta miedo a exigir, miedo a ser y se genera una especie de fragmentación de la identidad, de la construcción social, donde el ser colectivo se pulveriza.

Este tipo de efectos se han detectado en estudios de psiquiatría comunitaria llevados a cabo en Chile, que han mostrado cómo, a nivel de la población general, la violencia sostenida por el Estado durante las dictaduras, hace que la pérdida de las identificaciones

grupales y la desarticulación de la organización social se exprese en la falta de capacidad para solidarizarse frente a las adversidades. Se inhibe la fuerza social para oponerse a la violencia y para promover el cambio. Los sectores más directamente afectados debieron adaptarse a una situación en la cual su solo “ser y estar en el mundo” los convirtió en sospechosos, por ende, en enemigos y posibles víctimas. Los acontecimientos de violencia represiva devienen en crisis traumática que desorganiza la vida personal, la vida familiar y quiebra los proyectos vitales, en especial para quienes se ven obligados al exilio abrupto y en condiciones de total desprotección. Tal es el caso de la creciente migración interna sufrida por poblaciones enteras en algunos estados del país como Guerrero y Michoacán. El sufrimiento provocado por las pérdidas afectivas y económicas; por los profundos cambios en las formas de vida y en los grupos de pertenencia, provoca dinámicas autodestructivas individuales y/o familiares. A ello se suman procesos de marginalización de estigmatización y de descenso social que pueden llegar a provocar la cronificación del daño (Ibacache y otros, 1991).

En consonancia con lo encontrado por el grupo de estudios de psiquiatría comunitaria, otro trabajo de observación clínica de los daños psíquicos y sociales de la represión durante la dictadura chilena, explica cómo la objetivación del peligro puede llegar a impedir que el sujeto pueda identificar el contenido mismo de la amenaza vital pues a este tipo de terror le es inherente un carácter de imprecisión y de carencia de objeto. “Para quienes han sufrido los traumas de la represión directa, el miedo, la angustia, la ansiedad frente de un peligro cierto o impreciso, actual o probable en el futuro se instala de manera continua en el mundo interno del sujeto” (Lira, 1987, p. 5). Este estudio, realizado durante diez años desde el trabajo sistemático de investigación psicosocial a partir de la atención clínica a víctimas de la represión, devela cómo, además de desplegar la represión sobre los grupos opositores, las dictaduras militares introdujeron el miedo en otros grupos de la sociedad, que vieron con él afectada la realización y continuidad de su vida.

“El pánico generado por la difusión de boca en boca de detenciones, torturas y ejecuciones. El miedo, al internalizarse, logra dimensiones inconmensurables donde la realidad y la fantasía dejan de ser espacios regulables por la experiencia” (Lira, 1987, p. 10).

LA MENTIRA COMO RECURSO INSTITUCIONALIZADO

Desde una perspectiva psicosocial Ignacio Martín Baró analizó también los efectos de la violencia en El Salvador durante la guerra civil que tuvo lugar entre 1980 y 1992 en el marco de la cual se produjo:

[...] el socavamiento de las relaciones sociales, -que son el andamiaje donde nos construimos históricamente como personas y como comunidad humana
[...] el deterioro de la convivencia social es ya, en sí mismo, un grave trastorno social, un empeoramiento en nuestra capacidad colectiva de trabajar y amar, de afirmar nuestra peculiar identidad, de decir nuestra palabra personal y comunitaria en la historia de los pueblos (Martín-Baró, 1985, p. 9).

Martín-Baró (1988) destaca las modalidades del ocultamiento sistemático de la realidad. Entre ellas subraya la clara intención de crear una “historia oficial” de los hechos que elude aspectos sustanciales de la realidad para después, distorsionarlos, falsearlos e incluso, inventarlos para ponerlos en circulación mediante un despliegue propagandístico intenso. Otra modalidad refiere al esfuerzo por tender un “cordón sanitario” de silencio en torno a alguna información que logre filtrarse y que contradiga la versión oficial.

La mentira creada institucionalmente genera en las víctimas mucha incertidumbre y desasosiego. En primer lugar porque el ocultamiento de la verdad pone en juego sus procesos psíquicos de referencia, pues se está ante el poder social de una realidad y una pequeña, pero profunda verdad (Correa, 2011, p. 10).

Las campañas mediáticas de desinformación, agrega Correa, crean una confusión social que permite imponer ideologías y dar soporte a los intereses de los diversos poderes. Esta desinformación y censura que transforma los significados, impide a las víctimas la interpretación de la situación.

La negación social de los hechos, unida a la desconfianza que impregna las relaciones sociales, provoca que las víctimas sufran su condición de extrema vulnerabilidad en el ámbito de lo privado y ello supone, además del aislamiento, la producción de sentimientos de culpa, como responsabilidad personal (Lira, 1989).

El peso social que adquiere la mentira y la desinformación oficial increpa y cuestiona las historias narradas por las víctimas para restarles verosimilitud. Se ponen, entonces, en juego varias verdades: la oficial, la mediática y la procesal que nunca logra contemplar ni hacer justicia ante la barbarie. Todas estas verdades están ahí para hacer frente a la verdad de las víctimas en una relación asimétrica de poder que estigmatiza su vida y la de sus familiares cercanos, permeándola de muchos silencios. Kordon y Edelman (2009) encontraron en sus propios estudios, que el denominador común del silenciamiento social es el pánico reforzado por el mismo silencio que permite que, frente a hechos terroríficos, se siga viviendo como si no hubiera pasado nada.

El miedo, la mentira, y el silencio arropan la impunidad que, al decir de Guzmán (1996) les recuerdan a las personas que sus destinos son impuestos y regidos por el poder que amenaza con el retorno al pasado de horror si ese límite es traspasado.

UNA INFANCIA QUE CRECE EN LA NEGACIÓN DEL DESTINO COMÚN

Para hablar de los sectores más expuestos, ya no basta con nociones como proletariado y clase media. Bauman (2015) sostiene que ahora el nombre es el precariado, que es así como se denomina al

conjunto integrado por una enorme variedad de personas que viven bajo condiciones de extrema desintegración, fragmentación y pulverización.

Butler (2004) distingue entre precaridad (*precarity*) y precariedad (*precariousness*). La Primera refiere a la condición ontológica de todo ser vivo en tanto que somos mortales, poseemos cuerpos vulnerables, y, sobretodo, dependemos de otros. La precariedad, en cambio, refiere a la ausencia de condiciones que atiendan a las necesidades económicas, políticas y sociales indispensables para subsistir. Lorey (2006) añade la categoría de precarización gubernamental como la condición de la que dependen los gobiernos neoliberales para gobernar normalizando la vulnerabilidad de la población, es decir, se gobierna mediante la inseguridad económica, laboral o vital. El precariado entonces queda en una condición política inducida de vulnerabilidad máxima, expuesta arbitrariamente tanto a las violencias de Estado como a otras formas de agresión no provocadas directamente por los por los aparatos del Estado, pero contra las cuales estos no ofrecen una protección adecuada (Butler, 2009, p. 323).

Con independencia de su procedencia y su denominación, todos los precarios sufren solos pues la percepción de esta condición es que "...el sufrimiento de cada individuo es un merecido castigo individual por pecados cometidos individualmente o por una insuficiente perspicacia o por falta de laboriosidad". (Bauman, 2015, p. 85). Este sufrimiento "de origen puramente individual" produce sentimientos de confusión, humillación, incertidumbre existencial y pérdida de perspectivas vitales que aíslan, separan y dividen al punto de generar una negación casi voluntaria del destino común a una grado tal, que entre los mismos integrantes del precariado se asumen como merecidas las prácticas de burla y desdén mutuo.

Según los datos ofrecidos por Coneval (2014), el 63.8% de la población en México, posee un ingreso inferior a la línea de bienestar. Si atendemos a lo descrito por Bauman, es muy probable que las niñas, niños y adolescentes que son parte de este precariado y habitan

en territorios de alta conflictividad,¹ si asisten a la escuela, viven los efectos del miedo, del desamparo, en soledad y con muy pocas probabilidades de contar con las condiciones para poder simbolizar y elaborar el sufrimiento al que alude Bauman. El dolor pasa así directo al acto: estalla, a la menor provocación, sobre el cuerpo y la dignidad de los otros. Esto es bien sabido desde hace mucho tiempo. Ahí están los estudios de Olweus (1978) para advertirnos que los chicos que viven experiencias de violencia o la testimonian, tienen más probabilidades de involucrarse en hechos violentos en otros contextos.

Esta condición sistémica de la violencia no se queda ahí en los territorios del precariado que sufren la criminalidad. Prueba de ello son los datos que testimonian la voz de la infancia en la Consulta Infantil y Juvenil 2012.² Se destacan aquí algunos de los resultados que fueron presentados ante el Congreso en un documento donde se señala que:

Más de 215,000 niñas, niños y jóvenes participantes en la Consulta Infantil y Juvenil expresaron padecer maltrato y golpes en su casa. Más de 180,000 afirmaron que en su casa tocan su cuerpo contra su voluntad y se sienten mal por esta situación. En la escuela, 3.9 % de las y los adolescentes participantes expresaron que padecen violencia sexual y casi 200,000 expresaron padecer acoso y humillación por parte de sus compañeros[...] Más de 450,600 niñas y niños de 6 a 9 años refirieron en la Consulta que por donde viven hay gente que roba. Más de 300,000 participantes de entre 10 y 15 años señalaron que

¹ En la Encuesta de Victimización (Envipe) 2011 del INEGI se señalan como los estados más inseguros a Chihuahua, Durango, Tamaulipas, México, Nuevo León y Zacatecas. INEGI, Encuesta Nacional de Victimización y Percepción sobre Seguridad Pública (Envipe) 2011.

² En este ejercicio de su derecho a opinar sobre los asuntos que les afectan, pudieron participar 2, 491,361 niñas, niños y adolescentes. El Tema de la Consulta fue “Democracia y vida digna” y sus contenidos: protección, confianza, libertad y sentido de pertenencia, fueron definidos a partir de un diagnóstico de problemáticas sociales que afectan a niñas, niños y adolescentes, así como de los resultados de 22 grupos de discusión en los que participaron 251 niñas, niños y jóvenes de todas las regiones del país.

por donde viven hay condiciones de violencia asociadas a balaceras y muertos. Casi 25% de los adolescentes de 13 a 15 años refirieron que por donde viven ofrecen drogas, y 10% manifestaron que los delincuentes les han pedido formar parte de sus grupos (IFE 2012, p. 22).

Hay que destacar que estas son las voces de mexicanos y mexicanas en minoría de edad que son privilegiados puesto que contaron con el apoyo y el cuidado necesario para poder participar y ejercer su legítimo derecho a opinar sobre los asuntos que afectan su vida. La pregunta es: ¿Qué podrían haber dicho las niñas, niños y adolescentes que no pudieron llenar las boletas el día de la Consulta? ¿Qué dirían, por ejemplo, las niñas y los niños que crecen en los camellones; los que trabajan en los pocitos de carbón; los que son reclutados por organizaciones criminales; las víctimas de la pedrería confesional y laica; los que nutren las redes de pornografía y prostitución infantil; los que viven en las muchas zonas marginadas del campo o de la ciudad; las decenas de miles de huérfanos que ha desatado la llamada lucha contra el narcotráfico; los hijos e hijas de las decenas de miles de desaparecidos?

INSTITUCIÓN EDUCATIVA Y CONDICIONES DE SEGURABILIDAD

“La violencia genera un efecto de onda” (Correa, 2011) que se extiende incluso a sectores que si bien habitan en condiciones de relativa seguridad, no viven con los niveles adecuados de segurabilidad.

Desde la última década del siglo XX, el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) sentó las bases de un enfoque alternativo al que mide el bienestar de una sociedad únicamente en términos económicos e invitó a explorar, en otras dimensiones de la vida de las personas, los obstáculos que restringen su libertad. Para el PNUD el desarrollo humano implica “...una defensa comprometida y cotidiana de la libertad, de la libertad frente a la

opresión política, pero también frente a la opresión de la miseria, la ignorancia y la falta de oportunidades económicas” (PNUD, 2005, p. v).

Desde esta posición lo que se busca es asegurar que las personas se encuentren en condiciones de desarrollar sus potencialidades para vivir una vida creativa y productiva que sea congruente con sus necesidades e intereses.

En el marco del desarrollo humano, la seguridad humana se asume desde la noción de segurabilidad entendida como todo aquello que permite a las personas percibir que disponen de “...recursos –tanto individuales como colectivos, privados como públicos, materiales como institucionales– para prevenir las amenazas y protegerse de ellas, así como de su capacidad para activar tales recursos” PNUD, Costa Rica (2005, p. 13).

Crear las condiciones de segurabilidad incluye reconocer y ocuparse de manera explícita de la dimensión socio afectiva de las personas. Desde la noción del “buen vivir” planteada por los teóricos del desarrollo humano como De Souza (2011, p. 90) es necesario “Construir fuentes de emoción colectiva, porque la emoción es la fuente de las acciones humanas, y no la razón, que usamos sólo para regular las acciones. Lo que no nos emociona no nos apasiona ni nos compromete”.

Dar un lugar central a la dimensión afectiva personal y colectiva en las políticas para el desarrollo, incluyendo las educativas, es sustancial para ganarle espacios al miedo que paraliza las fuerzas más vitales de una sociedad.

¿Cuáles son las condiciones que ofrece hoy la institución escolar para garantizar esas condiciones de segurabilidad entre las niñas, niños y adolescentes?

En un esfuerzo por inventariar las acciones, iniciativas, planes y propuestas surgidas en México para rastrear las distintas racionalidades que han emergido para gobernar la violencia escolar a lo largo de 25 años, el texto de González (2014) pone en evidencia que la escuela, tal y como la conocimos, no existe más, se han roto los

imaginarios que la sostenían como un lugar de amparo para constituirse, en sí misma en un espacio de riesgo.

Desde la institución escolar que cosifica la condición de persona de cada niño, niña, adolescente; de cada maestra, maestro, director y directora, es muy difícil dar lugar a esta dimensión socio-afectiva de lo educativo. De las y los estudiantes no se espera que hablen, se pronuncien, elaboren o simbolizen su miedo y sus sentimientos de humillación; que reconozcan su destino común y desarrollen en consecuencia capacidades para transformarlo. No. De ellos se espera que obtengan buenos puntajes de desempeño escolar en las pruebas estandarizadas. Más aún, para reforzar la idea del “merecido sufrimiento de puro origen individual” criticado por Bauman, se les conmina, desde la propuesta curricular, a la autorregulación de sus emociones, así, en solitario sin mayores recursos de afrontamiento a la adversidad, como si de un problema puramente personal se tratara.

De cara a los muchos desafíos que enfrenta hoy una investigación educativa que pueda dar legibilidad y pistas para la intervención en las prácticas y en la formación de los docentes, hace falta recuperar narrativas que arrojen luz sobre los estragos que hoy sufre el *ethos* institucional. Dar aliento a estudios que, desde el análisis institucional o la casuística, nos ayuden a evitar generalizaciones y cegueras fundadas en fáciles y cómodos porcentajes. Si abrimos la mirada y la escucha, por ejemplo, a las historias que develan los procesos identitarios involucrados en la formas de ejercicio de las parentalidades, podremos dar lugar, ya no sólo al recuento de erráticas prácticas de crianza, sino también, explorar en los abismos de la angustia, las formas inusitadas en que ésta se manifiesta frente a las muchas incertidumbres que viven hoy los padres y las madres de este país.

Tal vez aún podamos seguir apostando, como hace ya casi 100 años, por otra educación que supere el adoctrinamiento que nutre la máquina burocrática donde el funcionario, el policía, el maestro, el director y aún el estudiante, no es responsable de nada ni de nadie, no tiene la culpa de nada, se limita a cumplir órdenes y hace oídos

sordos a las víctimas. La educación no es fabricación, educar es devolverle a cada sujeto, único e irrepetible, la posibilidad de la acción libre para preservar lo mejor de su mundo y transformarlo bajo una lógica de cuidado de sí y del otro. Desde esta aspiración tal vez, la escuela pueda llegar a hacer lo que le toca en la tarea de prefigurar y fortalecer otra ciudadanía, esa que da vida al espacio de lo público como posibilidad de crítica a la injusticia del modelo de desarrollo y, sobretudo, a su impunidad, recuperando, como bien lo hemos visto en estos días, su derecho a tomar la palabra, no en función de las generalidades, sino en función de la singularidad de lo que acontece y lastima su dignidad.

REFERENCIAS

- Bauman, Z., & Donskis, L. (2015). *Ceguera Moral*. España: Paidós.
- Butler, J. (Septiembre-Diciembre de 2009). Antropólogos Iberoamericanos en Red. *Revista de Antropología Iberoamericana*, 321-336. Recuperado de www.aibr.org
- Butler, J. (2004). *The Powers of Mourning and Violence*, Verso, London, New York. Precarious Life.
- Coneval (2012-2014). *Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social*. Recuperado de http://www.coneval.gob.mx/Medicion/Documents/Pobreza%202014_CONEVAL_web.pdf
- Correa, C. (2011). *La reparación integral: afrontando los daños de la represión política de estado*. Bogotá: Ponencia del encuentro Las víctimas testigos históricos, Sujetos de Justicia, organizado por la Cátedra Internacional Ignacio Martín Baró de la Facultad de Psicología de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá.
- De Souza, J. (2011). *Hacia el día después del desarrollo. descolonizar la comunicación y la educación para construir comunidades felices con modos de vida sostenible*. Brasil. Brasil: ALER.
- Guzmán, A. (14 de diciembre de 1996). Algunas reflexiones sobre impunidad. Recuperado de <http://www.derechos.org/koaga/xi/2/andreu.html>
- Ibacache, L., Meléndez, J., Castaldi, L., Cabrera, M., y Vega, H. (mayo de 1991). La represión política: daño y reparación. Obtenido de Jornadas de Psiquiatría Comunitaria. Recuperado de <http://www.derechos.org/nizkor/chile/libros/poderII/cap2.html>

- INEGI (2011) Encuesta Nacional de Victimización y Percepción sobre Seguridad Pública (Enviipe). Recuperado de http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/espanol/metodologias/enviipe/marco_conceptual_enviipe.pdf
- Kordon, D., & Edelman, L. (29 de octubre de 2009). Observaciones sobre los efectos psicopatológicos del silenciamiento social respecto de la existencia de desaparecidos. Recuperado de <c:\documents and settings\clemencia\escritorio\cm\saldmentalalydh\tortura-desaparicion\silencio desaprecidos.html>
- Lechner, N. (1990). *Los patios interiores de la democracia: subjetividad y política*. Fondo de Cultura Económica.
- Lira, E. (1987). Instituto Latinoamericano de Salud Mental y Derechos Humanos. Avepsó (Asociación Venezolana de Psicología Social).
- Lorey, I. (2006). Gubernamentalidad y precarización de sí. Sobre la normalización de los productores y productoras culturales. *Transform*. Recuperado de <http://transform.eipcp.net/transversal/1106/lorey/es>
- Martín-Baró, I. (1985). Impacto psicológico del conflicto social. San José, Costa Rica: Resumen de la conferencia del Seminario-Taller.
- Martín-Baró, I. (1988). La violencia política y la guerra como causas en el país del trauma psicosocial. *El Salvador. Revista de Psicología de El Salvador*, 123-141.
- Olweus, D. (1978). *Agression in schools: Bullies and whipping boys*. Nueva York: Wiley.
- PNUD, Costa Rica (2005). *Venciendo el Temor, (In) seguridad ciudadana y desarrollo humano en Costa Rica*. Costa Rica: Informe Nacional de Desarrollo Humano
- Žižek, S. (2010). *Sobre la Violencia: seis reflexiones marginales*. Buenos Aires: Paidós.

VIOLENCIA SOCIAL Y SOCIALIZACIÓN DE LO OMINOSO*

*Raúl Enrique Anzaldúa Arce***

La violencia es un fenómeno generalizado, no es nuevo, sin embargo, en la actualidad, desde hace por lo menos 20 años, se vive en México una escalada de violencia que se manifiesta de múltiples maneras y en infinidad de espacios.

Esta enorme diversidad y amplitud ha abarcado casi todas las instituciones, en las cuales la violencia adquiere, en ocasiones características y expresiones particulares. Por ejemplo, la llamada *violencia escolar*, no sólo hace referencia a la violencia que se ejerce y/o afecta a una institución educativa (en un espacio cuyas fronteras cada vez son más lábiles), sino que alude también a violencias particulares, propias de la institución: violencia en la relación maestro-alumno, acoso entre pares, autoritarismo escolar, disciplina, etcétera.

El impacto de la violencia en la sociedad en cada una de sus instituciones, está produciendo un fenómeno que se podría denominar

* El trabajo recupera un avance del Proyecto de Investigación: *Televisión y Educación: Expresiones de la socialización de la violencia*.

** Docente-investigador de la UPN.

como *socialización de la violencia*. Esto implica que están apareciendo procesos que producen efectos de subjetivación, modelamientos y modulación de los sujetos, respecto a las múltiples expresiones de la violencia que viven en las instituciones y en los colectivos en los que están inmersos. Este trabajo es un intento de aproximación a este fenómeno.

COMPLEJIDAD DE LA VIOLENCIA

Tan variadas son sus facetas y los ámbitos de la violencia, que resulta muy difícil una conceptualización abarcadora de sus expresiones. Esta complejidad no permite construir un concepto unívoco y general que sirva para dar cuenta de sus manifestaciones múltiples. En realidad se tendría que hablar de múltiples violencias, de diferente naturaleza, cualidades y efectos.

Respecto a este problema, Elsa Blair después de realizar un minucioso análisis crítico de las conceptualizaciones sobre violencia, que sustentan las investigaciones sobre este tema en Colombia de 1989 al 2009, señala: “En conclusión, no creo que sea posible establecer un concepto de violencia que sea unívoco y simple; siguiendo a Wittgenstein, tampoco sería deseable” (Blair, 2009, p. 32). Aunque se coincide con Blair, resulta necesario reconocer qué se entiende por violencia y las implicaciones de su concepción, en la interpretación de la compleja realidad. Ese es un ejercicio de diálogo crítico y reflexivo que no puede ahorrarse ningún investigador. No sólo porque constituirá sus líneas de análisis, sino porque inevitablemente está situado en un contexto y en un tiempo histórico que condicionan sus modos de pensar y de actuar.

Existe una multiplicidad de violencias, entre ellas las que podrían denominarse *violencias constitutivas*, como la que analiza Piera Castoriadis-Aulagnier (1997) denominándola *violencia primaria*, que es la violencia que ejerce la figura materna para atender al bebé, cuidando de su cuerpo, imponiéndole hábitos y lenguaje.

Éstas violencias que podrían considerarse positivas en tanto que son *imposiciones benéficas y generosas* (que en lugar de provocar daño, ayudan al desarrollo de los sujetos), no serán el tipo de violencias a la que nos se refiere este trabajo. Aquí se abordarán las violencias dañinas, especialmente a sus efectos sociales, escolares y subjetivos.

En una primera aproximación, se concibe a la *violencia* como el conjunto de actos, prácticas u omisiones, en el que se atenta contra uno mismo o contra los demás, que cause o tenga la probabilidad de causar daño, con la intención (consciente o no) de hacerlo.

Un elemento esencial en la violencia es que *provoca daño* (sea de manera intencionada o no). Este daño puede ser muy diverso, pero en general se puede agrupar en tres categorías fundamentales: físico, psicológico o moral. Dentro de estas formas de daño aparecen por ejemplo: lesiones físicas, humillaciones, amenazas, rechazo, acoso moral, omisión de ayuda, discriminación, etcétera.

Otro elemento inseparable de la violencia es el *miedo* que provoca. Estas acciones u omisiones, producen temor al sufrimiento, al abandono, al desamparo, a la destrucción de uno mismo, de los seres queridos o de las condiciones de vida y de salud.

La violencia está ineludiblemente vinculada al ejercicio del poder. Si bien *poder y violencia no son lo mismo*, su relación es inevitable, pero vale la pena distinguirlas y señalar algunas formas en que ambas entran en juego.

El poder ha sido analizado desde diversas perspectivas disciplinarias y teóricas (que la extensión de este trabajo no permite abordar), aquí se opta por la concepción desarrollada por Michel Foucault, por considerar que es la que puede aportar más a la comprensión de las relaciones del poder con la violencia. Para Foucault, el poder consiste fundamentalmente en:

[...] un conjunto de acciones sobre acciones posibles; opera sobre el campo de posibilidad o se inscribe en el comportamiento de los sujetos actuales: incita, induce, seduce, facilita o dificulta; amplía o limita, vuelve más o menos probable; de manera extrema, constriñe o prohíbe de modo absoluto; con

todo, siempre es una manera de actuar sobre un sujeto actuante [...] en tanto que actúan o son susceptibles de actuar. Un conjunto de acciones sobre otras acciones (Foucault, 1988, pp. 238- 239).

El poder implica una multiplicidad de relaciones de fuerza, algunas sutiles (como la seducción, la manipulación), otras más explícitas, que buscan incidir en la conducta de los otros para dirigirlos y de esta manera dominarlos (Cfr. Foucault, 1982, p. 112). Bajo esta perspectiva, el poder no es un atributo que unos tengan y otros no, es un acto, un ejercicio que se lleva a cabo en las relaciones entre sujetos, donde se entabla una lucha porque el ejercicio del poder de un sujeto, genera resistencia del otro al que se pretende dominar. La resistencia es una de las características principales del ejercicio del poder y ocurre porque el poder se ejerce *en y sobre* hombres libres (Foucault, 1988, p. 238).

Todo poder es intencional y busca una serie de *estrategias* para llevarse a cabo, frente a éstas los sujetos, en mayor o menor medida (de forma consciente o no), oponen una serie de *tácticas* de resistencia.

Michel De Certeau (siguiendo a Foucault) analiza las *estrategias* y señala que son un conjunto de acciones sistemáticamente organizadas para el ejercicio del poder. Las estrategias, que son sistemáticas, a diferencia de las *tácticas* son espontáneas y puntuales (Cfr. Certeau, 2000, p. 45).

Foucault distingue el poder de la violencia en los siguientes términos:

[...] lo que define una relación de poder es que es un modo de acción que no actúa de manera directa e inmediata sobre los otros, sino que actúa sobre sus acciones: una acción sobre la acción, sobre acciones eventuales o actuales, presentes o futuras. Una relación de violencia actúa sobre un cuerpo o sobre cosas: fuerza, somete, quiebra, destruye: cierra la puerta a toda posibilidad. [...] En cambio, una relación de poder se articula sobre dos elementos, ambos indispensables [...]: que 'el otro' (aquel sobre el cual ésta se ejerce) sea totalmente reconocido y que se le mantenga hasta el final como un sujeto de acción

y que se abra, frente a la relación de poder, todo un campo de respuestas, reacciones, efectos y posibles invenciones (Foucault, 1988, p. 238).

Cuando el poder se convierte en coacción absoluta, frente a la cual no hay resistencia, o se elimina cualquier resistencia, entonces el poder se ha convertido en violencia. Esto implica que el sujeto sobre el que se ejerce, ha sido sometido, constreñido en su libertad, ya no es sujeto que pueda resistirse, ha sido cosificado, *la violencia lo convierte en objeto de uso, abuso o destrucción*, y es en calidad de “cosa”, a la que no se le reconoce dignidad humana, que se le daña, se le violenta.

... la violencia encuentra su fundamento en la negación del otro, rompe toda posibilidad de juego entre los sujetos involucrados, hace del sujeto un objeto. [...] Lo desaparece en tanto sujeto, y al imponer su fuerza, más que debilitar la capacidad de resistir, la quiebra, la anula, la cercena; la libertad es abolida, el reconocimiento del otro es borrado: no hay otro, la otredad se vuelve objeto a destruir, a exterminar o bien, a abusar (García, 2005, p. 118).

El poder puede convertirse, deslizarse y transformarse en violencia, cuando sus estrategias no consiguen vencer las resistencias del otro y no logra dirigir sus acciones. Entonces ya no actúa sobre sus acciones, *arremete directamente contra él*, contra su cuerpo, contra sus propiedades, contra su integridad moral, contra su estabilidad psíquica, contra su salud, contra su bienestar, contra su dignidad humana. Esa es la *violencia*.

Las fronteras entre poder y violencia son muy lábiles, el paso de *uno a otra* (y viceversa) es muy frecuente, incluso es difícil en ocasiones vislumbrar claramente el territorio en el que se encuentra una situación, una relación, un proceso social. Con frecuencia ambas formas de relación se combinan.

La situación se hace aún más complicada, ya que poder y violencia guardan entre sí estrechas y ambiguas relaciones: en las entrañas mismas de toda

relación de poder se esconde la violencia, en cualquier momento la relación de poder puede deslizarse hacia un acto de violencia; paso efímero entre uno y otra cuando [...] la relación de poder se desvanece, la violencia se instala (García, 2005, p. 118).

El poder emplea a la violencia como instrumento extremo (que cuando se aplica deja de ser poder) o aparece como efecto (coacción o cosificación del otro). El poder tiene en sus entrañas la violencia, puede convertirse en ésta, pero la violencia no es poder, pues implicaría reconocer al otro como sujeto libre y esto contraviene su naturaleza: su carácter inherente de cosificación y negación de la libertad del otro como sujeto. Un acto violento puede después instaurar una relación de poder, que entrará en un juego de fuerzas donde hay estrategias y tácticas de resistencia; pero en cualquier momento el poder puede volverse violencia.

SOCIALIZACIÓN

Las sociedades se instituyen a sí mismas a través de la creación de significaciones imaginarias (Castoriadis, 2007), que configuran concepciones, valores, normas y formas de regulación, que constituyen sus instituciones.

Estas instituciones, no se crean de una vez y para siempre, sino que ya constituidas, requieren de su reproducción y mantenimiento. La socialización es el proceso a través del cual los sujetos se constituyen y se modelan, para encarnar las instituciones y reproducirlas.

La socialización es una preparación de las nuevas generaciones para incorporarse en el sistema social (Durkheim, 1997), pero esta incorporación no es una mera adquisición de aprendizajes de saberes, actitudes, habilidades y un comportamiento moral; implica fundamentalmente una interiorización, una incorporación o, en términos psicoanalíticos, una introyección de los valores y las representaciones colectivas de una sociedad, para poderse insertar en

ella. Pero también una imperante realización de deseos, que la psique busca satisfacer en aquello que la sociedad le ofrece.

La socialización no se realiza de manera “natural” y sin resistencia, es un proceso de ejercicio de poder donde la sociedad a través de instituciones socializadoras y el establecimiento de dispositivos particulares, llevan a cabo este proceso en busca de la dirección de los sujetos. Al respecto Nedo Baracani comenta:

El nacimiento y la construcción del hombre social no se llevan a cabo de forma indolora, se da una verdadera oposición entre muchos estados individuales, típicamente egoístas y los estados sociales que tienden a plegar al individuo a la voluntad de la colectividad. [...] Las ideas y los sentimientos en una colectividad se imponen al individuo, que no está por naturaleza dispuesto a aceptarlos” (Baracani, 1976, p. 12).

La socialización opera simultáneamente con dos dimensiones (Steiner, 2003, p. 51), que es necesario tomar en cuenta para su análisis: la *integración* y la *regulación*. Estos procesos son diferentes, pero complementarios.

La integración

Este aspecto se refiere a la manera en que el proceso de socialización busca integrar a los sujetos a las prácticas y tareas que se esperan de ellos, haciendo que interioricen, no sin resistencia, las disposiciones que la sociedad les impone.

La integración busca que el sujeto construya una identidad (concepción de sí mismo), acorde a los sentidos que conforman la sociedad. Cabe señalar que nunca hay una articulación plena y permanente entre la identidad del sujeto y las significaciones que dan sentido y cohesión al mundo social. Esto ocurre por varias razones:

- La socialización es una forma de ejercicio del poder, en tanto que dirige a los sujetos para que hagan propias, una serie

de significaciones imaginarias sociales. Como todo ejercicio del poder, éste encuentra resistencias, en este caso provienen principalmente de la psique, que no siempre está dispuesta a con-formar sus pulsiones de acuerdo a los requerimientos sociales.

- La sociedad requiere mantener las significaciones que conforman sus instituciones, a través de la re-petición de prácticas y discursos, que los sujetos son convocados a refrendar, como efecto de la socialización. Toda re-petición, ofrece la posibilidad de un cambio, tanto para la institución como para los sujetos que la re-producen; ahí surge una tensión entre mantener lo mismo o transformarlo, entre conservar la ilusión de identidad y optar por la diferencia, aunque en realidad toda repetición, nunca es idéntica (Deleuze, 2002).
- El refrendamiento de las significaciones implica una reiterada producción de *convocatorias* (Ramírez Grajeda, 2015): “peticiones” a los sujetos, a configurarse asumiendo *para sí*, encargos, expectativas, formas de ser, que les permitirán integrarse en la sociedad. Estas convocatorias, dependen para su éxito de que encuentren “eco” en la psique del sujeto, en sus representaciones, deseos y afectos (Castoriadis, 2007), para que la psique “accepte” hacer caso a esas *con-vocatorias* y haga un esfuerzo de *con-figurarse* de acuerdo a ellas. De nuevo esto será motivo de tensiones y resistencias, pues las convocatorias sociales, nunca colmarán el deseo de los sujetos, tan solo ofrecerán objetos sustitutos, que asumirán a manera de sublimación (Castoriadis, 2007).
- La integración social, implica someterse al poder de los otros (las instituciones, los sujetos que las encarnan), es decir a dirigir sus comportamientos y asumir una identidad en función de las convocatorias que se les han hecho. Esto puede llevarse a cabo de múltiples maneras: a través de la seducción, el consenso, la coacción, etcétera. Sea cual sea la forma de ejercicio del poder que se emplee, generará resistencias.

La regulación

La socialización no busca nada más integrar a los sujetos a la sociedad, también tiene la función de hacer que asuman las formas de regulación de los procesos sociales, que las instituciones y los colectivos establecen.

La regulación (al igual que la integración) implica un ejercicio del poder, en el cual se busca dirigir las acciones posibles de los sujetos. La regulación opera fundamentalmente a partir de una socialización moral (Steiner, 2003, p. 53):

1. La regulación se apunala en la conciencia moral (Durkheim, 1997) que la socialización inculca a cada sujeto. Esta conciencia implica el reconocimiento de jerarquías sociales que habrán de respetarse.
2. La conciencia moral busca la moderación de las pasiones (la sexualidad, el odio, la agresión, etcétera), a partir de un esfuerzo constante, lleno de tensiones, no en vano se establecen formas de vigilancia y sanción para quienes no cumplan con estas disposiciones.
3. Por último, la regulación requiere de un régimen de legitimidad, escudado en un criterio de justicia, que establezca una regulación social aceptada por los miembros de una sociedad. Este tipo de regulación es característica en occidente (desde el establecimiento de la ciudadanía en el régimen democrático de la antigua Grecia) y se ha venido transformando a lo largo de la historia. En la era Moderna, a partir de la democracia liberal burguesa, se busca afianzar las formas de regulación en un *régimen de derecho*, que en teoría se legitima a partir del respeto de los derechos humanos.

El proceso de socialización es un proceso de enculturación a través del cual, la cultura creada por una sociedad, es transmitida a las generaciones nuevas para su integración social y su regulación colectiva. La cultura como institución de la sociedad, requiere también

su re-producción y re-frendamiento, por medio de la reiteración de sus prácticas, discursos, costumbres, rituales, valores, etcétera. Sin duda la moral como una forma cultural tiene una particular importancia.

VIOLENCIA Y SOCIALIZACIÓN

Johan Galtung (1998, p. 15) propone una representación gráfica de la violencia a partir de un triángulo equilátero que se asemeja a un iceberg del que sólo vemos la punta, que representa la violencia directa, la cual tiene su origen en una base profunda invisible (sumergida), conformada por la violencia cultural y la violencia estructural.

La violencia cultural es la suma total de todos los mitos, de gloria y trauma y demás que sirven para justificar la violencia directa. La violencia estructural es la suma total de todos los choques incrustados en las estructuras sociales y mundiales, y cementados y solidificados de tal forma, que los resultados injustos, desiguales, son casi inmutables (Galtung, 1998, p. 16).

Aunque no compartimos la visión funcionalista de Galtung, coincidimos en que la violencia directa tiene sus raíces en formas de violencia cultural y estructural.

Consideramos la *violencia estructural* como el conjunto de *condiciones* socioeconómicas y políticas, que atentan contra el bienestar de la población y la satisfacción de las necesidades humanas básicas (alimentación, vivienda, vestido, salud, educación, trabajo, identidad y libertad). Esta violencia produce diversos daños en los diferentes estratos sociales, que se manifiestan en problemas como: miseria, hambre, desnutrición, enfermedades, marginación educativa, desempleo, delincuencia, etcétera.

La violencia estructural socioeconómica se considera “indirecta”, porque ocurre como efecto de los llamados “*daños colaterales*”

(Bauman, 2011) producidos por la creciente desigualdad social a nivel global (Bauman, 1999 y 2011). Estas desigualdades se refieren no sólo a las diferencias abismales en la distribución de la riqueza y los ingresos: “[...] en México, el ingreso de los hogares ubicados en el decil más rico es 27 veces mayor que el ingreso de los hogares del decil más pobre” (OCDE, 2011 citado por Saraví, 2015, p. 26). Pero también las desigualdades se reflejan en las profundas disparidades en el conjunto de los procesos sociales (culturales, educativos, salud, seguridad, trabajo, consumo, esparcimiento), en los mecanismos de sobrevivencia y en las experiencias colectivas e individuales que operan para hacer frente a todo esto.

En sociedades profundamente desiguales como la de México, la desigualdad social trasciende la variable económica o de ingresos, y permea prácticamente todos los rincones de la vida individual y social. Nos enfrentamos con condiciones-de-vida fragmentadas, pero también con experiencias biográficas y estilos de vida, sentidos y percepciones fragmentadas, con espacios urbanos, escolares y de consumo fragmentados, y con ámbitos de sociabilidad y campos de interacción igualmente fragmentados (Saraví, 2015, p. 27).

La enorme diversidad de privaciones, desventajas y daños (físicos, psicológicos y morales), padecidos por la mayoría de la población sumida en la pobreza y la marginalidad, son parte del efecto de las múltiples formas de violencia (actos y omisiones que causan daño y producen miedo e incertidumbre), ante las cuales los sujetos son “cosificados” concebidos como “daños colaterales”; se ven atentados en su libertad, su dignidad humana y constreñidos en sus posibilidades de acción, para escapar de estas condiciones sociales en las que se ven inmersos contra su voluntad.

El “daño colateral” en el vocabulario militar (que después se ha trasladado al campo social), se refiere a los efectos destructivos de una acción militar, que aunque se consideró que podía ocurrir, se ponderó que “el riesgo valía la pena dada la importancia del objetivo militar [...] quienes decidieron sobre

las bondades del riesgo no eran los mismos que sufrirían las consecuencias” (Bauman, 2011, p. 13).

De manera especial, desde la implantación del neoliberalismo, los Estados nacionales han establecido medidas de privatización y abandono de la seguridad social, conjugadas con una serie de políticas para favorecer la expansión de los mercados y del capitalismo financiero, implantando condiciones laborales “flexibles” de hiperexplotación (González Casanova, 1999; Berardi, 2007). Estas estrategias biopolíticas del neoliberalismo (Foucault, 2012) han quebrantado las condiciones de vida de la mayoría de la población, engrosando las filas de la miseria, pero también han convertido a un amplio sector social en parias (Bauman, 2015), población de desecho (Ogilvie, 2013), que es prescindible para el sector productivo e inservible para el consumo (para “consumirlos” en el mercado laboral y como consumidores). Por omisión, se les abandona a su suerte, como “bajas colaterales” destinadas a ser destruidas por la miseria y la marginación.

En este trayecto de exclusión, otros sectores sociales medios y bajos, enfrentan situaciones que los arrastran a mayores condiciones de pobreza (disminución de ingresos, pérdida de prestaciones sociales, escasez de oportunidades laborales y de estudio, etcétera), produciéndose un efecto de *vulnerabilización* (Cfr. Fernández, 2013, p. 66) que implica verse en proceso de pauperización cada vez mayor y de inevitable trayecto a la exclusión, que mantiene a estas poblaciones padeciendo angustia e incertidumbre.

A la par de esta violencia estructural provocada por las biopolíticas del Estado, aparece un fenómeno creciente, en especial en América Latina, que es el narcotráfico y el crimen organizado (efectos de la violencia estructural que paulatinamente ha cerrado espacios, marginado y excluido poblaciones que se convierten en poblaciones de desecho), con sus manifestaciones delictivas: asesinatos, desapariciones forzadas, secuestros, robos, fraudes y un largo etcétera. Si bien se podrían catalogar estas formas de violencia

como “directas” en la tipología de Galtung (que resulta muy esquemática para dar cuenta de la realidad compleja), no se debe obviar su carácter socio-estructural, en tanto que obedece a las condiciones del mercado de las drogas y la racionalidad del capitalismo.

Con el pretexto de hacer frente al narcotráfico y el crimen organizado, en varios países de América Latina se ha establecido una estrategia de *Estado de excepción permanente* (Agamben, 2010), es decir que con la “justificación” de que hay una situación de emergencia por la inseguridad provocada por el narcotráfico, el Estado opera un dispositivo militar, policiaco y jurídico, en el que actúa con toda la violencia a su alcance, deponiendo cualquier obstáculo legal o de derecho, que le impida actuar con total soltura.

De este modo el Estado se autoriza a *sí mismo*, transgredir cualquier ley, derecho o disposición que interfiera en su acción. Establece un Estado de guerra en el que se suprimen, supuestamente de manera temporal (por eso se dice de “excepción”) los derechos de los ciudadanos. En México el artículo 29 Constitucional, contempla el Estado de excepción:

ARTÍCULO 29. En los casos de invasión, perturbación grave de la paz pública, o de cualquier otro que ponga a la sociedad en grave peligro o conflicto, solamente el Presidente de los Estados Unidos Mexicanos, con la aprobación del Congreso de la Unión o de la Comisión Permanente cuando aquel no estuviere reunido, podrá restringir o suspender en todo el país o en lugar determinado el ejercicio de los derechos y las garantías que fuesen obstáculo para hacer frente, rápida y fácilmente a la situación; pero deberá hacerlo por un tiempo limitado, por medio de prevenciones generales y sin que la restricción o suspensión se contraiga a determinada persona (Constitución, 2015).

La iniciativa de la *Ley Reglamentaria del Artículo 29 Constitucional*, reformada en 2014 establece:

“precisar” las situaciones que darían pie a la declaratoria del estado de excepción: 1) la invasión de fuerzas armadas de otro país; 2) perturbación

grave de la paz pública, “que se refiere a toda clase de fenómenos violentos como revoluciones, estallidos sociales violentos que tienden a cambiar la estructura social, política o económica, como una guerra civil, un motín generalizado, huelgas generalizadas que provocan desabasto de productos o servicios de primera necesidad, etc.; y 3) “cualquier otro que ponga a la sociedad en grave peligro o conflicto” (Martín, 2014).

En México como en otras partes del mundo, el *Estado de excepción*, no se declara formalmente, siguiendo la normatividad jurídica, sino que se instaura de facto, justificado en “vagas nociones no jurídicas –como la de ‘medidas de seguridad’– instrumentalizadas para instaurar una estabilidad de emergencia ficticia sin una amenaza concreta” (Agamben, 2013, p. 1). Se ha observado en décadas recientes como en diversas ocasiones han aparecido acciones vinculadas al Estado donde han ocurrido violaciones de los derechos humanos y asesinatos, lo que hace pensar en la instauración de un *Estado de excepción permanente*, que recrudece sus acciones de manera puntual contra ciertos sectores de la sociedad catalogados como guerrilleros, delincuentes, enemigos públicos, sospechosos, agentes de desorden, etcétera. La lista es muy larga sólo se citan los casos más conocidos, como la represión militar al movimiento zapatista en 1994, la matanza de indígenas en Acteal en manos de paramilitares en 1997, las presuntas ejecuciones del ejército en Tlatlaya el 30 de junio del 2014, el ataque, asesinato de 6 personas y la desaparición forzada de 43 normalistas de Ayotzinapa en Iguala Guerrero el 26 de septiembre del 2014, donde intervinieron policías municipales, estatales y (de acuerdo a la versión oficial) grupos de narcotraficantes.

Antonio Negri (2004) señala que en la actualidad los Estados han venido empleando una estrategia de *guerra interna*, ejecutada contra la propia población, como una forma de biopoder, que se dirige de manera particular a sectores puntuales con el objetivo de erradicar focos de sublevación, oposición o descontento, pero también con el objetivo de sembrar miedo e inseguridad, a manera de

estrategia de guerra psicológica en determinadas regiones y grupos sociales, con fines no sólo destructivos, sino “organizativos”. La guerra interior que hoy se ha instaurado es una forma de ejercicio de poder que implica una promoción bélica de presencia continua aunque limitada estratégicamente, para ello:

El enemigo es continuamente construido e inventado; paradójicamente no puede ser vencido, si lo ha sido, es necesario que de modo inmediato haya otro; el enemigo es el peligro público, el síntoma de un desorden que tiene que ser ordenado: *es la amenaza que plantea la misma presencia de la multitud* [...] en un mundo que ya no tiene fuera, la guerra es siempre interior y por lo tanto [...] cada vez menos guerra y más acción policial (Negri, 2004, p. 150).

Estas formas de violencia social se articulan en un entramado complejo con una *cultura de la violencia*, que se caracteriza por la presencia constante de formas simbólicas, enunciados acciones, prácticas y objetos (Cfr. Thompson 1998, p. 197) vinculados a la violencia, como: películas, series de televisión, juegos, videojuegos, juguetes, deportes, expresiones artísticas, canciones, corridos, prácticas, formas de relación, rituales; en donde están presentes diversas manifestaciones de violencia.

A través de estas expresiones culturales, la sociedad resignifica una serie de experiencias, concepciones y creencias, en relación a las violencias, sus prácticas y manifestaciones.

La *cultura de la violencia* está conformada por construcciones imaginarias, que por una parte sirven de elaboración y re-significación de los actos violentos, y por otra, los puede legitimar e incluso alentar.

Entre la violencia socio-estructural y la cultura de la violencia, existen relaciones complejas, tensas e incluso antagónicas, en las que se juega el ejercicio del poder, que pone en circulación saberes, creencias y valores, que establecen prácticas, regulan las relaciones sociales, modelan comportamientos y convocan identidades.

Los individuos se constituyen en sujetos sociales, por los efectos de subjetivación de la cultura que se les transmite a través de la socialización.

SOCIALIZACIÓN DE LA VIOLENCIA

Para completar la concepción esbozada atrás, se aborda ahora la socialización de la violencia; cabe destacar que la socialización implica un proceso a través del cual el sujeto encarna las instituciones sociales, se constituye como sujeto social. Esta constitución se lleva a cabo en el entramado de la psique con el orden histórico-social (Castoriadis, 2007): “La psique debe ser socializada, y para ello debe abandonar más o menos su mundo propio, [...] para] insertarse en un tiempo y un mundo públicos (tanto ‘naturales’ como ‘humanos’)” (Castoriadis, 1998, p. 6).

Sin embargo, “la socialización no es una simple adjunción de elementos exteriores a un núcleo psíquico que quedaría inalterado; sus efectos están inextricablemente entramados con la psique [...]” (Castoriadis, 1998, p. 4), la psique los re-significa y los hace suyos. De manera que la concepción del mundo y el sistema de valores que un sujeto introyecta de su sociedad, su cultura y los grupos a los que pertenece, los articula con las significaciones psíquicas (derivadas de la imaginación radical) (Castoriadis, 2007). No es un proceso de imposición mecánica de lo externo a lo interno. La socialización es un proceso de configuración constante de significaciones sociales y construcciones de sentido, donde actúan los dos órdenes inseparables e irreductibles: la psique y lo histórico-social; que entramados en los procesos de subjetivación, configuran formas de pensamiento, actitudes, valores y prácticas que realizan los sujetos encarnando a las instituciones.

Por *socialización de la violencia*, se entiende el proceso de subjetivación, a través del cual, el sujeto resignifica los acontecimientos violentos que ha testificado o que forman parte de su experiencia

vivida. La subjetivación de la violencia, es la acción que realiza el sujeto sobre sí mismo, para elaborar representaciones, afectos y deseos, que den *sentido para sí*, de su experiencia, para que pueda *modelarse* (darse una forma, asumir hábitos, comportarse) o *modularse* (modificarse a sí mismo de manera gradual en correspondencia a los procesos por los que transita), de manera tal, que pueda hacer frente a los acontecimientos o a las prácticas violentas, en su devenir.

La violencia tiende a instituirse como forma de relación y práctica social de dominio, ante las cuales aparecen múltiples configuraciones subjetivas:

- Hay sujetos que *se modulan* ante las condiciones violentas, las “toleran” hasta un punto que pareciera imposible (“qué bueno que sólo te quitaron el dinero...”, “por lo menos no te golpearon...”). La peligrosa tolerancia de la violencia puede ejemplificarse con la metáfora del experimento de la “Rana hervida”:

Imaginen una cazuela llena de agua, en la que nada tranquilamente una rana. Se está calentando la cazuela a fuego lento. Al cabo de un rato el agua está tibia. A la rana esto le parece agradable, por lo que sigue nadando. La temperatura empieza a subir. Ahora el agua está caliente. Pero ella no se inquieta, pese a que el calor siempre le produce algo de cansancio y sueño. Ahora el agua está verdaderamente caliente. A la rana empieza a parecerle desagradable. Lo malo es que se encuentra sin fuerzas, así que se limita a aguantar y no hace nada más. Así, la temperatura del agua sigue subiendo poco a poco, nunca de una manera acelerada, de modo que casi no se perciba el cambio, hasta que llega el momento en que la rana acaba hervida y muere sin haber estado consciente de que se encontraba en peligro y sin haber realizado el menor esfuerzo para salir de la cazuela [...]. Es un experimento rico en enseñanzas, nos demuestra que un deterioro, si es muy lento, pasa inadvertido y la mayoría de las veces no suscita reacción, ni oposición, ni rebeldía (Clerc, 2013, p. 1).

- Otros sujetos las *naturalizan*: “en todos lados es igual”, “ya es normal...” “¿qué le vamos a hacer?, aquí y así, nos tocó vivir...”.

La naturalización es una especie de coartada que tiende a encubrir las condiciones sociales de la violencia.

- Hay quienes las *racionalizan*, legitiman y justifican (por ejemplo se acepta la intervención de la violencia de Estado con el pretexto de salvaguardar la seguridad de la población).
- Algunos asumen actitudes de *indiferencia e individualismo* (“mientras no me pase a mí, no hay problema”); también se desarrolla una sensación de vulnerabilidad que produce reacciones de *búsqueda de protección y seguridad* (incremento de los dispositivos de seguridad: se cierran las calles, se aumentan los cerrojos, se instalan cámaras de seguridad, se contratan agentes de vigilancia, se portan armas, etcétera).
- Otros más viven en la depresión, el temor y la angustia constante, que deriva en *sentimientos de persecución* y desconfianza permanente que pueden hacer crisis en “ataques de pánico” (Bernardi, 2010, p. 80).

La relación con la violencia tiene un carácter *ominoso*, es la relación con lo terrorífico, con lo siniestro, con aquello que genera *angustia y temor*, frente a algo que amenaza con causar daño o ya la ha causado.

La *angustia* es el conjunto de afectos y reacciones somáticas (taquicardia, sudoración, etcétera), que el sujeto experimenta ante un peligro indefinido o no identificado con precisión. Se diferencia del *miedo*, que se experimenta ante un objeto bien definido (Cfr. Kaufman, 1996, p. 61).

Ante la violencia en sus múltiples formas, puede experimentarse miedo, cuando se teme una acción específica y con frecuencia se tiene ubicado el agente, como en el caso del acoso escolar. El miedo por lo regular se siente cuando ya se ha sufrido la violencia o hay riesgo inminente de sufrirla. La angustia ocurre frente a la sensación de temor de ser víctima de alguna forma de violencia, frente a la inseguridad, el desamparo y la impotencia, que se siente sabiéndose en riesgo, de ser objeto vulnerable ante la acción despiadada de un otro.

La violencia como presencia ominosa y constante en nuestras sociedades, produce angustia y temor, que deriva en formas de subjetivación diversas, que resultan *sintomáticas*, es decir, implican la elaboración de *soluciones de compromiso* donde se involucran *mecanismos de defensa* para tratar de encauzar de algún modo la angustia y el temor; entre ellos los más frecuentes son:

La negación: se refiere al “rechazo de la percepción de un hecho que se impone en el mundo exterior” (Laplanche y Pontalis, 2008, p. 234); el sujeto tiende a reconfigurar su memoria para hacer pasar el acontecimiento traumático como algo que no ocurrió en la realidad, que fue un sueño (una pesadilla). En caso de amenaza, la negación puede manifestarse con frases como las siguientes: “no estoy en peligro”, “a mí no me va a pasar nada”. La realidad amenazante se distorsiona de tal manera que el sujeto inconscientemente oculta la amenaza o el trauma.

La represión: es un mecanismo a través del cual el sujeto rechaza y mantiene en el inconsciente: recuerdos, pensamientos y sentimientos, experimentados en un hecho traumático o ante la amenaza de la violencia.

La racionalización: ocurre cuando el sujeto intenta dar “una explicación coherente, desde el punto de vista lógico, o aceptable desde el punto de vista moral [a un hecho violento o su amenaza]” (Laplanche y Pontalis, 2008, p. 249).

La formación reactiva: consiste en mantener una actitud y comportamiento contrario al provocado por la violencia, si se es víctima, habrá una tendencia a convertirse en agresor.

La identificación con el agresor: ocurre cuando el sujeto víctima de la violencia “se identifica con su agresor, ya sea reasumiendo por su cuenta la agresión en la misma forma, ya sea imitando física o moralmente al agresor, ya sea adoptando ciertos símbolos de poder que lo designan” (Laplanche y Pontalis, 2008, p. 187). Con esta identificación el sujeto intenta controlar la angustia, al actuar o pensarse a sí mismo como el agresor. Este mecanismo es común en el sadomasoquismo (Fedida, 1974, p. 106).

Las condiciones de violencia en nuestras sociedades propician una tendencia a la aparición de *psicópatas*, caracterizados por *no sentir culpa* ante actos delictivos o violentos, no aceptar, ni respetar normas y valores sociales. El psicópata elabora racionalizaciones para justificar su comportamiento, sin importar que los otros acepten estas “razones” (Cfr. Kleinmuntz, 1980).

Una sociedad basada en el miedo, la angustia, la apatía y el odio, conforma concepciones del mundo y sistema de valores, donde la violencia queda instituida como una forma de relación social, que convoca de múltiples maneras a la conformación de identidades temerosas o violentas.

La institución educativa, cristaliza las tensiones de la violencia social y, a veces, las exagera. No sólo es el acoso escolar, es una multiplicidad infame de relaciones y prácticas violentas dentro y fuera de las escuelas.

Recientemente ocurrieron dos acontecimientos que pueden servir de ejemplo de la gravedad de los procesos de subjetivación de la violencia en México:

El 14 de mayo del 2015 en Chihuahua, Chihuahua: “Cinco adolescentes –uno de 12 años de edad y dos de 15, además de dos mujeres de 13– fueron detenidos por la Fiscalía General del Estado (FGE) debido a que [... torturaron y] dieron muerte a un menor [de seis años] con quien jugaron ‘al secuestro’” (Breach, 2015).

Once días después, el 25 de mayo del 2015, en Tampico, Tamaulipas, una niña de siete años, de segundo año de primaria, fue agredida sexualmente por tres de sus compañeros de la misma edad:

La maestra [...] relató que [...] entró al salón y se percató que [...] La niña estaba bajo el escritorio del salón y ya le habían quitado la blusa. Incluso uno de los niños ya se había quitado la camisa con la intención de perpetrar una supuesta violación. Según los menores, ellos jugaban ‘a la violación’ y escogieron a su víctima ‘por ser la más bonita del salón’ (*Proceso*, 13 de junio 2015).

Acontecimientos semejantes a estos se producen a lo largo y ancho del país, entre adultos y entre niños, con secuelas terribles para las víctimas y creando una sensación de violencia cotidiana y de inseguridad, que se subjetiva de múltiples maneras que aún no se han podido comprender y hace falta investigar.

REFERENCIAS

- Agamben, G. (2004). El estado de excepción hoy es la norma (entrevista con Giorgio Agamben). *El País*. Recuperado el 18 de agosto del 2015 de http://elpais.com/diario/2004/02/03/cultura/1075762801_850215.html
- Agamben, G. (2010). *Estado de excepción*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Agamben, G. (2013). El poder desconstituyente. Recuperado el 8 de agosto del 2015 de <https://introfilosofia.wordpress.com/2014/04/11/agamben-el-poder-desconstituyente-y-la-telecracia-segun-bernard-stiegler/>
- Alumnos de primaria agreden a compañera al jugar a la “violación”. *Proceso*. (2015,13 de junio). Recuperado de <http://www.proceso.com.mx/?p=407584>
- Anzaldúa, R. (2015). Subjetividades juveniles. En A. Fernández (coord.). *Jóvenes: entre sus tramas convocantes y sus potencias creadoras*. México: UPN.
- Bauman, Z. (1999). *La globalización. Consecuencias humanas*. México: FCE.
- Bauman, Z. (2011). *Daños colaterales. Desigualdades sociales en la era global*. México: FCE.
- Bauman, Z. (2015). *Vidas desperdiciadas. La modernidad y sus parias*. México: Paidós.
- Barancani, N. (1976). Introducción. En E. Durkheim, E. (1976) *Educación y socialización*. Salamanca: Sígueme.
- Berardi, F. (2007). *Generación Post - Alfa: patologías e imaginarios en el semiocapitalismo*. Buenos Aires: Tinta limón.
- Blair, E. (2009, otoño). Aproximación teórica al concepto de violencia: avatares de una definición. *Política y Cultura*, 32, 99-33.
- Breach, M. (2015, 16 de mayo). Cinco adolescentes matan a un niño al “jugar al secuestro” en Chihuahua. *La Jornada*. Portada, Estados. Recuperado de <http://www.jornada.unam.mx/ultimas/2015/05/16/detienen-a-5-adolescentes-por-matar-a-un-nino-al-jugar-en-chihuahua-1967.html>
- Castoriadis-Aulagnier, P. (1997). *La violencia de la interpretación. Del pictograma al enunciado*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Castoriadis, C. (1998). *Hecho y por hacer*. Buenos Aires: EUDEBA.

- Castoriadis, C. (2000). *Ciudadanos sin brújula*. México: Coyoacán.
- Castoriadis, C. (2007). *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires: Tusquets.
- Certau, M. (2000). *La invención de lo cotidiano. 1 Artes de hacer*. México: Universidad Iberoamericana.
- Clerc, E. (2013). El síndrome de la rana hervida. Recuperado el 3 de septiembre del 2015 de <http://psicologaenlared.blogspot.mx/2013/02/el-sindrome-de-la-rana-hervida.html>
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Recuperado el 28 del julio del 2015 de <http://info4.juridicas.unam.mx/ijure/fed/9/30.htm?s>
- Deleuze, G. (2006). Post-scriptum sobre las sociedades de control. En *Conversaciones*. Valencia: Pre-Textos.
- Deleuze, G. (2002). *Diferencia y repetición*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Durkheim, E. (1997). *Educación y sociología*. México: Colofón.
- Durkheim, E. (1976). *Educación y socialización*. Salamanca: Sígueme.
- Fedida, P. (1974). *Diccionario de psicoanálisis*. Madrid: Alianza.
- Fernandez, A. M. (2013). *Jóvenes de vidas grises*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Foucault, M. (1982). *Historia de la sexualidad. 1. La voluntad de saber*. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. En H. Dreyfus y Paul Rabinow. *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. México: UNAM.
- Foucault, M. (2012). *Nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires: FCE.
- Freud, S. (1976 [1919]). Lo ominoso. *Obras completas. Vol. XVII*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Galtung, J. (1998). *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución*. Bilbao: Gernika.
- García, M. (2005, julio-dic.). Poder, violencia y palabra. *Tramas*, 25, 113-128.
- González, C. P. (1999). La explotación global. *Horizonte sindical*, 12.
- Kaufman, P. (ed.) (1996). *Elementos para una enciclopedia del psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Kleinmuntz, B. (1980). *Elementos de psicología anormal*. México: C.E.C.S.A.
- Laplanche, P. y J. B. Pontalis. (2008). *Diccionario de psicoanálisis*. México: Paidós.
- Martín, R. (2014). Avanza el Estado de excepción en México. *El Economista*. Recuperado de <http://eleconomista.com.mx/antipolitica/2014/04/29/avanza-estado-excepcion-mexico>
- Negri, A. (2004). *Guías*. México: Paidós.
- Ogilvie, B. (2013). *El hombre desechable*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Ramírez, B. (2011). Elección de carrera. Convocatoria y tiempo personal. En María Luisa Murga (coord.), *Lugar y proyecto de la orientación educativa*. México: UPN.

- Ramírez, B. (2015). Los sujetos que convocamos en las prácticas de la psicología.
En: Álvarez, Pérez Luis (2015). *Creaciones del imaginario social. El deseo, la ley y la ética*. México: Juan Pablos Editor-UAEM.
- Ramírez, B. y R. Anzaldúa. (2014, sept.-dic.). Subjetividad y socialización en la era digital. *Argumentos*, 76, 173-194.
- Saraví, G. (2015). *Juventudes fragmentadas*. México: Flacso-CIESAS.
- Steiner, P. (2003). *La sociología de Durkheim*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Thompson, J. (1998). *Ideología y cultura moderna*. México: UAM-X.

SEGUNDA PARTE
TERRITORIOS

CONTEXTO SOCIAL Y VIOLENCIA EN INSTITUCIONES DE EDUCACION MEDIA SUPERIOR EN MORELOS

Luis Pérez Álvarez*

*La violencia es el destino de la especie.
Lo que cambia son las formas, los lugares,
las ocasiones, la eficiencia técnica,
el marco institucional
y el concepto legitimador.*

W. Sofsky

La violencia es hoy la continuación de la política por otros medios. La violencia, junto con la administración de la política del riesgo, es una pieza de control social con la que juegan no solo los delincuentes, sino también muchos titulares de instituciones públicas y organizaciones privadas en México y el mundo.

La violencia como se manifiesta de múltiples maneras (física, psicológica, simbólicamente). El ejercicio de la violencia puede ser grotesco, pero también puede ser sutil y aun seductor. En la actualidad las prácticas de la violencia se observan en todas partes, desde

* Profesor-investigador de la Facultad de Estudios Superiores de Cuautla de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

la familia como una de las primeras instituciones, pasando por la escuela y la universidad, hasta los espacios de trabajo donde hombres y mujeres pasan gran parte de su vida cotidiana.

La violencia inicia en el hogar y se propaga a la sociedad. Después de la casa, la violencia continúa en la escuela y la universidad, sigue en las instituciones y organizaciones laborales y se refuerza en las demás instituciones. Así como no hay hogar donde no haya violencia, no hay institución que no conozca y ejerza la violencia.

La violencia en el contexto mexicano y en particular en el estado de Morelos se ha vuelto un fenómeno cotidiano en todos los planos. Hasta hace algunos años, la capital de Morelos y sus alrededores eran destino atractivo para extranjeros y nacionales. Sin embargo, tras los enfrentamientos entre el ejército y los cárteles de la droga, Cuernavaca y en general el estado, se ha convertido en un foco rojo con brotes recurrentes de violencia (Aguayo, Peña y Ramírez, 2014) en varios puntos de la entidad. Esta “naturalización de la violencia” en Morelos, permea la cotidianidad de las escuelas preparatorias. Para efectos del propósito de este trabajo, se analizará la violencia que se observa en algunas preparatorias pertenecientes a la Universidad Autónoma del Estado de Morelos por parte de los jóvenes estudiantes en el contexto de la orientación educativa.

DEBATE ABIERTO SOBRE LA DIFERENCIA ENTRE AGRESIÓN Y VIOLENCIA

La violencia es propia de la especie humana, la agresividad en cambio es algo compartido entre los animales y el hombre. La agresión apunta al instinto de conservación; la violencia en cambio apunta a la dominación, al sometimiento físico e ideológico del otro, ya sea por poder o por placer. La violencia es planificada, organizada y mecanizada y su eficacia aumentada y extendida. La agresión, suele

ser circunstancial y coyuntural. La violencia es constante, intensa y dosificada (Sofsky, 2006).

La agresión ha acompañado a los animales desde su origen natural en su lucha biológica por alimentos, hembras y territorios. Es fácil corroborar por ejemplo como durante las épocas de celo, especialmente en los mamíferos (aunque no exclusivamente), los machos pelean, a veces a muerte, para lograr aparearse con la mayor cantidad de hembras y así transmitir sus genes a las siguientes generaciones. Es literalmente la ley y la supervivencia de los especímenes más fuertes, agresivos y feroces del reino animal.

Algunas especies como los leones y los osos, entre otros, incluso llegan a matar de forma sangrienta a las crías de las hembras ajenas, provocando que éstas entren en celo para poder aparearse con ellas y transmitir sus genes a futuras generaciones.

En algunas especies el tema de la lucha por los alimentos es jerárquica, en algunos casos primero comen los líderes de la manada, los más fuertes y feroces, en otras los viejos, los cachorros y los enfermos. En tiempos de hambruna y sequía, algunas especies luchan a muerte por la menor porción de alimentos y agua.

Los mamíferos suelen ser territoriales. Los felinos por ejemplo, marcan su territorio con orina, en señal para los intrusos de no rebasar los límites o tener que enfrentar al macho alfa, mismo que permanentemente ve su lugar amenazado por otros machos nómadas en busca de ocupar ese lugar de privilegio.

Los animales salvajes son agresivos y llegan a matar por instinto de conservación y supervivencia ya sea de sí mismos o de su progenie. Atacan y matan por necesidad, por miedo o por alteraciones hormonales.

El hombre en línea directa con las llamadas especies inferiores conserva de la natura muchos de esos rasgos y hábitos. Es un ser que también puede reaccionar de manera agresiva y hostil especialmente cuando se siente amenazado, cuando siente miedo o ira. En la mayoría de las ocasiones, la cultura ha refinado prácticas de la natura. Por eso se dice que la agresividad es algo compartido

entre los animales y el hombre. Estrictamente se puede decir que solo los animales son agresivos, mientras que los hombres además de agresivos, son violentos.

Vía la cultura se crea la violencia (Sofsky, 2006). El hombre está destinado culturalmente a la violencia. La violencia implica planeación, estrategia, dominación, sometimiento. Se puede someter y doblegar a otros por poder, pero también por placer. Por ello la violencia es constante, intensa y dosificada. La violencia casi siempre exige el concurso de la astucia y el poder, pero ahora ya no sólo de la fuerza física, sino que es preponderantemente ideológica, de una fuerza que se vuelve legal aunque no necesariamente justa (Benjamin, 2006).

Esta ley asumida, aceptada o impuesta, ya no es natural, sino estrictamente cultural. Ya no es la ley del más fuerte, sino la del más astuto o inteligente. La astucia, la inteligencia, la estrategia van a jugar aquí su papel en relación con la violencia. La violencia gradualmente se volvió algo estrictamente humana y cultural. Quizá no se pueda sostener que la cultura es violenta, pero sí que hay toda una cultura de la violencia. El hombre es capaz de todo, porque puede imaginar. Por eso la humanidad ha creado varias formas de nacer y varias formas de morir gracias a la cultura.

El hombre en su afán ya no solo de la supervivencia natural sino de la trascendencia cultural, ha sido capaz de crear todo tipo de artificios y prótesis para justificar la prolongación y paradójicamente la limitación de su existencia. Lo mismo ha creado herramientas para facilitarse el trabajo pesado, artefactos y medicinas para prolongar sus vidas, dioses y rituales que les ofrezcan la ilusión de vida eterna, que armas, drogas y toxinas de exterminio masivo, lento, gradual o inmediato. En el *homo sapiens*, también cohabita el *homo demens*, como hace pensar Morin (2008).

DE LOS TIPOS DE VIOLENCIA

La violencia sin ser algo nuevo, se ha diversificado en el hombre y en las distintas sociedades. Pero el riesgo es llegar a pensar que “todo es violencia”. Estamos hoy tan confundidos que cualquier comportamiento atípico de un individuo o de un grupo puede ser calificado de violento. Sin embargo, habrá que apelar a la prudencia para discernir la violencia de aquello que no lo es. No todo puede ni tiene que ser violencia.

No obstante, en un entorno de violencia, todo parece violento, aparece así la violencia física, violencia de género, la verbal, la psicológica, la simbólica, la institucional, la violencia de estado, el terrorismo y el narcotráfico, culminado en una violencia global, una violencia del mundo (Baudrillard y Morin, 2006).

En un mismo entorno o en ciertos grupos humanos pueden llegar a presentarse varios tipos de violencias a la vez. Particularmente en contextos escolares de adolescentes, estos llegan a mostrar extremado contacto físico a través del deporte con rudeza, que los lleva con facilidad a convertirse en riñas o conatos de riña. La violencia física, el encuentro cuerpo a cuerpo es el más común y el más primitivo porque muestra, exhibe el uso de la fuerza y las huellas en lo corporal que dejan los golpes o las lesiones. Los maltratadores de personas abusan de su fuerza física, demuestran su poder vía la fuerza, predomina en ellos el intercambio de golpes, antes que el intercambio de palabras.

Pero casi siempre los encuentros y el sometimiento a golpes van acompañados de palabras altisonantes y así se mezcla la violencia física con la verbal. Gritos, ofensas, apodos, amenazas, degradación e injuria forman parte de la parafernalia con la que la violencia verbal se hace manifiesta. Las palabras dirigidas a alguien en tono de ironía, burla y denostación afectan su dignidad, su autoestima, su condición.

Este camino lleva hacia el terreno de la violencia psicológica, que se observa a través de prácticas individuales o colectivas que de

manera sutil o velada inciden de forma pernicioso y corrosiva en individuos o grupos. Es el caso por ejemplo de la aplicación de la “ley del hielo” de unos individuos a otros, lo mismo en la familia, en la escuela que en el trabajo. Donde si bien no hay violencia física ni verbal, hay una conflagración, un comportamiento nocivo que de manera pasiva, constante, intensa y dosificada merma o disminuye la dignidad de los afectados, causando estragos anímicos hasta aniquilarlos psicológicamente (como el caso del *bullying* en la escuela, o el *moobing* en el trabajo).

El siguiente eslabón es la violencia simbólica pues con un lenguaje revestido de subterfugios, eufemismos y otras tantas figuras discursivas o visuales se envían mensajes de una persona a otra, de un grupo a otro, sin que muchos se percaten de las diatribas e invectivas de las que van cargados los mensajes. En algún punto de este emplazamiento, caben imágenes, íconos, señales obscenas con alto contenido sexual, mensajes subliminales, encriptados y abigarrados que solo un análisis simbólico muestra su contenido latente. La violencia simbólica está también ahí donde se administra la confusión ocasionada por la contradicción, la ambivalencia y el doble mensaje dirigido a los individuos y los grupos.

Vía los grupos, la violencia se convierte en violencia institucional (por ejemplo en la familia, en la escuela, en el trabajo). La violencia institucional se expresa a través de varios tipos de prácticas, por ejemplo: discursos vacíos, límites confusos, instrucciones ambivalentes, incongruencia entre el pensar, decir y actuar, dobles mensajes, acoso laboral y sexual, omisiones, demagogia, falsas promesas, promesas incumplidas, autoritarismo, prohibiciones de contacto con el exterior, entre muchas otras formas, que a través de la personalidad de los titulares o representantes de estas instituciones permean y determinan la atmósfera institucional. Es por ello que la violencia institucional es constante, dosificada y estratégicamente planeada. Y se puede ver ahí donde con o sin un reglamento de sanciones, a los amigos se les exenta de la norma, con los enemigos se exageran las medidas, mientras

que con los desconocidos, simplemente se aplica dicho reglamento. Las instituciones tienen una personalidad, un modo de ser y proceder, hay así algunas de estas que la sociedad identifica como más corruptas, más violentas que otras.

Este vaso comunicante conecta con la violencia de estado, el estado se ha dado las instituciones que lo sostienen y a través de las cuales llega a toda la sociedad. Las instituciones en este sentido son como las columnas que lo enarbolan y a través de estas instituciones (políticas, de seguridad y procuración de justicia, de hacienda, de educación, de salud, etcétera), el estado establece sus políticas públicas y de control hacia el resto de la sociedad. Instaladas estas y operando a través de una jerarquía de mando se regulan las prácticas individuales y colectivas, se alientan y refuerzan ciertas conductas y valores. En el caso particular de la policía, se observa y se corrobora a cada instante como en la experiencia cotidiana y el imaginario social de la gente, los cuerpos policiacos son más bien los esbirros del estado, que personal al servicio de la ciudadanía. En el caso de las políticas públicas desde las instituciones educativas es posible comprobar cómo se envían mensajes de que lo más importante no es la colaboración, la tolerancia y la educación para la paz, sino las competencias, el egoísmo y la violencia.

La violencia de estado es vivida en medio de un contexto de terrorismo y narcotráfico, porque el estado únicamente se ha limitado a administrar el riesgo y la violencia (Baudrillard y Morin, 2006). La acción del estado en su lucha y combate contra estas calamidades sociales es parte de la cultura del simulacro, de montajes y simulaciones a los que la mayoría de medios de comunicación se prestan, se coluden o se someten para salvar el pellejo. El común denominador de los países con mayores índices de violencia y corrupción radica en la debilidad institucional presente y cuyos vacíos se manifiestan a través de sistemas judiciales colapsados; impunidad ante la corrupción gubernamental en todos los niveles, incluyendo los más altos; sistemas de control patrimonial fallidos y escasos o nulos sistemas de prevención social de los delitos (Aristegui, 2013).

En la cúspide se encuentra la violencia global actual, bajo la lógica y cultura del nuevo capitalismo (Sennett, 2008), que se ha aderezado con adjetivos como el de flexibilidad, productividad, cadena de valor, obsolescencia. Hoy en día, la pieza que organiza y desorganiza a cada instante al mundo es la economía global. Actualmente casi todo está in-mediatizado. Las decisiones que se tomen desde los rascacielos del Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (entre otros verdaderos líderes transnacionales) afectan inmediatamente las microeconomías de los ciudadanos de a pie. Mientras los primeros ministros, presidentes, especuladores y empresarios juegan con cifras en las bolsas de valores, el resto del mundo padece los estragos del alza desmesurada de precios en la canasta básica, los combustibles, fertilizantes, medicamentos y todo tipo de materias primas para sus labores cotidianas que trastocan a cada momento el tema de los aranceles, impuestos, retenciones. En medio de todo esto, el tema del trabajo entra al juego de la ruleta rusa o al juego de las manos hábiles del prestidigitador (ahora está, ahora ya no está). Y si el trabajo de las mayorías se pierde o está en riesgo permanentemente, junto con ello se pierde la tranquilidad, la seguridad, la posibilidad de saber de qué o como se va a vivir.

A juicio de Morin (Baudrillard y Morin, 2006) el mundo vive hoy una crisis planetaria, porque esta es la primera vez que el hombre ha llegado a desarrollar tanta inteligencia, tecnologías, prótesis, medicinas para prolongar la vida, pero también artefactos atómicos que con solo oprimir un botón serían capaces de exterminar al ser humano de la faz de la tierra. El mundo nunca ha invertido en la educación como en la carrera armamentística. El grito de auxilio aparece ya en su *Tierra patria*, donde señala que aún no hemos logrado llegar a conocer nuestra única morada, pero que la estamos destruyendo a pasos agigantados con la deforestación, la dependencia exagerada de combustibles altamente contaminantes, el uso de fertilizantes y pesticidas que contaminan el agua. Entre tanto, como

humanidad estamos planeando y ejecutando ya la exploración de planetas cercanos donde poder continuar la vida.

Este es el ritmo de vida del mundo actual, un mundo que algunos pueden calificar de globalizado, competitivo, bursatilizado, tecnologizado; y sin lugar a dudas también violento.

CULTURA E INSTITUCIÓN DE LA VIOLENCIA

Benjamin (2006) decía que una crítica de la violencia exige un análisis concienzudo sobre los medios y los fines de la violencia. Se trata de una crítica dirigida al poder jurídico y al poder legal y ejecutivo. Esto implica el terreno de la legalidad y la justicia, donde la legalidad es un medio y solo la justicia puede ser fin. Dado que la violencia no se justifica como fin, quienes detentan el poder utilizan argucias para legitimar la violencia como medio. Esto queda de manifiesto cuando Benjamín señala que “El militarismo es la obligación del empleo universal de la violencia como medio para los fines del Estado” (2006, p. 179). En el fondo se trata de una crítica de la violencia que funda, que crea al derecho y al mismo tiempo lo conserva.

Lo ominoso del caso es que un reglamento de conflictos totalmente desprovisto de violencia no puede nunca desembocar en un contrato jurídico. Por eso el origen de todo contrato conduce a la violencia, lo mismo que el poder que garantiza el contrato es a su vez de origen violento.

Por otra parte, en su *Tratado de la violencia* Sofsky (2006) sostiene que la sociedad humana es violenta. En su origen el hombre sede las armas para poder vivir en sociedad, aunque debe protegerse las espaldas todo el tiempo porque el enemigo potencial siempre esta al acecho. Por su parte, el poder no trae la paz, solo sirve a los deseos de expansión, de conquista, de asimilación, de incorporación. El poder no es ningún foro de la moralidad y civilización. Ningún Estado nació jamás de la convención y del contrato pacífico. Su fundación estuvo siempre acompañada de actos de violencia, de

intervención militar, de avasallamiento y sometimiento masivo de los conquistados, como está inscrito en los registros de nuestra propia historia en las Américas.

Los hombres llegan a ser violentos porque buscan el dominio sobre los demás. Por eso las sociedades antiguas fincaron murallas para delimitar sus territorios y defenderse de los ataques violentos de sus enemigos. Bauman (2008) en el mismo sentido señala que en el pasado, el enemigo era un agente extraño, desconocido, amenazante y por ello era necesario cuidarse de los corsarios de ultramar, de los forasteros, levantando fuertes murallas, mantenerlos a raya era la solución, sin embargo en la actualidad las ciudades modernas ya no están amuralladas, se han convertido en grandes conglomerados con múltiples entradas y salidas, de convivencia con vecinos anónimos, lo que significa tener la idea de que el enemigo potencial cruza por nuestras narices de forma cotidiana.

En el extremo, Sofsky (2006) sostiene además que el orden también causa violencia. No solo la violencia genera más violencia. También los estados de demasiado orden son gestores de la violencia. El origen de la sociedad, el Estado, de la violencia, es el mito. Este mito está ligado a las ideologías. Barthes (1981) dice que especialmente ligado a la ideología burguesa dominante.

El hombre, la sociedad toda está condenada a la violencia. La violencia es un círculo vicioso. Por ello ante un estado violento surge el orden, la cultura, el contrato social para delegar el ejercicio de la violencia al estado como único ente legítimo para ejercer la violencia. Así, el hombre es producto de la cultura, de una cultura violenta. La cultura crea los instrumentos ideológicos, técnicos e instrumentales para ejercer la violencia.

En otro de sus extremos, la cultura de la violencia no solo está ligada a la producción, sino también a la destrucción, a la autodestrucción de objetos, cuerpos, ideas. La destrucción de las cosas es la destrucción de lo que para el hombre significan esas cosas. Entre las cosas se encuentran cosas útiles e inútiles, herramientas, ídolos, templos, símbolos, subjetividad. La fiebre de la destrucción es en

respuesta a la represión previa para lograr la mayor libertad. Así, no hay hombre, institución o sociedad que no esté cruzada por la violencia. La violencia forma parte de la cultura y la cultura es algo que estrictamente solo se le atribuye al *sapiens demens* (Morin, 2008) en quien lo racional y lo irracional no solo coexisten, sino se complementan y codeterminan.

En el plano de lo intrapsíquico, Aulagnier (1993) ha echado luz sobre la constitución del psiquismo, distinguiendo dos vertientes de la violencia de la interpretación, habla así de una violencia primaria (o constitutiva) y una violencia secundaria (o mortífera). En los primeros momentos de la relación madre e hijo tiene lugar la *violencia primaria*, esta se caracteriza por el hecho de que la madre sirve de apoyatura a su vástago, nombrando por aquel todo aquello que es necesario en su mundo interno y externo. Gracias a esta participación activa del lenguaje, la madre como intérprete favorece la constitución del yo, del psiquismo del *infans*. Nombra, interpreta por el bebé aquello que él aun no pudo nombrar y este acto es fundacional, es necesario, favorable en este primer momento de la violencia primaria que la madre funja como un yo auxiliar, poniendo palabras y símbolos de la cultura ahí donde el pequeño ni siquiera es capaz de articular sus movimientos. En esta primera forma de la violencia de la interpretación, la madre asumirá con dolor pero con tolerancia cuando el niño por fin acceda al lenguaje y pueda decir “no”, esa será la señal de que en el niño se ha constituido el yo, un yo que ahora se sabe distinto del otro y que sabe que ese otro no lo sabe todo de sí, un yo que no se siente transparente ante la mirada de la madre.

Por otra parte, si la práctica de hablar por el niño cae en el exceso, la violencia de la interpretación se vuelve clausuradora del psiquismo, nociva, patológica y eso es lo que caracteriza a la *violencia secundaria*. Si esta práctica de la madre de nombrarlo todo por el niño se vuelve excesiva, evitará que éste ingrese y se apuntele, ya no en ella, sino en el lenguaje, que haga suyo el lenguaje y asuma su deseo. En esta fase hay una madre avasallante

que pretende seguir sabiendo todo acerca de su hijo, un niño que queda a expensas del exceso de la interpretación, porque se siente transparente ante una madre que lo sabe todo, que adivina todo o que es capaz de leerle el pensamiento y esta vivencia es del orden de la psicosis. Por ello la violencia secundaria es obturadora y mortífera del yo.

A manera de digresión. El deseo en el discurso de las instituciones

Ahora bien, ustedes se preguntarán acerca de que tiene que ver todo esto con el tema del deseo en el discurso de las instituciones. Desde mi punto de vista, en la figura y en el fondo existen muchos puntos de contacto. En principio porque todo el tema del deseo en el discurso de las instituciones está politizado, se expresa de forma velada, simulada, recubierta con eufemismos normalizantes. Situación que se acompaña de la pauperización del sujeto en las instituciones al conminarlo sistemáticamente a prácticas mecánicas de servidumbre, alejadas de toda reflexión deliberante.

Lo dicho por el psicoanálisis, acerca de que el deseo no tiene objeto y que es el continuo desliz entre objetos que nunca le son adecuados, es una tesis de Lyotard (1979) que puede leerse en el discurso de las instituciones. El deseo no tiene un objeto definido, no es algo que se nombre, es algo que se actúa y que se desliza y muta permanentemente. Las instituciones pueden y de hecho aprovechan al máximo las sutilezas del discurso, para imponer subrepticamente formas de ser y formas de hacer, no necesariamente a través de sus manuales de procedimientos, sino a través de actitudes e intenciones casi siempre silenciosas, pero efectivas en sus consecuencias. Esto es parte de la plasticidad del discurso, que permite servir de ducto invisible del deseo, como lo es el deseo mismo, que más que ser nombrado, es algo que se da a ver, que se da a entender y da de que hablar y sugiere prácticas que se instituyen.

La pregunta aquí es que quiere decir la institución, y más aun, qué desea la institución. El problema es que si algo quiere verdadera y profundamente la institución es no decir, sino mostrar e imponer su deseo. Dice Lyotard, “la verdad que asoma en las obras viene de abajo; su padre es el deseo”. Lo inesperado, el envés, son sus puntos de emergencia. Ante esto no debemos perder de vista que las instituciones son una obra más de la creación humana y por lo tanto, su padre es también el deseo, pero deseo de qué, de control, de dominio, de sometimiento de todo aquello que le depara su ser y estar en el mundo, mundo externo y mundo interno del sujeto.

La línea divisoria que es pertinente para nuestro problema no pasa entre lo imaginario y lo real, sino entre lo reconocible y lo irreconocible del deseo en el discurso de las instituciones. ¿Qué deseos podemos identificar como aquellos que se filtran a través del discurso de las instituciones?

La institución no es una familia, aunque en la mayoría de los casos funcione como tal. Y esto es así porque los lazos imaginarios de eso que significa lo psico-familiar (que también es lo siniestro) se prolongan más allá de lo estrictamente familiar. Es decir, que la fenomenología inconsciente de la subjetividad familiar se prolonga en la escuela, en el trabajo, a la sociedad y sus instituciones. Las instituciones no son separables de los individuos, ni los individuos de las instituciones. Los individuos son los productos de las instituciones, que ellos mismos reproducen permanentemente (Castoriadis, 2002, p. 173). Por consiguiente, los deseos de la familia, suelen ser mas tarde (a veces resignificados) los mismos deseos de las demás instituciones. ¿Cuáles por ejemplo?:

- Que los niños sigan siendo niños (que no crezcan, que no maduren, que no piensen, que no cuestionen, que se limiten a obedecer a los adultos). Recordemos que la palabra “infante”, significa sin voz, sin voto, sin criterio, que necesita un tutor.
- La iglesia se ocupa por su parte de la disciplina religiosa de las almas y los cuerpos, basada en el régimen de la culpa y la penitencia.

- La iglesia “inventa” la escuela, porque cuenta con un proyecto de dominación universal sobre las almas.
- La escuela viene a reforzar la disciplina cognitiva y corporal. Socializa y confunde al afirmar que la obediencia libera.
- Las instituciones de gobierno refuerzan los límites del contrato y el control social y política criminal.
- Por fin, el niño, ya convertido en adulto y empleado en una institución (organización o empresa), está ahí muchas veces para seguir siendo niño, dependiente y sin voz.
- El trabajo exige por todos sus medios que los hombres hagan de los valores de la institución una ética personal o un atributo de su personalidad. La institución espera la entrega total del sujeto a cambio de relaciones estratégicas, frías y contractuales. La institución no desea el cambio, sino más de lo mismo, busca que la voluntad de los hombres se identifique con sus principios.
- El discurso de la institución desea, aunque no lo reconozca, hombres y mujeres dependientes, temerosos, sumisos, serviles, obedientes, reprimidos,¹ etcétera. Esto hace recordar al dios vengador del perjuicio (Moloch) que exige sin cesar nuevas víctimas. Así, la sociedad entrega a sus hijos (a las instituciones) en una condición, no sólo inacabada, algo por lo demás consustancial a la naturaleza del sujeto, sino a veces en estado de indefensión.
- Los primeros 15 o 20 años de la vida de un sujeto generalmente han sido suficientes para domesticarle a través de todos los preceptos, ritos y prácticas de las instituciones que lo han acompañado en su constitución, educación y entrenamiento para la vida.

¹ Según Assoun (2001, p. 203) el deseo de la modernidad, podría caracterizarse como “deseo de reglamento”, la idealización y al mismo tiempo el perjuicio reglamentario.

- El deseo fundamental de las instituciones es la heteronomía, el establecimiento de lo conjuntista identitario que unifica, ordena y clasifica para garantizar un mejor control social.
- El deseo de las instituciones es normalizar y disciplinar el cuerpo y el alma, lo que equivale a adaptarlo, a hacerlo funcional en un mundo de consumo, de apatía y de conformismo generalizado.
- Las instituciones no se contentan con formar saberes, son constituyentes de verdad (verdad del poder) que intenta establecer vía la legalidad o la fuerza. De esta manera, las instituciones desean monopolizar el discurso del poder. Y como dice Deleuze: “El poder es una enfermedad del deseo”. La institución como espacio de poder, opera como un agenciamiento de deseo. (Deleuze, 2006).
- Las representaciones más corrientes de las instituciones de socialización suelen ser de gran sencillez; se trata de máquinas, máquinas para reproducir, máquinas para inculcar, máquinas para controlar... Si se considera una máquina el programa institucional, es, sobre todo desde el punto de vista de quienes allí trabajan, una máquina para reducir las dimensiones trágicas del trabajo sobre los otros, para volverlo coherente y soportable (Dubet, 2006, p. 57).
- En estas condiciones, las instituciones engendran un tipo particular de creencias-ficciones. Las instituciones promueven creer en valores y principios, aun cuando no se llevan a cabo casi nunca dentro de sus propios recintos. Las instituciones en tanto funcionan como santuarios, siempre pueden atribuir sus fracasos y dificultades al mundo exterior.

Finalmente y como dice Mendel:

Para el inconsciente, la realidad exterior -es decir, la sociedad- es, todavía y siempre la familia de la infancia del sujeto. Las personas importantes de este mundo, los superiores jerárquicos, el orden social, constituyen para

el inconsciente del sujeto la familia de su infancia... No basta con decir que para el inconsciente de cada uno la sociedad es una familia: en realidad es *su* familia, con las diversas particularidades individuales que marcan, subjetiva y objetivamente, una infancia determinada (Mendel, 1993, p. 212).

Es esto justamente lo que le confiere un “aire de familia” a figuras que por más heterogéneas que sean, constituyen testimonio de los orígenes de un mismo conflicto, lo hacen resonar a través del síndrome descrito por Freud y reavivan los colores del mal-estar actual en las instituciones. A nivel individual y colectivo se *evocan* o se *invocan* inconscientemente estos deseos de la institución. Por consiguiente, no se les *convoca*, ni se les *revoca*.

CONTEXTO Y VIOLENCIA SOCIAL EN MORELOS

Morelos y en especial Cuernavaca, por su clima, vegetación y ubicación cercana con el Distrito Federal, durante muchas décadas fue un lugar atractivo para visitantes y gente famosa de México y otras partes del mundo. Muchos de ellos elegían venirse a radicar a Cuernavaca. Sin embargo con el tiempo, el tema de la violencia social llegó a Morelos y en la actualidad es señalada como un foco rojo, fenómeno que ha sido documentado por periodistas, académicos e investigadores en los últimos lustros.

Durante el mandato (1994-1998) del exgobernador de Morelos Jorge Carrillo Olea, se hicieron públicas declaraciones e investigaciones que vinculaban a varios miembros de su equipo de trabajo, especialmente mandos policiacos, con el tema del secuestro, la mutilación y la extorsión. El caso del delincuente más sonado en ese periodo fue el del así conocido en los medios noticiosos “el mocha orejas”. Morelos aparecía así en primeras planas periodísticas señalando las víctimas de los grupos delincuenciales.

En la década siguiente en el contexto nacional de la “guerra contra el narcotráfico” de Felipe Calderón, en 2009 tuvo lugar la

captura y asesinato de uno de los capos de la droga (perteneciente a la familia de los Beltrán Leyva) más fuertes en México a manos de la Marina y el Ejército en las inmediaciones de Cuernavaca, lo que en Morelos desató la violencia, los toques de queda y el miedo a salir libremente por las calles no solo de la capital morelense, sino también en otros municipios en la entidad.

Desde entonces el tema de la inseguridad y el narcotráfico en México es un problema muy sentido y padecido en la actualidad. Varios estados de República Mexicana, entre ellos Morelos saltaron al ámbito noticioso en los últimos años luego de que Arturo Beltrán Leyva fuera abatido por las fuerzas federales en diciembre de 2009 en un operativo en una conocida unidad residencial en pleno centro de Cuernavaca.

Tras el citado evento, en Cuernavaca y eventualmente en varios puntos del Estado de Morelos, se empezó a vivir un ambiente diferente entre la ciudadanía. En los periódicos y noticieros de los diferentes medios estatales y nacionales, se empezó a escuchar cada vez más sobre la lucha entre los cárteles por la plaza de Cuernavaca, otros señalaban que si Cuernavaca no había sido tocada hasta entonces era porque muchos narcotraficantes y sus familias radicaban en esta ciudad, entre otras versiones.

En diciembre de 2010 capturaron al menor Edgar Jiménez Lugo alias el “ponchis” el “niño sicario” vecino del municipio de Jiutepec, poblado conurbado a la ciudad de Cuernavaca, quien fue identificado como miembro del Cártel del Pacífico Sur (CPS) creado por Héctor Beltrán Leyva, tras la muerte del también así conocido “jefe de jefes” Arturo Beltrán Leyva; quien estaba en disputa con otro conocido y buscado capo Edgar Valdez Villarreal alias “la Barbie”, quien había sido jefe de sicarios de los Beltrán Leyva, detenido en agosto de 2010 en los límites entre Morelos y el Estado de México, lugar donde también tenía su centro de operaciones.

Tras la muerte de Arturo Beltrán Leyva en Cuernavaca, se empezó a vivir una tensa calma en todo Morelos. Los toques de queda no se hicieron esperar en Cuernavaca, en 2011 corrían rumores a

través de las redes sociales en internet, invitando a la gente a resguardarse a partir de las siete de la noche, debido a posibles tiroteos en las calles entre miembros de cárteles diferentes que se disputaban la venta de drogas en Morelos.

En los últimos tres años, Yautepec, Jojutla, Cuautla y otros municipios, se han convertido en otros puntos en los que la presencia de grupos delictivos dedicados al secuestro, la extorsión, el cobro de piso a los comerciantes, han hecho que la sociedad y en especial los comerciantes se empiecen a organizar para defenderse de la delincuencia organizada.

Cuautla en especial es uno más de los municipios de Morelos que según consta en investigaciones recientes (Atlas de la seguridad y la violencia en Morelos, 2014), forma parte de los centros urbanos con mayor presencia de violencia, secuestro y desaparición forzada de mujeres.

La Universidad misma ha sido alcanzada por esta ola de violencia. En este contexto hay casos documentados de estudiantes, profesores y funcionarios que han sido amenazados, desaparecidos, asesinados o extorsionados. En el mes de septiembre 2015, el mismo rector de la UAEM, ha declarado públicamente que él y a su familia han sido objeto de amenazas de muerte.

Estos y otros eventos de la lucha contra el narcotráfico, han puesto en estado de tensión extrema a las familias en Morelos, ya sea por la violencia generada y las víctimas mortales que van en aumento, producto del fuego cruzado y las “bajas colaterales”; el aumento de la compraventa y el consumo de drogas por los jóvenes; los altos índices de secuestro; el cobro de derechos de piso; las adicciones y la enfermedad mental, entre otros. El fenómeno del narcotráfico es complejo y exige el concurso multidisciplinario de las ciencias sociales y las humanidades para poder entender y explicar sus causas y sus efectos.

¿Por qué la cultura del narcotráfico?

He aquí algunas pistas que Saviano (2013), Buscaglia (2013) y Alvarado (2014) proponen para pensar este tema. La cultura del narcotráfico es un síntoma de los vacíos de poder de un estado con instituciones débiles que los cárteles de la droga han intentado llenar, de ahí la lucha encarnizada entre estos por tener el control de la mayor cantidad de plazas para la venta de drogas.

El narcotráfico es producto de la descomposición social (crisis institucional, ascenso de la insignificancia, conformismo generalizado, vaciamiento de sentido) que México viene arrastrando desde hace ya varias décadas producto de las cada vez mayores diferencias entre los que lo tienen todo y los que nada tienen.

La cultura del narcotráfico ha llegado a ser un estilo de vida para mucha gente que no ha tenido oportunidades de una mejor educación, de un mejor empleo, de un mejor proyecto de vida. Formas de vida, formas de vestir, gusto por el narcocorrido, búsqueda del placer y los excesos, dan cuenta de este estilo de vida, muy atractivo para jóvenes que ven como ideales a los capos y sicarios que pasean en autos y camionetas lujosas, gastan enormes cantidades de dinero en armas, mujeres y pasatiempos.

Muchos jóvenes sin proyecto de vida, sin promesa de un futuro mejor, se suman a las filas del narcotráfico, porque representa un estilo de vida fácil (y muerte fácil) en connivencia con los excesos del poder y del placer. “Se vive poco, pero se vive bien”. Dicen entre ellos “más vale vivir como rey tres años que como buey toda la vida”.

El narcotráfico ha logrado filtrarse hasta las más altas esferas del poder instituido, fondeando candidaturas partidarias, hasta llegar a conformar el fenómeno de la narcopolítica y el narcogobierno. Es posible ver como en cada sexenio se “escapan” capos de los centros penitenciarios de “alta seguridad”, se persiguen y combaten a ciertos cárteles de la droga, mientras que se descuida o se deja trabajar a otros (Buscaglia, 2013).

El ejército y los cuerpos policiacos guardan estrechos vínculos con el narcotráfico, ex militares y ex policías forman parte de los cárteles. Es común escuchar que miembros de grupos de extorsionadores, tras las investigaciones, resulta que forman parte de corporaciones policiacas o del ejército en los que hay una larga cadena de beneficiados.

El lavado de dinero pasa tanto por el sistema bancario como por la iglesia, el mundo de la farándula, los deportes y los gremios empresariales. La razón, es que el narcotráfico, la narcocultura, es un negocio redondo para varios inversionistas a escala global.

México ha generado un contexto propicio para el fenómeno del narcotráfico: pobreza, desigualdad social, escasas fuentes de empleo, desempleo, migración, corrupción. En este contexto, muchos jóvenes cruzan la frontera hacia los Estados Unidos tras el panorama desolador en México en busca del llamado sueño Americano. Algunos de ellos, luego de cometer varias infracciones en el país vecino por consumo de drogas y pandillerismo, se ven obligados a regresar a sus lugares de origen, donde fácilmente serán reclutados por los grupos delictivos locales. (Alvarado, 2014).

El surgimiento de los cárteles de la droga: el cártel de Sinaloa, el cártel del Golfo, los Z, la familia michoacana, los caballeros templarios, cártel del pacífico sur, guerreros unidos, los rojos, entre otros, son una muestra de la descomposición social que se vive en México. Son los nuevos clanes, son las nuevas familias protéticas para los sin nombre, por extraño que parezca, son espacios de vínculos afectivos para quienes han decidido o han sido presionados u orillados a vivir una permanente experiencia límite al ritmo de un río turbulento y subterráneo (de cocaína y dinero) que nace en Sudamérica, pasa por África y se ramifica hacia todas partes (Saviano, 2013).

Adolescencia y personalidad psicopática

Freud habló de los personajes psicopáticos en el escenario de su tiempo (1942), muy poco se parecen a los actuales. Freud (1976) utiliza el término *psicopático* en el sentido original de “enfermo mental”. Sin embargo, siguiendo el pensamiento de Freud, podemos aventurar la idea de que es más fácil responder a la pregunta de por qué alguien llega a ser psicópata, en comparación con la otra de por qué una persona no llega a tal caracterización de la personalidad.

Hoy la psicopatía se ha revestido y se hace manifiesta de varias maneras. Al analizar las historias de vida de hombres y mujeres que fueron detenidos por una amplia gama de delitos cometidos, la mirada clínica nos permite corroborar que estos sujetos, desde la infancia y la adolescencia presentaban conductas hostiles y destructivas, maltrato de animales, hurtos y robos en casa, ingesta de alcohol y otras drogas a temprana edad, conflictos frecuentes con las figuras de autoridad, ausencia de remordimiento por el daño provocado a otros, manipulación y maltrato en las relaciones interpersonales, conductas de extorsión y fraude, detenciones recurrentes por la policía, entre muchas otras.

La historia familiar de los personajes psicopáticos de nuestro tiempo casi siempre reporta la ausencia de la figura parental masculina, padres negligentes, padres permisivos, maltrato infantil, o bien padres rígidos y castrantes, o bien padres devaluados. Estos padres del sujeto psicopático corroboran que les fue difícil establecer límites con sus hijos desde la infancia, muchas veces como padres permisivos, se convirtieron en proveedores de un hijo explotador y manipulador desde la infancia.

El mundo de la psiquiatría con el uso del DSM V, prefiere el término “Trastorno antisocial de la personalidad” para referirse a personas que presentan las siguientes características: fracaso para adaptarse a las normas sociales, deshonestidad, impulsividad, irritabilidad y agresividad, despreocupación imprudente por su seguridad o la de los demás, irresponsabilidad persistente, falta de

remordimientos. Muchos de los adolescentes debido a su historia personal y familiar en relación con el contexto violento en el que viven, presentan algunos de estos rasgos de personalidad; y si bien la sociedad no es una familia, ellos son el más vivo reflejo de lo que han aprendido del mundo que les es familiar.

EL PAPEL DEL ORIENTADOR EDUCATIVO EN CONTEXTOS VIOLENTOS

En el marco de un Diplomado sobre el *Desarrollo integral del adolescente y formas de intervención mediante un enfoque preventivo* ofrecido a los orientadores educativos de las preparatorias pertenecientes a la Universidad Autónoma del Estado de Morelos en junio de 2015, tuvimos la ocasión de reflexionar, escuchar y dialogar con ellos sobre el tema del *Desarrollo biopsicosocial del adolescente*.

Luego de abordar algunos conceptos biopsicosociales sobre el tema de la adolescencia y darles la palabra a los profesores asistentes, que fungen como orientadores educativos en las preparatorias del estado, no tardaron en convertir la ocasión en un espacio de foro catártico, dando a conocer algunos ejemplos de lo que se ha venido convirtiendo en una constante al hacer sus funciones con los jóvenes estudiantes.

Una profesora muy angustiada preguntó a todos los presentes qué se debía hacer profesionalmente ante estudiantes que sin preguntarles informan que ellos y sus familias desde hace algunos años se dedican al tema del secuestro, la extorsión y la desaparición de personas. El estudiante por la confianza con la orientadora educativa, admite que ha ofrecido sus servicios a quien los pague para quitar del camino a quien sea indeseable para otro.

En ese contexto, agrega que el mismo estudiante le dijo en una ocasión: “¿usted sabe quién soy yo y quien es mi papá verdad? y bueno, sabemos que su esposo sale con otra mujer, así que si usted me lo pide quitamos a esa mujer del camino... sabemos todo

acerca de usted y su familia, usted vive sola, en tal lugar, sabemos sus movimientos...” Ante lo que la profesora estaba conmovida, sin dar crédito a lo que estaba escuchando. Por su labor como orientadora educativa, sabe del joven estudiante que su madre falleció cuando él era muy pequeño, quedó a cargo del padre, quien ha vuelto a rehacer su vida en varias ocasiones. El joven la busca a menudo para hablar con ella. La profesora accede por su labor, sin embargo, la situación la tiene al borde de la angustia.

Otro caso semejante en voz de otra profesora a quien otro alumno de otra preparatoria le confiesa que en cierta ocasión él y sus amigos tuvieron que escoltarla (sin ella saberlo) hasta su domicilio, debido a que por un malentendido entre grupos contrarios de la misma preparatoria, estaban vigilando los movimientos de la maestra para eliminarla. Ella señala que sin estar consciente del peligro, en efecto en esa ocasión al terminar sus labores por la tarde noche en la preparatoria, se percató de como un grupo de sus estudiantes estaba desde el estacionamiento y por las calles donde ella circula hasta llegar a su domicilio, lo cual era inusual, pero al llegar a la entrada de su casa, este estudiante suyo le confesó que la estaban acechando los de otro grupo y que por un malentendido entre ellos querían asesinarla. Situación que había sido impedida gracias al cerco que él y sus amigos habían realizado. Ella no dio mucha importancia al hecho, sin embargo, la profesora reconoce que la presencia de armas y ambiente delictivo es un asunto patente. A menudo se habla en el entorno de secuestros y gente desaparecida.

En otro punto de la entidad, otra profesora reporta el caso de desaparición de jóvenes estudiantes, fenómeno del que los estudiantes parecen no inmutarse, lo dicen con mucha familiaridad entre ellos, dando a entender quienes están involucrados en este tipo de plagios y secuestros. Algunos de estos jóvenes en ocasiones dejan ver que manejan grandes cantidades de dinero en efectivo.

Después de escuchar estos y otros casos semejantes, los casos de *bullying*, problemas de conducta por rebeldía, enfrentamientos físicos entre estudiantes, embarazos tempranos, dejaban la impresión

de ser casos menores. No lo son desde luego. Sin embargo, el tono de las declaraciones de estas maestras en calidad de orientadoras educativas, habían dejado una atmósfera densa en el grupo. Con más preguntas que respuestas.

¿Qué hacer ante esto? Fue la pregunta explícita e implícita todo el tiempo. No hay una respuesta simple para esto. A la respuesta posible debe anteceder una profunda reflexión individual, con las familias, con los científicos sociales, con las autoridades, con los tres niveles de gobierno, con los empresarios, con los diputados y senadores, con los líderes sociales, con la sociedad en su conjunto.

Esta no es una situación que se resuelva intramuros y desde el cubículo del orientador educativo en las preparatorias de la UAEM. Lo cierto es que el papel del orientador educativo está siendo rebasado y que estos profesores (entre ellos varios psicólogos) requieren un espacio permanente a manera de un dispositivo institucional que les permita ir metabolizando este tipo de experiencias que en definitiva afectan su estado anímico y disminuyen su efectividad si no hay un espacio de saneamiento o psicohigiene institucional.

Es obvio decir que no faltaron los comentarios, recomendaciones y silencios de que ante este tipo de casos tan disruptivos en estos contextos escolares, lo mejor es “ver, oír y callar”, bajo el actual estado de excepción permanente. Es obvio que se debe actuar con cautela, apelar al criterio y al marco de la ética profesional. Desde luego apelar al trabajo de redes sociales desde la familia, la escuela y el trabajo, convocar a las autoridades inmediatas para que a su vez cada cual escale las demandas a un nivel más alto en la jerarquía de mando para actuar desde la mayor cantidad de frentes y niveles posibles ante este fenómeno de descomposición social (Pérez, 2015) que padece México desde hace algunas décadas.

Este escenario es parte del contexto de la violencia en el que vivimos hoy día en Morelos. El crimen organizado se ha infiltrado en nuestras familias, en nuestros jóvenes, en nuestras preparatorias porque vivimos en una sociedad con violencia. Es fuerte reconocer este tipo de situaciones, pero es parte de nuestra realidad social,

donde lo lamentable es llegar a la “naturalización de la violencia”. Y más lamentable llegar a pensar que no podemos hacer nada.

A MANERA DE EVITAR LAS CONCLUSIONES RÁPIDAS

Aun no podemos sacar conclusiones de un fenómeno del que como sociedad estamos en pleno epicentro. Podríamos sumarnos en todo caso a la idea de que para detener la violencia, primero habría que estudiarla y comprenderla. Su estudio y trabajo de comprensión requiere del concurso no solo de las ciencias sociales, sino de las humanidades, las artes, las ciencias naturales, las ciencias exactas, las ingenierías, etcétera. Desde luego la tarea con el trabajo de todos estos estudiosos es apenas el comienzo de un largo trayecto donde entran necesariamente el diseño, la planeación y ejecución de una colosal cruzada contra las prácticas individuales, familiares, grupales, institucionales y sociales de la violencia.

Para ello es necesaria la participación activa, comprometida, permanente, honesta y sin estorbos partidistas de los tres niveles de gobierno (municipal, estatal y federal), los tres poderes (legislativo, ejecutivo y judicial), los organismos empresariales nacionales y transnacionales, los medios masivos de difusión, redes sociales y la sociedad en su conjunto que posibiliten un trabajo que trascienda tiempos e intereses partidistas e ideológicos. Porque la violencia no es un tema que únicamente se pueda y deba combatir desde la escuela. Desde luego el trabajo de los maestros en todos los niveles y contextos escolares es algo insoslayable, particularmente la labor que realizan los orientadores educativos en las preparatorias. Sin embargo, poco pueden lograr ante un fenómeno que trasciende las aulas de los recintos educativos del nivel medio superior.

La tarea del orientador educativo ante las manifestaciones de violencia en las preparatorias termina en frustración y en ver y dejar pasar (para no ponerse en riesgo) si no se planea una actividad extendida en redes con vasos comunicantes ascendentes y

descendientes con diferentes grupos y agentes capaces de tomar decisiones para crear y sostener las condiciones reales en las que de manera consistente y amparada en la seguridad de la red se pueda efectivamente hacer frente a los brotes de violencia vinculados a la delincuencia organizada. Un orientador educativo sólo, desde el salón de clases, testigo auditivo de declaraciones de jóvenes que junto con sus familias han sido alcanzados por los tentáculos de la delincuencia organizada, poco puede hacer si no están respaldados por sus directores, sus rectores, sus gobernadores, sus presidentes y la sociedad en su conjunto.

Como sociedad y hablando de jóvenes preparatorianos, poco a poco estamos escalando más allá de los simples problemas de conducta y rebeldía juvenil, del bullying, del cutting y de los intentos de suicidio, estamos escuchando hablar cada vez más que entre los jóvenes de las preparatorias en Morelos arreglan sus diferencias con prácticas de secuestros, extorsiones y desaparecidos. Si ante esto no respondemos tejiendo una red de intervención de todos y para todos, no hay modelo, ni estrategia pedagógica, ni orientador educativo capaz de detener una anomia que se ha filtrado hasta dos de las instituciones que durante mucho tiempo fueron consideradas de las más sólidas: la familia y la escuela.

REFERENCIAS

- Alvarado, A. (2014). *Violencia juvenil y acceso a la justicia en América Latina*. México: El Colegio de México.
- Aguayo, S, Peña, R y Ramírez, J. (2014). *Atlas de la seguridad y la violencia en Morelos*. México: UAEM-Casade.
- Aristegui, C. (2013). Prólogo al libro de Edgardo Buscaglia. *Vacios de poder en México*. México: Debate.
- Aulagnier, P. (1993). *La violencia de la interpretación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Assoun, P. L. (2001). *El perjuicio y el ideal*. Buenos Aires: Nueva visión.
- Barthes, R. (1981). *Mitologías*. México: Siglo XXI.
- Bauman, Z. (2008). *Tiempos líquidos*. México: Tusquets.

- Baudrillard, J y Morin, E. (2006). *La violencia del mundo*. Caracas: Monte Ávila.
- Benjamin, W. (2006). *Ensayos escogidos*. México: Coyoacán.
- Buscaglia, E. (2013). *Vacios de poder en México*. México: Debate.
- Castoriadis, C. (2002). *Figuras de lo pensable*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Deleuze, G. (2006). *Deseo y placer*. Córdoba: Alción editora.
- Dubet, F. (2006) *El declive de la institución*. Madrid: Tecnos
- Freud, S. (1976). Personajes psicopáticos en el escenario. En *Obras completas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Liotard, J-F. (1979). *Discurso, figura*. Barcelona: Editorial Gustavo Gill.
- Mendel, G. (1993). *La sociedad no es una familia*. Buenos Aires: Paidós.
- Morin, E. (2008). *El paradigma perdido*. Barcelona: Kairos.
- Pérez, L. (Coord.) (2015) *Creaciones del imaginario social. El deseo, la ley y la ética*. México: Juan Pablos Editor/Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- Sofsky, W. (2006). *Tratado sobre la violencia*. Madrid: Abada.
- Saviano, R. (2013). *Cero Cero Cero*. Barcelona: Anagrama.
- Sennett, R. (2008). *La cultura del nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.

LAS VOCES DE LAS VIOLENCIA/S: EL CASO DE LA UPN AJUSCO

*Lucila Parga Romero**

*Rocío Verdejo Saavedra***

Hoy en día la violencia en sus múltiples expresiones es un tema prioritario en la agenda educativa. La escalada de violencia que se vive en la sociedad y en particular en las escuelas conlleva a deconstruir la categoría de violencia desde elementos estructurales a nivel macro hasta las implicaciones de la subjetividad en la cotidianidad de los ambientes educativos.

La violencia tiene distintas aristas y dimensiones que se redefinen en cada experiencia concreta de acuerdo a los contextos socioeducativos; para aproximarse al problema existen distintos lentes, ángulos e interpretaciones; por tanto el énfasis en esta reflexión, se centra en el campo problemático de la violencia de género (VG) en el espacio universitario.

La violencia en las universidades es un tema de investigación que emerge desde hace varias décadas. Destacándose las instituciones norteamericanas y europeas, por trabajar de manera integral la

* Docente-investigadora de la UPN. Miembro del SNI.

** Docente-investigadora de la UPN.

implementación de medidas de acción positiva, atención y prevención hacia la violencia de género, que ocurre dentro de las diversas instituciones de educación superior.

Entre los estudios que abordan la temática referida a la violencia contra las mujeres y de género en México, destacan los de la Universidad Nacional Autónoma de México (Buquet, Cooper y Mingo, 2013; Moreno y Mingo, 2014; Ramírez, 2012) los informes y campañas de sensibilización del Programa Institucional de Gestión con Perspectiva de Género del Instituto Politécnico Nacional (desde el 2007) las investigaciones realizadas en la Universidad de Chapingo (Spitzer, 2002; Vázquez y Castro, 2008; Zamudio *et al.*, 2013) los trabajos de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, (Bermúdez, 2014) así como los trabajos de la Universidad Autónoma de México (Carrillo, 2014); (Montesino y Carrillo, 2011) sin dejar de mencionar los trabajos realizados, en la Universidad Pedagógica Nacional (Pereda, 2011); implicando en sus indagaciones a Instituciones de Educación Superior en los distintos estados de la República Mexicana (González, 2013).

En este artículo se recogen parte de los resultados del proyecto de investigación “Laboratorio por la Convivencia y la no violencia de género”, indagación que busca hacer visible la violencia, centrar la observación en el ordenamiento de dominación masculina e identificar los contextos de significación que enmarcan las violencias de género, donde se inscribe la lógica del poder como dispositivo, que interpela al sujeto en diferentes dimensiones; en este caso las que incurren dentro de la Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco.

El propósito de este trabajo es recuperar las voces de las violencia/s a través de las percepciones y experiencias de las y los estudiantes acerca de los entornos de violencia, así como comprender y reflexionar cómo la violencia de género interpela las prácticas cotidianas universitarias. Se presentan los testimonios de cinco estudiantes con la intención de desestructurar los nudos de las percepciones y de la experiencia subjetiva, que incide en actos violentos y de poder. Las

preguntas que orientan la investigación son: ¿Cuáles son las percepciones y experiencias que tienen las y los estudiantes de la UPN en relación con la violencia de género? ¿Cómo la percepción de la VG atraviesa e interpela al sujeto en el campus universitario?

El primer apartado del documento sintetiza el itinerario teórico-metodológico desde una perspectiva cualitativa, orientado hacia el análisis de las mediaciones entre violencia y violencia de género, se incursiona en estas categorías para comprender e interpretar las subjetividades como parte de las complejas relaciones que se ponen en juego en el entramado universitario. En la segunda parte se dibuja el camino en la construcción empírica de los datos, se caracteriza a los sujetos y se presentan algunos testimonios de las entrevistas, estos discursos apuntan hacia desentrañar el significado de la narrativa como una construcción múltiple de experiencias y subjetividades que sitúa a la VG en el espacio universitario y enfrenta como un gran reto la construcción de una propuesta de atención y prevención de la VG desde las y los estudiantes universitarios.

APUNTES TEÓRICOS Y NOTAS METODOLÓGICAS

Los ejes conceptuales sobre los que se construye este trabajo son: las percepciones, violencia y violencia de género; los cuales posibilitan un acercamiento a los discursos y experiencias de las y los estudiantes, que si bien es cierto no agotan la complejidad del problema, constituyen un punto nodal para visibilizar la VG.

El análisis de los estudios acerca de la percepción despliegan en sí mismos la discusión teórica. De acuerdo con Díaz (2007):

La percepción consiste en percatarse de (y dar seguimiento a) lo que representa a los órganos sensoriales mediante un proceso de conocimiento; es decir que en la percepción están involucrados diversos procesos cognitivos como la memoria (que permite el reconocimiento), las creencias (que permiten las actitudes) o los afectos (que permiten una calificación de valor) (Díaz, 2007, p. 520).

Las percepciones son un constructo que remite a la configuración subjetiva de las representaciones y prácticas sociales desde las experiencias diferenciadas de los sujetos, así mantienen un carácter relacional, por la convergencia con el andamiaje histórico-social.

La violencia es un tema que despliega en sí mismo una discusión amplia e inacabada; remite a un campo controvertido. La violencia es un problema que requeriría de un análisis profundo desde distintas miradas, en este caso, sólo para situar algunos signos que orienten la discusión se recupera la noción de poder bajo la lógica de Foucault (1979) y la exploración de la violencia simbólica siguiendo a Bourdieu (1977), esta postura abre la posibilidad de problematizar todo aquello que nos parece “normal”, demarca posiciones y desentraña los habitus; estos referentes constituyen el andamiaje teórico que no agota la complejidad del problema, pero son un factor explicativo de la investigación.

El eje conceptual centra la discusión en la dimensión de poder como clave para el análisis, descifra los procesos sociales, políticos y educativos, coloca como punto nodal las relaciones entre los sujetos, sus estrategias y alianzas, marcan tensiones e intersecciones en el actuar cotidiano.

Para Foucault (1979) el poder se refiere a todas aquellas relaciones existentes en las que unos tratan de orientar, conducir e influir en la conducta de los otros. El poder, no es algo fijo, es cambiante, se mueve, circula, está imbricado en todos los mecanismos sociales. Las relaciones de poder adoptan distintas formas y niveles. El poder coloca al sujeto en una relación de dominación que coacciona el actuar y el pensar de manera autónoma. Foucault se interesa en el análisis del proceso por el cual el poder interpela con los individuos, trastocando sus actitudes, discursos, experiencias y su vida cotidiana.

Bourdieu (1977) señala que la violencia es un continuo de coerción y una dinámica que garantiza el control y dominación de los sujetos. Se genera en diferentes escenarios del interactuar social y no se reduce a un hecho aislado; es una construcción social donde

el poder y la dominación convergen. Este autor incorpora en su análisis la violencia simbólica como la imposición de un poder arbitrario, es la adhesión o creencia en algo, e incide en los comportamientos de los otros. Este tipo de violencia es más difícil de detectar, se desdibuja en la sumisión y el sometimiento. En su obra *La dominación masculina* (2000) analiza la subordinación del género como el aprisionamiento del cuerpo como aquello que se sujeta, como una construcción social y simbólica

La perspectiva teórica transita hacia la configuración de la violencia como un continuum (Scheper-Hughes y Burgois, 2004) esto marca un desplazamiento conceptual; es decir, apunta a mirar más allá del suceso o expresión aislada; por el contrario se enfatiza la noción de proceso en el contexto histórico. Así la violencia se inserta en la estructura económica, política y social donde las relaciones de poder regulan y definen el actuar de los sujetos a partir del ordenamiento social e institucional como espacios de posicionamiento cada vez más complejos.

Desde esta óptica, la violencia; es un constructo social y relacional donde el poder y el dominio cobran vida con el fin de causar daño, se representa en la interacción cotidiana, interpela los discursos y las prácticas en los territorios inscritos en el tiempo y el espacio. La violencia conlleva a la negación del “Otro”, es la cosificación de los sujetos, es la negación de su capacidad racional.

En síntesis, la violencia es un constructo sociocultural, histórico, relacional; inscrito en una relación de poder y dominación que interpela con diversas dimensiones, esto implica descentrar la discusión y considerar la noción en plural: las violencias constreñidas en una variedad de estructuras de dominación y en un amplio espectro de cruces de fronteras teóricas, geográficas y metafóricas en los ordenamientos de dominación.

Clave fundamental en esta trama es la violencia de género en su acepción más general se concibe como el uso intencional de la fuerza o el poder con un fin predeterminado (Concha-Eastman, 2002, p. 44).

En 1993 Naciones Unidas definió la violencia de género como:

La violencia de género es la violencia física, sexual y psicológica perpetrada dentro de la comunidad en general inclusive la violación, el abuso sexual, el acoso y la intimidación sexual en el trabajo, en instituciones educacionales y en otros lugares, la trata de mujeres y la prostitución forzada; la violencia física, sexual o psicológica perpetrada o tolerada por el Estado, dondequiera que ocurra (ONU, 1993, p. 1).

Es importante señalar que en este momento la violencia de género es concebida como un problema social y de salud pública en un documento internacional. Además de reconocer que constituye una transgresión a los derechos humanos en los espacios público y privado. Al respecto Osborne menciona que la VG: “1. Es un fenómeno estructural; 2. Es un mecanismo de control; 3. Representa un continuo; 4. Existe una gran tolerancia hacia este tipo de conductas violentas” (2009, p. 18). La autora apunta: “[...] la violencia de género responde a un fenómeno estructural para el mantenimiento de la desigualdad entre los sexos. Es una forma de poder para perpetuar la dominación sexista. Precisamente por este carácter estructural, está mucho más tolerada y, por ende, extendida” “[...] la desigualdad de género se mantiene también (y sobre todo) de forma sutil y no coercitiva a través de las formas contractuales de dominación” (2009, p. 48).

La VG se inscribe en el mapa de la cultura androcéntrica, los valores patriarcales flotan en el ambiente y adquiere diferentes matices de acuerdo al contexto. En este entramado se interiorizan normas, valores que dejan huella en el desarrollo de las mujeres.

El abordaje metodológico se establece a partir de la lógica cualitativa, desde la perspectiva interpretativa con el fin de captar la experiencia subjetiva. Como apuntan Taylor y Bogdan la frase metodología cualitativa se refiere en su más amplio sentido a “la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras, habladas o escritas y la conducta observable” (2007, p. 7). La estrategia para explorar y dar

significado a las percepciones fue la entrevista semi-estructurada. Kvale menciona que es: “[...] entender asuntos del mundo cotidiano vivido desde la propia perspectiva de los sujetos” (2011, p. 34). Significa comprender el mundo desde los propios actores; dar cuenta de esta parcela de la realidad, registrar todo acontecimiento e interpretar los significados el análisis de las narrativas posibilita captar las subjetividades que cada sujeto tiene sobre el fenómeno; en este caso se recuperaron cinco entrevistas de cuarenta realizadas, con hombres y mujeres.

La intención es presentar algunos de los puntos de la narrativa de las y los estudiantes “desde los datos” y reconstruirlos a partir del análisis de las entrevistas para hacer visibles los entramados simbólicos de los sujetos. Las entrevistas permitieron sumergirse en los discursos, explorar la pluralidad de pensamientos y prácticas con el fin de captar la complejidad del problema. Las voces múltiples enriquecen y reconocen la heterogeneidad, resignifican el andamiaje simbólico de los sujetos y develan las relaciones jerárquicas de poder como parte de los procesos complejos que reproducen o transforman el entramado institucional.

LAS VOCES DE LAS VIOLENCIA/S

Indagar acerca de las percepciones de violencia de género en las y los estudiantes implicó un cruce de miradas entre el género y su posicionamiento como estudiantes, dimensiones que entretejen la trama en el territorio universitario de la UPN. Los resultados que se presentan, son producto de una primera etapa de hallazgos, en este caso se muestra una fotografía que sitúa a los participantes.

Tabla 1: Perfil de las y los estudiantes

	Edad	Género	Licenciatura
Orquídea	25	Transgénero	Psicología
María	23	Mujer	Pedagogía
Eduardo	27	Hombre	Indígena
Paola	24	Mujer	Sociología
Luis	21	Homosexual	Administración

Nota: Elaboración propia, 2015

En la tabla 1, se indican los nombres, edades, género y licenciatura de los cinco casos seleccionados, referentes para el análisis discursivo, a partir de sus testimonios los y las estudiantes, indican haber experimentado y vivenciado, actos violentos en el entorno universitario.

LA NORMALIZACIÓN DE LA VIOLENCIA

Al apuntalar en la interrogante sobre sí conocían o sabían de alguna situación de violencia de género dentro de la universidad, los estudiantes mencionaron:

- “No, nunca. Bueno, en el tiempo que llevo estudiando nunca he pasado por alguna situación así o que he escuchado. No, nunca”.
- “No, nos damos cuenta porque ya estamos naturalizados con cualquier tipo de violencia, no nos extraña en nuestro contexto”.
- “A primera vista podría decir que no, pero ya como viendo las cosas de trasfondo y como ciertas cuestiones o vivencias de compañeros podrías decir que sí. Digamos que, en el exterior pareciera que no, pero si vas más a fondo me parece que está muy escudado, tapada, en el “estamos jugando”, en el no “pasa nada”, “es broma”, pero me parece que si pasa, que si

ejercemos cierta violencia y no sólo física, sino también a veces verbal o a veces no se incluyen a todas las personas en las actividades” pero no lo queremos decir”.

En un primer momento, es posible identificar que la violencia de género se encuentra naturalizada, silenciada, normalizada y encubierta por las y los propios estudiantes; en tanto existe una baja o nula percepción de la VG por parte de la comunidad; se presenta una complicidad para acallar el problema que se traduce en institucionalizar la violencia bajo el paraguas del patriarcado.

De acuerdo con Bourdieu la dominación simbólica se da “a través de los esquemas de percepción, de apreciación y de acción que constituyen los hábitos y que sustentan, antes que las decisiones de la conciencia y de los controles de la voluntad, una relación de conocimiento profundamente oscura para ella misma” (Bourdieu, 2000, p. 53-54).

VIOLENCIA DE GÉNERO EN LA UPN A TRAVÉS DE LO QUE PERCIBEN “OTRAS Y OTROS” ESTUDIANTES

Las y los estudiantes, perciben, observan, y visibilizan actos violentos, pero no a partir de lo que a ellas y ellos les acontece, sino que manifiestan y comparten lo que le sucede a “una otra y/o a otro estudiante” dentro de la universidad. Los siguientes testimonios ejemplifican de manera puntual, lo que observan en sus compañeros:

- “Aproximadamente hace más de un año, salí de clase para ir por libros a la biblioteca, cuando iba a atravesé el puente observe que un compañero de clase estaba con su novia, no se me hizo raro debido a que en otras ocasiones los había observado juntos. Al acercarme cada vez más a ellos pude escuchar que discutían, pase al lado de ellos, sin decir nada. Pero cuando regrese después de varios minutos aún seguían discutiendo en voz alta, con agresividad. En ese momento,

Luis como se llama mi compañero, pidió a su novia que lo dejara de molestar, que no quería saber nada de ella, ella trato de acercarse a él jalándolo, pero en ese Luis la empujo y ella lo seguía jalando y fue cuando Luis le dio una bofetada a su novia. A pesar de que él se percató que varias personas lo vimos no hizo nada. Solamente siguió discutiendo con la chica que comenzó a llorar. De este hecho han pasado más de un año hace poco, me encontré de nuevo a esta pareja, la chica está embarazada y a lado de él”.

De acuerdo con Casique: “violencia en el noviazgo es todo acto, actitud o expresión que genere, o tenga el potencial de generar daño emocional, físico o sexual a la pareja afectiva con la que se comparte una relación íntima sin convivencia ni vínculo marital” (2013, p. 171). Es importante subrayar que la violencia se desdibuja tanto en los espacios institucionales como por las y los jóvenes, lo que conlleva a una invisibilidad del problema.

La violencia de género en el escenario universitario es algo que no se nombra, se incorpora como parte del sistema de valores, como una forma de concebir su lugar en la vida social, y se traduce en una relación desigual entre los géneros; es un trato de inferioridad, limita las oportunidades y el acceso a los derechos y libertades; puede darse de forma explícita o implícita. Se podría argüir que la violencia de género se adopta como norma cultural en las relaciones que establecen las y los estudiantes.

Resulta prioritario distinguir entre violencia en el noviazgo y violencia en el contexto de pareja la cual “se caracteriza por configurar un patrón coercitivo, donde el hombre realiza una serie de conductas de tipo físico, psicológico o sexual con la finalidad de herir, intimidar, aislar, controlar o humillar a la pareja mujer” (Saucedo, 2011, p. 101).

- “Recientemente se suscitó una situación de violencia con una compañera de segundo semestre. Su esposo le pega constantemente y amenaza con quitarle a sus hijos. Ella tolera la

situación pues dice que él los mantiene y no puede dejar a sus hijos sin su papá. Supuestamente ya lo demando pero el pidió perdón y ella retiro la demanda. Ahora la golpea y agrede verbalmente tristemente no reacciona o toma otra actitud por miedo o porque prefiere seguir con su esposo a dejarlo y verse sola”.

- “Pareciera que la violencia hacia mi compañera viniera de afuera de la universidad, pero yo creo que ella tolera mucho que la violenten. Aquí mismo dentro de la Universidad he visto que su marido viene por ella y siempre está nerviosa e inquieta. Eso le ha generado más problemas por ejemplo mis compañeros no quieren participar o hacer trabajos con ella, le han puesto apodos, un compañero se burla de ella diciéndole ‘Ya vi a tu esposo, te está esperando con el puño cerrado’. Por eso creo, que los maestros siempre la agarran despistada o a veces ausente como si, siempre estuviera cuidándose de alguien. Yo creo que no va a terminar la carrera algo le va a suceder”.

La violencia hacia las mujeres se encuentra inmersa en una red de valores y poderes que se entrecruzan para reforzar las estructuras tradicionales patriarcales. En las prácticas cotidianas la dicotomía hombre-mujer permea el discurso y los códigos de género entendidos como modelos de masculinidad y feminidad están presentes bajo una relación jerárquica desigual, donde lo masculino se define como superior a lo femenino.

En segundo momento, en el análisis las y los estudiantes perciben que en la Universidad, existe con mayor incidencia violencia de género, por la orientación sexual e identidad sexual de las y los compañeros. Un estudiante comenta:

- “En lo particular, creo que quienes más sufren algún tipo de violencia aquí en la UPN son los homosexuales, ya que en algunas ocasiones me ha tocado presenciar que se les discrimina y se les trata de manera diferente del resto de los demás”.

Cabe señalar que uno de los entrevistados asumió la violencia que se ejerce en contra de él, por su orientación sexual. El estudiante reveló lo siguiente:

- “Si, recibo violencia en contra de mí orientación sexual, con comentarios exaltivos que comprometen mi seguridad”.

Una tipificación que es importante focalizar es el hostigamiento sexual, el cual en muchos casos se ha trivializado y difícilmente se ha denunciado.

- “Una compañera me comentó que un profesor la citó en su cubículo. Ahí la quiso tocar y ella no se dejó. Ella lo comentó con algunos compañeros pero en general dijeron, ‘no le hagas caso está viejito’”.

El hostigamiento sexual es cualquier forma de conducta no deseada de naturaleza sexual; las expresiones pueden ser físicas, verbales y no verbales. “El hostigamiento sexual que se acompaña de expresiones físicas es considerado como el más grave, este incluye contacto físico, avances sexuales no deseados, asalto sexual y puede llegar a convertirse en violación” (Hernández y Jiménez, 2015, p. 539).

Por su parte, Celia Amorós (1990) ubica los “pactos patriarcales” como todos aquellos acuerdos entre hombres y mujeres que tienen como base la dominación masculina; así es posible observar una serie de complicidades por parte de la comunidad que justifican y legitiman el arquetipo universalista androcéntrico.

Otro hallazgo, que imprime cierta particularidad a la indagación es cómo de manera amplia y abierta las y los estudiantes indígenas, expresan sus experiencias sobre Violencia de Género que reciben en la UPN, por condición étnica e identitaria.

- “Hemos recibido comentarios agresivos por parte de alumnos de otra licenciatura, miradas discriminatorias. Por mi físico, forma de hablar y actuar. Empujones de otras estudiantes, críticas por tu apellido y por el hecho de ser mujer indígena, veo mucha superioridad en los demás. No, nos

damos cuenta porque ya estamos naturalizados con cualquier tipo de violencia, no nos extraña en nuestro contexto”.

- “En este ambiente universitario, yo me sentía extraño, el extraño era yo y los estudiantes de otras carreras eran la sociedad que es aceptable. Es muy raro ver a algún académico que sea indígena. Y si percibo, que los maestros y los propios estudiantes de otras carrera nos tratan distinto e incluso con cierta agresividad”.
- “He escuchado como los compañeros indígenas han abusado de las propias compañeras, me refiero, que algunas regresan hasta embarazadas a sus comunidades, para mí esto no es normal. Yo me refiero a que han sido abusadas en su integridad porque pocas veces las apoyan”.
- “Recuerdo, como un compañero indígena estaba rasguñado del cuello a su examen profesional. Una compañera tuvo un ataque de celos, ni su marido era y el compañero no quería ni asomar la cara, pero como era su examen. Así se presentó, algunos dicen que hubo una discusión previa en esa sala entre el compañero y la compañera. Y el que no la libro bien fue él. Todos se reían del hecho después en la licenciatura. Se decía: “sólo a los indios les pasa eso”.

Las violencia/s de las que son objeto los grupos indígenas dentro del campus universitario da cuenta como la violencia es un proceso donde se entrecruzan condicionantes sociales, culturales, políticos y religiosos que interpelan a los sujetos en su pasar por la universidad.

TENSIONES ENTRE LA VIOLENCIA DE GÉNERO Y EL TERRITORIO UNIVERSITARIO

El espacio universitario se establece como territorio de poder y orden relacional con la violencia de género en la UPN. Se ha identificado a

través de la interrogante: ¿Cuál es el espacio de la UPN en el que se genera violencia de género? Existen ciertas áreas donde se ejerce y practican actos de violencia de género, a saber: el salón de clase, las áreas comunes, los baños para mujeres y hombres, pasillos, áreas deportivas, servicios escolares.

- “...Algún lugar donde se podría dar violencia de género sería el salón de clases entre alumnos y maestros o entre los mismos alumnos y entre los mismos profesores y cuando la mayoría de la población son mujeres es viceversa”.
- “Yo creo que se genera más violencia dentro de un salón de clases que en el lugar donde hay más convivencia entre los alumnos y es donde más se conocen para poder practicar esta violencia”.
- “En las áreas comunes. A pesar de que no es muy notorio aquí es donde más interacción existe entre compañeros, por tanto creo yo que es donde más se percibe la violencia”.
- “En los pasillos y es con el mismo género incluso hasta entre profesores”.
- “Pienso que en lugares no son tan concurridos (áreas deportivas)”.
- “En donde se sabe que hay más violencia de género es los espacios académicos”.
- “En servicios escolares, por parte de los trabajadores hacia los alumnos su trabajo lo hacen de malas y te regañan y te ponen caras cuando es su trabajo se sienten con el poder”.
- “Obviamente dentro del aula por lo menos con mi grupo, hay apodos y por decirlo así, algún tipo de bullying pero nada fuera de control ni que se tome tan cual como violencia y menos violencia de género”.

Estos testimonios muestran como la universidad es el escenario donde las violencias emergen en la vida cotidiana, atraviesan diferentes lugares y entretajan las cadenas de violencias como son del sexismo, racismo, exclusión y discriminación; los testimonios

evidencian la ausencia de una participación real, lo cual configura una serie de valoraciones y actitudes que generan una vivencia fragmentada, incertidumbre y trae consigo profundos efectos en la práctica educativa.

INTERVENCIÓN PARA LA ATENCIÓN Y PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO EN LA UPN

En este reporte de investigación se detectó que existe la necesidad por parte de las y los estudiantes de generar mecanismos para atender y prevenir la violencia de género.

Las voces de las y los estudiantes sugieren:

- Realizar pláticas a los jóvenes universitarios para expandir y darles conciencia de este tema.
- Talleres que explique estas cuestiones para saber diferenciar.
- Hacer un programa informativo de los tipos de violencia que existen.
- Hacer campañas, de sensibilización realizar pláticas, talleres, recomendaciones para evitar y contra restar la violencia.
- Abrir espacios para realizar actividades como analizar una canción sin llegar a los extremos. No feminista, no machistas, igualdad vs equidad, respeto a todos.
- Poner un buzón donde se puedan poner las denuncias, tener vigilancia donde exista más agresión.
- Exposición anónima de casos que se han presentado, para un acercamiento a la realidad.
- Abrir espacios de orientación psicológica.
- Realizar actividades en favor de las mujeres.
- Carteles, información que nos acerque al tema.
- Incluir en las actividades de concientización a toda la comunidad estudiantil, desde alumnos hasta profesores.
- Crear comités de denuncia segura para que acudan las personas que sufren violencia.

- Darle seguimiento para una prevención oportuna y evitar una continuidad.

CONCLUSIONES

Los testimonios aquí presentados permiten valorar las percepciones y experiencias en torno a la violencia de género en la Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco. Los datos demuestran que difícilmente las y los estudiantes perciben haber sufrido un acto de violencia, lo niegan, no lo detectan o no lo perciben. Este trabajo saca a la luz entre otras cosas la violencia simbólica como mecanismo que reproduce la cultura androcéntrica. Las dinámicas instituidas y la distribución de los territorios en la UPN constituyen formas de reproducción de las desigualdades de género socialmente construidas como advierten West y Fenstermaker (1995).

Des-estructurar y desnaturalizar la violencia de género es una tarea todavía pendiente; visibilizar algunos episodios de violencia de género ha permitido mover los discursos e iniciar un camino hacia el análisis crítico. Queda mucho camino por recorrer.

REFERENCIAS

- Amorós, C. (1990). Violencia contra las mujeres y pactos patriarcales. En V. Maquieira y Sánchez C. (comp.), *Violencia y sociedad patriarcal* (pp. 1-15). Pablo Iglesias Madrid: Pablo Iglesias.
- Bermúdez, F. (2014). Aquí los maestros no pegan porque ya no se acostumbra. Expresiones de la violencia hacia las mujeres en la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas. *Revista Península*, 9 (2).
- Bourdieu, P. (1977). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI.
- Bourdieu P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- Carrillo, R. (2014). La violencia de género en la UAM: ¿Un problema institucional o social? *El Cotidiano*, (186), 45-54. Recuperado 9 de junio de 2016 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32531428007>

- Casique, I. (2013). Factores asociados a la violencia en el noviazgo en México. En Agoff C. *Estudios sobre violencia contra mujeres en múltiples ámbitos*. México: UNAM-CRIM.
- Castro, R y Casique (2008). *Estudios sobre cultura, género y violencia contra las mujeres*. México: UNAM.
- Concha-Eastman, A. (2002). Urban Violence in Latin America and the Caribbean: Dimensions, Explanations, Actions. En: Susana Rotker (ed.), *Citizens of Fear, Urban Violence in Latin America*. New Jersey: Rutgers University Press.
- Díaz, J. (2007). *La conciencia viviente*. México: FCE.
- Foucault, M. (1979). *Microfísica del poder*. Madrid, España: La Piqueta.
- González, R. (2013). *La violencia de Género en Instituciones de Educación Superior en México*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Hernández, C. y Jiménez (2015). Las mujeres estudiantes frente a los mecanismos de denuncia segura en el Instituto Politécnico Nacional. En *I Coloquio de Investigación en género desde el IPN. Memorias, I (1)*, 533 -550.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Mingo, A. y Moreno (2014). El ocioso intento de tapan el sol con un dedo: violencia de género en la universidad. *Perfiles Educativos*, 37 (148), 138-155.
- Montesino y Carrillo (2011). *El crisol de la violencia en las universidades públicas*. México: UAM-Azcapotzalco.
- ONU (1993). Declaración sobre la eliminación de la violencia contra la mujer. Recuperado en <http://www.ohchr.org/sp/ProfessionalInterest/Pages/ViolenceAgainstWomen.aspx>
- Osborne, R. (2009). *Apuntes sobre violencia de género*. Barcelona: Bellaterra.
- Pereda, (2011). Violencia contra las mujeres y de género en las instituciones de educación superior del distrito federal y área metropolitana. Orientaciones para el diseño pedagógico de propuesta de formación docente. Ponencia presentada en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa (7 al 11 de noviembre). Monterrey, Nuevo León: UNAM.
- Ramírez, G. (2012). Investigación sobre violencia de género en la educación superior. Ponencia presentada en la Mesa 1. Resultados del diagnóstico sobre violencia de género realizado en cinco universidades del país. México: UNAM-FCPyS. (3 de octubre).
- Saucedo, I. (2001). *La violencia contra las mujeres en México*. México: PUEG-UNAM.
- Scheper-Hughes y Burgois (2004). *Violence in war and peace. Anthology*. Oxford: Black-well.
- Spitzer, T. (2002, enero-marzo). Disciplina, violencia estudiantil y género en la Universidad Autónoma Chapingo. *Revista Educar*: 48-61.
- Taylor y Bogdan. (2007). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Madrid: Paidós.

- Vázquez y Castro, R. (2008, Julio- Diciembre). ¿Mi novio sería capaz de matarme? Violencia en el noviazgo entre adolescentes de la Universidad Autónoma Chapingo. México. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 6(2), 709 - 738, Universidad de Manizales. Colombia. Buquet, A. et al. (2013). *Intrusas en la universidad*. México: UNAM-PUEG-IISUE.
- West, C. y S. Fenstermaker (1995). Doing Difference. *Gender and Society*, 8-37.
- Zamudio et al. (2013). *Estudio sobre la violencia de género: la otra casa de la Universidad Autónoma de Chapingo*. México: Universidad Autónoma de Chapingo.

VIOLENCIA Y DISCURSO DEL *BULLYING*

*Hugo César Moreno Hernández**

El presente documento es resultado parcial de un esfuerzo de investigación multidisciplinaria encabezada por el Seminario de Investigación en Juventud de la Universidad Nacional Autónoma de México, “Ambientes escolares, conductas y convivencia en escuelas de educación básica en el Distrito Federal”. La investigación tuvo dos etapas de acercamiento al fenómeno de la convivencia escolar, un primer momento cualitativo, donde se realizaron nueve grupos de enfoque con niños de quinto y sexto de primaria; dos a profesores y uno a profesoras de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER); diez grupos de enfoque con estudiantes de los tres grados de secundaria; dos con profesores; y uno con Personal de Apoyo Pedagógico. Asimismo, se realizaron tres entrevistas individuales con tres estudiantes de secundaria y tres con estudiantes de primaria. Igualmente tres entrevistas con profesores de secundaria y una con profesora de primaria. El diseño de los instrumentos inició en febrero de 2013 y concluyó con la su aplicación en noviembre del mismo año. Un primer resultado,

* Profesor-investigador del Posgrado de Sociología del Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades “Alfonso Vélaz Pliego”, de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

amén de la valiosa información recabada y que es retomada en este documento, fue el diseño de la *Encuesta sobre el clima escolar y la convivencia en escuelas primarias y secundarias del Distrito Federal*, que es el momento cuantitativo de acercamiento al fenómeno. La encuesta se llevó a cabo de mayo a julio de 2014, con un método de recolección de datos del tipo cara a cara en las escuelas y un tamaño de muestra de 12,017 entrevistas efectivas en 581 escuelas, de las cuales en Primaria se aplicaron 4,817 cuestionarios a estudiantes de quinto y sexto grado, en 300 escuelas y para Secundaria fueron 7,200, en todos los grados, haciéndose entrevistas en 281 escuelas. También se encuestó a profesores y directores, siendo 1398 cuestionarios para profesores y 294 para directores de primaria; mientras que en secundaria se levantaron 4100 cuestionarios a profesores y 277 a directores.

La información de esta investigación abre múltiples dimensiones de análisis sobre las percepciones, las prácticas y las formas de convivencia en la escuela. El objetivo de este documento es explorar una de esas dimensiones: el discurso formado sobre el *bullying* en relación con la tensión entre la experiencia juvenil y la experiencia escolar en la vivencia y representación de la violencia escolar reducida en el discurso del *bullying*, por ello, me concentro en los datos referidos únicamente a la secundaria. Pongo en participación los resultados cualitativos con los cuantitativos para exponer cómo se percibe el *bullying* y cuáles son las representaciones de los jóvenes sobre el asunto en sus relaciones horizontales y verticales al interior de la escuela como espacio de socialización. Esto sin dejar de lado la importancia que tiene el *bullying* como pseudoconcepto en lo que llamo la espectacularización de la violencia convertida en medio de comunicación simbólicamente generalizado y los efectos de culpabilización sobre los jóvenes, así como la invisibilización de otras violencias debido al clamor elevado a través de la consideración del *bullying* como problema central en la escuela.

VIOLENCIAS EN LA ESCUELA

Las relaciones y conflictos en la escuela suceden en el marco de las tres formas de violencia aisladas por François Dubet (2003), 1) la violencia *Social*, ejercida por el sistema de sociedad, enmarcado en un capitalismo de consumo que agrega nuevas formas de estratificación además de las de clase, etnia o raza y género: la distinción entre consumidor, buen consumidor o consumidor fallido. El acceso a los mercados culturales, centrales para comprender las dinámicas de la experiencia juvenil (Feixa, 1998; Reguillo, 2000 y 2010; Valenzuela, 2007 Alpizar y Bernal, 2003; Urteaga, 2007) y sus producciones culturales, genera estructuraciones verticales que se mezclan con las ya mencionadas, provocando violencia social. Como afirma Rossana Reguillo, la cercanía con los consumos culturales es central para comprender la producción de subjetividad contemporánea y, para el caso de los jóvenes, sumamente necesario ubicar su importancia en la generación de violencia social por exclusión de los mercados:

La música, el habla, la apariencia estética y las relaciones con la tecnología, son ejes claves para entender los procesos de constitución del “yo” en la modernidad tardía. Se trata de “lugares” en el sentido dado a este concepto por Michel de Certeau, de alta densidad, tanto simbólica como estructural, que se han constituido en modos, muy importantes, de identificación y de diferenciación. En sociedades que asisten tanto al quiebre histórico o reconfiguración de los dispositivos principales de socialización (la familia y la escuela, principalmente) como al debilitamiento de los espacios de acuerpamiento e interacción social (Reguillo, 2000, p. 41).

2) La violencia *antiescolar* es identificada como la acción directa contra la escuela, desde lo material hasta lo simbólico, en esta violencia se entrelazan las fuentes de la violencia social (la desigualdad social) con las diferencias culturales entre la Experiencia social y la Experiencia escolar, es decir, la disparidad entre los capitales

simbólicos adquiridos previamente a la Experiencia escolar y sus choques en la simultaneidad de las experiencias. El dispositivo escolar que exige un comportamiento específico (el sujeto quieto, atento y obediente, es decir, el alumno modélico) salta en chispas de resistencia frente a los estudiantes con capitales escolares escasos o muy alejados de las trayectorias familiares (primeros miembros de la familia en asistir a la escuela). La violencia antiescolar se identifica (pensando en una violencia ejercida por el sujeto contra la escuela como forma de desahogo social) según un trazado de heterogeneidad para observar procesos de socialización, relaciones en la comunidad y la propia forma de ésta (contextos sociales más complejos, desde barrios urbanos pauperizados hasta comunidades aisladas) y la forma en que el conflicto es gestionado, tomando a la escuela como punto de referencia, pero sin que ésta sea tomada de manera aislada, de ahí la necesidad de observar las tres fuentes de violencia en su relación con la escuela y la Experiencia escolar, así como en la simultaneidad con la Experiencia social y juvenil.

3) La violencia o agresividad propia de los sujetos jóvenes, observable en golpes, injurias, enfrentamientos grupales, ritos iniciáticos, apodos, segregaciones, etcétera, que para Dubet entrañan una forma de violencia que escala conflictos cuando no existe un adecuado margen de tolerancia por parte de los adultos, “todas estas prácticas deberían ser consideradas como un tipo de desviación tolerada, es decir, concebirlas como parte de la vida escolar” (Guzmán, 2012, p. 54) y no ser etiquetadas como violencia o, incluso, como *la violencia escolar*. Sin embargo, es claro en el discurso que supone las relaciones horizontales de los jóvenes como la fuente de la violencia en la escuela que el margen de desviación tolerada se estrecha, “cada vez más *son* vistas e interpretadas como conductas violentas. En este sentido, la posibilidad de lograr acuerdo entre autoridades y alumnos se ha ido rompiendo” (*ibid.*, p. 55), generando conflictos sin un marco de gestión simbólica capaz de respetar los espacios de horizontalidad entre los estudiantes.

De esta manera, para pensar y analizar las relaciones entre la Experiencia escolar y la Experiencia juvenil, según la Experiencia social (en la escuela) o la Experiencia escolar (tramada con lo social), es preciso observar los comportamientos, actitudes y estrategias (o tácticas) de los sujetos (estudiantes, docentes y directivos) frente a las situaciones de resistencia en la medida que producen o no conflictos y permiten o no un ambiente favorable para su gestión, según la identificación de dos extremos de la relación y los conflictos:

Obstáculos a la convivencia-Experiencia escolar/Experiencia juvenil-producción de daños. Esto es, tomando a la Experiencia social, es decir “las conductas individuales y colectivas dominadas por la heterogeneidad de sus principios constitutivos, y por la actividad de los individuos que deben de construir el sentido de sus prácticas en el seno mismo de esta heterogeneidad” (Guzmán, 2012 p. 63), en el marco específico de la Experiencia escolar:

El modo en que los actores individuales y colectivos combinan las diversas lógicas de acción que estructuran el mundo escolar. La experiencia escolar se considera como la faceta ‘subjética’ del sistema escolar, esto es, la manera como los actores se representan y se construyen este sistema, definiendo cada uno de sus elementos y de sus articulaciones” (*ibid.*, p. 64), según su simultaneidad más específica con la Experiencia juvenil.

Es la Experiencia juvenil donde sucede la desviación en el territorio de la escuela y la resistencia al dispositivo escolar. La violencia social impacta a toda la estructura, pero la manera en que los jóvenes la tramitan implica la producción simbólica en el plano ético, estético y cultural. Por supuesto, según el contexto social, más o menos violento, las relaciones horizontales de los jóvenes reproducirán formas más complejas. De ahí que un discurso mediático, público e, incluso, político como el articulado a través del pseudoconcepto *Bullying* rinda dividendos en términos del control, pero limite la capacidad de gestión del conflicto horizontal a favor de la relación horizontal. Existe una acción de culpabilización de los jóvenes

estudiantes al someterlos en la dinámica circular de la víctima y el victimario. Esto no significa que el fenómeno del acoso continuo y constante sobre estudiantes específicos no exista, el asunto es que el discurso del *Bullying* generaliza y globaliza a los estudiantes en dinámicas condenadas públicamente.

EL RUIDO DEL *BULLYING* Y LA VIOLENCIA SOCIAL

La condiciones actuales que vive México respecto a la violencia ha complejizado el fenómeno más allá de un síntoma de descomposición social, que si bien es patente, las formas de la violencia contemporánea la han convertido en una forma autónoma de sus fuentes, es decir, está más allá del síntoma para convertirse en forma social. Para entender esto, se puede recurrir a la elocuente hipótesis de Rossana Reguillo: “la violencia puede ser tratada como un lenguaje cuya variabilidad en sus dimensiones ‘intraoracionales’ tiende a confirmar las reglas y las pautas, y la idea de que estas pautas y reglas comandan de forma invisible los códigos y comportamientos violentos” (2012, p. 36). La violencia como un lenguaje, como una forma social de comunicación, con sus códigos y consecuencias. Sin embargo, es necesario aislar el código del lenguaje Violencia. Para esto, es preciso recurrir a otra teoría, una más esquemática por su capacidad de abstracción. Me refiero a la teoría de los medios de comunicación simbólicamente generalizados de Niklas Luhmann. Para Luhmann (1991), el lenguaje es el medio de comunicación más elemental o simple. Por tanto, la violencia, más que un lenguaje es un medio de comunicación simbólicamente generalizado. Si los medios se distinguen por su capacidad de codificar preferencias y así de inducir selecciones, la violencia codifica preferencias e induce selecciones según un código que defina una disyuntiva, una valoración según la distinción sí/no (Luhmann 1998), que en este caso no sería sí violento/no violento, sino la aceptación de una selección que dé a la violencia capacidad de ser medio simbólico, más

allá de un acto físico desmedido que produzca daño, sino la forma en cómo se produce el daño. Es decir, que produzca su paradoja, por tanto sí violento/no violento no fundamenta una operación de la violencia. Sin embargo, no se está afirmando aquí que la violencia sea un sistema social, sino un medio que puede ser usado por la política, el Derecho, la economía y cualquier otro sistema. Y ahí está el *quid* de la cuestión ¿a qué sistemas se ha integrado mejor la violencia como medio de comunicación? Porque si la violencia se ha convertido en un medio, esto significa que se ha institucionalizado y en la medida que mejor lo haga, mayores ventajas evolutivas tendrá respecto a otros medios (como el amor, por ejemplo) (Luhmann 1991, pp. 250-257). Para aislar el código de la violencia es preciso reconocer que la *autorreferencia* de los sistemas le tome como medio. Sin duda eso aún no sucede con la violencia, pues si bien el dinero no se intercambia por el amor, esta institucionalización de la violencia sí, es decir, la violencia se intercambia por dinero, respeto, territorio, notoriedad, etcétera, y favorece determinadas selecciones (Luhmann 1998, pp. 120-121). A falta de una revisión más exhaustiva con más y mejores elementos, pensando en la propuesta de Reguillo:

Se trata de tres procesos que autorizan a pensar que la violencia, aquí en singular, puede ser metonímicamente asimilada a un lenguaje y a una cultura y por ende susceptible de ser leída o interpretada a través de la gramática: reglas, pautas, usos, dispositivos. El esquema que trato de esbozar contiene tres ingredientes clave: poder, racionalidad y alcances. En otras palabras, toda violencia está sustentada en la capacidad o, mejor, competencia, de unos sujetos conscientes que buscan alterar la realidad o el curso de los sucesos mediante el uso de métodos, mecanismos o dispositivos violentos para conseguir ciertos resultados previstos, más los que se añaden a la cadena en espiral de las acciones violentas (Reguillo, 2012, pp. 36-37).

Entonces se propone como código de la violencia asumido medio de comunicación simbólicamente generalizada, la distinción

espectacular/no espectacular. Podría ser, también, horroroso/no horroroso, para pensar específicamente en el fenómeno de la violencia del crimen organizado, pero eso dejaría fuera otras formas que están igualmente comunicando, aunque no lleguen a lo horroroso, como el caso del *Bullying*. Espectacular/no espectacular se articula también con la capacidad simbiótica del medio violencia con las nuevas tecnologías de comunicación: desde el blog del narco hasta canales de YouTube donde más allá del daño físico lo que se comunica es la violencia o la violencia comunica para urgir a una determinada selección. De esta manera, fenómenos como el *Bullying* van permitiendo comunicaciones que buscan intercambiar, con base en la espectacularización de la violencia (o su contingente) poder, dinero e incluso amor, todo de manera simulada, porque el asunto de los decapitados bien puede entenderse como el empuje para intercambiar poder, dinero y mercado (territorio), pero la difusión de un video en redes sociales o imágenes, insultos, etcétera, irían más por el intercambio de afectos (en sus distinciones contingentes, por supuesto). Además, identificar el código espectacular/no espectacular invita a reflexionar sobre cómo se determinan ciertas selecciones en los estudiantes de secundaria, desde cómo entienden el *Bullying* hasta cómo accedieron a la definición de éste.

Los grupos de enfoque con estudiantes de secundarias públicas del Distrito Federal permiten observar cómo definen el *Bullying*. Según los comentarios de los jóvenes participantes, la percepción del *bullying* es una definición aprendida. Cuando aparecía el tema, era porque alguno lo mencionaba, casi como un chiste o porque el coordinador preguntaba. Inmediatamente cambiaba el semblante de los jóvenes, ponían esa cara de recordar una lección y soltaban las definiciones que habían escuchado, pero muy pocos lograban vincular el término con su experiencia escolar, incluso hubo quien afirmó “casi no he escuchado”. A partir de lo dicho por los estudiantes sobre el *Bullying*, es posible extraer su visión general sobre el término:

Maltrato a otra persona; Cuando agredes a otras personas; Es cuando molestas a alguien así le digas palabras feas ya es bullying, lo discriminas; Es que le pegan y entre varios luego; Es que alguien llegue y te empuje contra el pizarrón; Agredir a alguien, para mí es eso; Agredirlo física y verbalmente; Decirse sólo de cosas; Cuando te discriminan; Depende, hay varios, el verbal es que yo agrede con palabras por su físico, es la psicológica que empiezas a meterle cosas y se queda traumatado y la física son los golpes; Dicen que es un acoso verbal psicológico; Para mí es agresión; Discriminación; Ofensas; Es cuando insultan a una persona y ésta se molesta; Cuando molestas mucho a otra persona; Agresión e insultos; Cuando molestas mucho a una persona; Pues que es una forma de agredir a alguien hablándole con palabras; Pues hay varios de bullying ¿no? el verbal, el físico, el virtual; El ciberbullying; El que te afecta la mente, el psicológico (Grupos de enfoque con estudiantes de secundaria del Distrito Federal).

Por su parte, la Secretaría de Educación Pública, en la *Guía básica de prevención de la violencia en el ámbito escolar* define el *Bullying* como:

La violencia entre iguales (*bullying*), debe ser entendida como un fenómeno escolar, no tanto porque se genere en la propia escuela, sino porque ésta es el escenario donde acontece y la comunidad educativa es la que sufre las consecuencias [...] La palabra *bullying* puede ser utilizada como acoso escolar, hostigamiento, intimidación, maltrato entre pares, maltrato entre niños, violencia de pares o violencia entre iguales. Por tanto, lo podemos definir como

“Una conducta de persecución y agresión física, psicológica o moral que realiza un alumno o grupo de alumnos sobre otro, con desequilibrio de poder y de manera reiterada” (SEP-SSP, s/f, p. 21).

Comparando las definiciones vertidas por los estudiantes con la ofrecida por la SEP, la detección del *Bullying* parece fácil: resulta ser cualquier actitud de relación que se observa en las escuelas: gritos, insultos, empujones, peleas, pues no sólo puede ser observado en cualquier espacio del inmueble escolar, es también reiterado. O quizá, lo más correcto es que es muy difícil detectarlo, pues si las relaciones entre iguales (estudiantes entre 12 y 15 años de edad)

pasan constantemente por lo físico, la confrontación, la búsqueda de afirmación identitaria frente al otro, etcétera, ¿qué es el *bullying*? Hasta aquí, esas conductas caen en la caracterización de desviación tolerada de Dubet (2003). Los relatos de los estudiantes sobre un día típico en la escuela incluyen una profusión de pleitos, heridas, insultos y desencuentros agresivos, los cuales narran con sonrisas y evocaciones casi épicas, no parecen producirles angustias. Casi todos los grupos de enfoque dejaron salir un lugar, dentro o fuera de la escuela, donde se realizan peleas pactadas y que, incluso, pueden degenerar en peleas campales, así también se observó en el grupo de enfoque con profesores. Sin duda, eso es violencia entre pares (¿castellanización de la palabra *Bullying*?). Pero es con ciertos matices que se puede identificar una violencia “anormal” en el día a día (aunque, según los relatos, no es tan discordante con la cotidianidad que viven), primero una visión matizada por la Experiencia escolar que tendrá que ver con el desequilibrio de fuerzas (que no de poder, ése tipo sería en el eje vertical, entre maestros y estudiantes, de arriba-abajo, en el sentido contrario sería una resistencia, porque sí, la resistencia es violencia, pero como síntoma, no como medio), en el abuso contra los más débiles:

Los de tercero les dicen de cosas a los de primero. Es que como la mayoría de los de primero están bien chiquititos les dicen cosas o se pelean a la salida. Luego les quitan su dinero los de otros salones, los de tercero a los de primero y se los quitan. Sí, porque si no les pegan. Los de tercero C y los de mi salón (Participante).

Sí, que si haces cosas así con un compañero como es chaparrito, o de que se intenta matar (Participante).

Es más interesante la distinción matizada por la (in)acción del agredido:

Sería agredir a alguien pero que no te conteste; O más grande pero que se vea bien pendejo; No importa que no se sepa defender; Agarrar al más güey; No sé,

cuando llegan y te empiezan a pegar sin razón, pero no nada más una vez, sino que ya es seguido; Cuando agreden los hombres a las mujeres. Pues también, agresión que entre muchos golpeen a un solo niño así (Participante).

Y sin embargo, para los estudiantes el *Bullying* sigue siendo un tanto inasible como forma del conflicto, es decir, saben identificar el conflicto, lo que les produce interferencia es la asimilación del conflicto con la violencia y su especificidad en el ámbito escolar. Tienen claro cuando una agresión no es *Bullying*, pues los conflictos se comprenden mejor bajo un esquema de valoración horizontal, con la distinción se vale/no se vale:

Que la pelea es inmediata, como que de ahí no pasa; Yo siempre digo de juego es bullying; Hay una parte que bromeamos con el bullying; Pero ya cuando es pelea en forma pues ya no lo mencionas. ¿A quiénes les hacen bullying? A mí, cuando entré, yo participaba mucho y me decían ay ya cállate y cosas así. ¿Y qué pasa, dónde sucede eso? Es más fácil en el salón. A una chava basta que esté con niños y ya le dicen puta. ¿Pero eso es bullying? No, pero sí hay peleas. ¿Eso pasa en sus escuelas? Sí. Sólo los de tercero a tercero, porque con los demás grados no se meten. En mi escuela sí y más por un novio. ¿Es diferente “peleas” que bullying? Sí, porque pelea es entre dos y se agarran y bullying pueden ser hasta más de tres contra uno o tres contra dos (Participante).

Por otro lado, la fuente de información sobre el *bullying* no es sólo la escuela, y de ahí su carácter de espectacularización. Con la constancia sobre sucesos de *bullying* (que parecen ser más la excepción que la regla), se promueven actividades (pláticas, cursos, talleres, conferencias) que han generado un mercado lucrativo (sobre todo teniendo como cliente al Estado) y un desierto de realidad, una distancia que al ser definida y difundida culpabiliza a los propios jóvenes (baste la definición “violencia entre iguales”) por ser violentos. Los rostros de muchachos y muchachas cuando surgía el tema denotaba incomodidad, los silencios se alargaban y las definiciones salían a cuenta gotas, como ya dije, intentando extraer

de la memoria una lección que tiene que ver con ellos en cuanto los delimita excesivamente violentos. Y en un ambiente político y social plagado de violencias (donde la violencia se ha convertido en un medio de comunicación simbólicamente generalizado) los jóvenes, expuestos a imágenes grotescas (sobre todo por la red) hallan la mejor definición sobre violencia, más porque muchas de esas imágenes en video que circulan por la red los tienen a ellos como protagonistas y son amplificadas sus consecuencias (espectacularizadas) cuando la televisión u otros medios de comunicación masiva (sobre todo diarios, de los cuales varios ya cuentan con canales de televisión) las reproducen *ad nauseam*, y editorializan con tono moralizante. Cómo distinguen los estudiantes si son violentos, victimarios, ejecutores o violentados, víctimas, ejecutados: “Le pregunté al que me quedó más cerca qué hacía ahí. ‘Por culpa de una niña’, ‘¿Qué le hicieron?’ ‘Dicen que la estábamos buleando’. ‘¿Y sí?’. ‘Nada más le dije fea’ ‘¿y sí está fea?’, ‘uy sí, si la viera. Y por eso dicen que le estábamos haciendo *bullying*, pero eso no es *bullying*, eso sería agarrarla así y pum, pum’ y entonces imitó la mímica de dar una golpiza” (nota de campo). En la nota de campo reproducida el chico no entiende por qué se le acusa de violento si no cometió ningún daño. Quizá no entró a alguna de las pláticas donde se les explica la profusa cantidad de formas de la violencia. Y por qué las definiciones sobre el *bullying* son tan fragmentarias, mientras para uno sólo es cuestión de decirle cosas feas a otro o de discriminarlo hasta provocarle un trauma, para otros tiene que ver con el abuso de la fuerza, muchos contra uno o el simple empujón. Será porque es indefinible en la cotidianidad, y para ser diagnosticado debe ser identificado por casos más que por generalizaciones. Porque, claro, todos están expuestos a padecer “una conducta de persecución y agresión física, psicológica o moral que realiza un[a] [persona] o grupo de [personas] sobre [uno], con desequilibrio de [fuerza y] poder y de manera reiterada” (SEP-SSP, s.f. p. 21), pero *suponer que esto es un asunto global, cotidiano, evita descubrir los verdaderos casos de abuso que deben ser resueltos en lugar de generar un ambiente*

discursivo que culpabiliza a los estudiantes, no contribuye a mejorar las relaciones entre pares.

Así pues, de dónde viene la definición del término a la que acceden los jóvenes, “nos lo dicen diario en la escuela. Los maestros más que nada, como a mi compañero chaparrito con el que juego siempre se queja: ‘maestro me está haciendo *bullying*’ y ya lo suelto”, explicó un participante de los grupos de enfoque. “Nos lo dicen a diario”, reiteración, desdibujamiento de la gravedad por repetición, como por escansión, la palabra va perdiendo sentido y va mutando su semántica: “‘maestro me está haciendo *bullying*’ y ya lo suelto”, se convierte en elemento del chiste y la broma, como mencionaron otros estudiantes, se hace menos inteligible para autoridades, profesores y alumnos: “Sí, dicen qué hacer y no hacer, luego sube la orientadora al salón porque le hacen *bullying* a un niño que se llama Javier porque es muy chillón, la orientadora nos dice que está mal el *bullying*”. La *Guía básica de prevención de la violencia en el ámbito escolar* está firmada también por la Secretaría de Seguridad Pública, convirtiendo el asunto en algo policiaco: “nos dan pláticas en la escuela, unos policías, algo así; las autoridades, de la delegación. Pero son aburridas. Si las hicieran más divertidas (risas). Con ejemplos. Que te entretengan, pondrías más atención” (Participante).

Esta pobre inteligibilidad sobre lo que es el *bullying*, se aprecia cuando se les pregunta a los jóvenes sobre su identificación en las escuelas:

En mi escuela casi no hay, entre nosotros, en nuestro salón no, con otros salones sí. Los niños que les quieren pegar a los niños de mi salón. Porque se llevan bien con las chavas que les gustan y así.

Nada más a una niña que se llama Rosa todo el salón le dice cosas a ella. Y no se junta con los del salón ella, sino con los del segundo, porque todos le dicen de cosas en el salón que le dicen groserías, la avientan, pero en nuestro salón se burlan de ella. ¿Por qué le hacen todo eso? Es que está muy chistosa ¿Qué tiene de chistosa? No sé, luego le dicen Chayito, pero no sé por qué. ¿Y cómo reacciona Rosa? Sólo se ríe, pero cuando está con sus amigas le dice de cosas a los otros.

Una de sus amigas se peleó con una de mis amigas afuera de la escuela porque le dijo cosas por medio del Facebook. ¿Qué cosas les dicen? Yo no he visto. *Pero ¿no te contó?* No.

Luego los más desastrosos del salón ponen apodos o las machorras que se llevan con los niños, luego juegan con ellos, avientan las sillas (Participante).

Saben definir el *bullying*, aunque fragmentariamente, pero no lo descubren con claridad en su entorno inmediato. Gracias a los discursos que les han forjado la definición, confunden con conflictos que para ellos se resuelven fácilmente en la horizontalidad, con sus propios recursos. Pero el discurso desactiva la claridad para ambos lados: un pleito, un apodo, la agresividad física normal (como la desviación tolerada identificada por Dubet, 2003), se interioriza culpable. Sin embargo, los jóvenes no quedan pasivos frente a esto, por eso ríen, por eso hacen chistes, por eso desactivan la gravedad del discurso (que generaliza). El problema está, repito, en la opacidad de los casos específicos, los cuales, debido a la persecución del fantasma, quedan ocultos. Pero ellos resisten al discurso, incluso saben elegir perfectamente la posición correcta para acreditar los exámenes. A la pregunta “¿cuál es su postura ante el *bullying*?”, respondían: “Es malo; Que no debes de permitirlo porque afecta a todos; Y está mal; Yo lo veo que está mal porque se ve feo que tú estés viendo que varios niños le peguen a uno” (Participante). Y en la posición del testigo es donde mejor aparece el carácter espectacular del *bullying* como violencia-medio, es decir, no como acto, sino como símbolo mediatizado generalizadamente:

No, sólo he visto una vez a uno que le dicen el Kiko porque están inflados sus cachetes, le tiraron sus cosas, le pisaron sus cosas y trabajo. ¿En qué casos esto se ha salido de control? Ah sí, cuando a una niña le hacían mucho, ella ya no aguantó y ella se cortaba las venas y ya no aguantó y se suicidó. ¿Eso donde pasó? Me lo contó una amiga, que pasó. Igual lo mismo, también me contaron que ya no aguantaba y que en su casa se suicidó, que las consecuencias son feas.

(risas) *¿Por qué se ríen, es una cosa seria o de broma?* Es que es seria, pero del modo en que lo cuenta da risa. Se necesita dar más emoción.

Restarle importancia al bullying (violencia) en su forma de medio de comunicación simbólicamente generalizado, es decir, dejar de usarlo espectacularmente como manera de culpabilizar a los jóvenes, permitiría tratarlo como síntoma, descubriendo cuáles son las causas, estructurales y personales, de los implicados, sin asumir víctimas y victimarios, sino casos de tratamiento con herramientas eficaces y no pláticas que mueven a la burla y el aburrimiento (de eso ya tienen demasiado). Cuando los participantes de los grupos de enfoque daban con un caso real de *bullying*, la inasibilidad del término dejaba el lugar a la impotencia de los estudiantes y descubrían la impotencia de las autoridades:

Sí, una vez a esta Guadalupe, íbamos subiendo las escaleras y se tropezó, se cayó de panza y le pisaron los pies y las manos y le hicieron burla, cuando se paró le empujaron contra la pared. *¿Alguien se interpuso con eso?* No, eso fue en primero. *¿Y Guadalupe ha hecho algo para cambiar eso?* No. Es que se deja, le dice a los maestros, pero no les dan una sanción. *¿Cuál crees que sea la manera para que no seas víctima del bullying?* Pues decir, a los directores o a los papás o luego no ayudan tampoco, sólo les dicen, bueno, déjalo y ya vámonos, es todo. *¿Qué hacemos con el bullying como alumnos, es algo que debemos tolerar, combatir?* –silencio– *¿Habría que ayudar a estos chicos o ni modo?* –silencio– *¿Por qué creen que pasa eso ante esta situación de quedarse calladas?* (risas) Tal vez, puede ser. *¿Cómo se resuelven, entonces?* Uno como compañero le dice, dile a la directora, no te dejes, o con sus papás. *¿Qué otra cosa se les ocurre?* No sé –silencio (Participante)–

Este caso es interesante porque deja ver dos asuntos clave. Por un lado, la impotencia de las estudiantes cuando se les pide una opción para superar el problema de una compañera, elocuente en el silencio. Los discursos les dicen que eso es “malo”, lo han aprendido, pasarían el examen, pero no hallan las herramientas en el discurso.

Por otro lado, cuando aconsejan “no te dejes”, pues ella “se deja”. Aquí la cuestión está en la capacidad de los jóvenes para sobrevivir, para entrar en una lógica estratégica a la Dubet, sortear los conflictos. El “no te dejes” implica la posibilidad de tramitar los conflictos en la horizontalidad, pero, también es claro en el caso citado, los discursos permiten la irrupción de la verticalidad y los jóvenes aducen que es “buena” la intervención de los adultos, aunque saben que no resolverá gran cosa: “no sancionan”. Si hay un llamado de auxilio, éste queda enmudecido en ambos ejes, por un lado en la horizontalidad que es interferida por los discursos. Por otro lado, en la verticalidad que busca resolver una generalidad inexistente, ocultando la gravedad del caso.

Si esto es así, entonces por qué se persiste en esta caracterización de la vitalidad estudiantil, como pasada por la violencia. Qué se busca con la espectacularización del *bullying*, con usarlo como medio simbólico de comunicación con los estudiantes, qué selecciones procura motivar. *Convertirlos en culpables, hacer del bullying la coartada perfecta para ocultar otros procesos de violencias más estructurales, tanto como síntoma y su mutación mediática, para promover unas selecciones institucionales que dejen de lado asuntos más fundantes, como la transformación del dispositivo escolar.* Con esta violencia “inventada”, el dispositivo escolar, como proceso, busca aferrarse a su forma disciplinaria en un contexto social donde la juventud debe ser contenida, en un ambiente socioeconómico donde no se les puede asegurar ni trabajo, ni estudio superior. Y la circularidad viciosa en la que se encuentra la sociedad actual, asfixia a la escuela, una institución que, como dijo una profesora, es cada vez más necesaria para encauzar a los jóvenes ante una familia cada vez más depredada por las condiciones sociales.

PERCEPCIONES SOBRE EL BULLYING Y EL MALTRATO RECIBIDO

En la *Encuesta sobre el clima escolar y la convivencia en escuelas primarias y secundarias del Distrito Federal*, realizada en conjunto por el Seminario de Investigación en Juventud de la Universidad Nacional Autónoma de México (SIJ-UNAM) y la Secretaría de Educación Pública (SEP), llevada a cabo de mayo a julio de 2014, con un método de recolección de datos del tipo cara a cara en las escuelas y un tamaño de muestra de 12,017 entrevistas efectivas en 581 escuelas (Primaria 4,817, estudiantes de quinto y sexto grado, entrevistas en 300 escuelas y Secundaria 7,200, todos los grados, entrevistas en 281 escuelas), se exploró la manera en que los jóvenes reconocen la palabra *bullying*. Cabe destacar que el momento de levantamiento de la encuesta sucedió en una coyuntura mediática donde el *bullying* se convirtió en tema central de noticiarios y periódicos, influyendo en los discursos políticos e inundando el ambiente con procesos cercanos a la consolidación de un pánico moral, donde escuelas, maestros, estudiantes y padres quedaron al interior de un ciclón de temor a una violencia vista sólo en casos, amplificadas cuando los medios asumieron peligrosa generalidad. Encabezados como “Seis casos escandalosos de *bullying* en México; cuatro de cada 10 estudiantes sufren acoso escolar” (Sinembargo.com, 2013); “Reportan cinco mil muertes por *bullying*; Senado debate ley contra el acoso escolar” (Excélsior, 2013); o “México es el primer lugar de *bullying* a escala internacional” (Milenio, 2014), impusieron una sensación de paranoia que sirvió para colocar el *Bullying* como el asunto más visible del momento. Por ello, no resulta extraño que el 99.2% de los estudiantes hayan escuchado la palabra al momento del levantamiento de la encuesta.

Tabla I

		Turno				Año Escolar		
		Total	Matutino	Vespertino	T. Completo + J. Ampliada	1o. Secundaria	2o. Secundaria	3o. Secundaria
¿Has escuchado la palabra bullying?	Si	99,2%	99,2%	99,0%	99,7%	99,2%	99,3%	99,3%
	No	,8%	,8%	1,0%	,3%	,8%	,7%	,7%
	Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: SIJ-UNAM, "Estudio de Ambientes escolares, conductas y convivencia en escuelas de educación básica en el Distrito Federal". Elaboración propia.

A pesar de la sobrecarga de imágenes, videos, encuestas (cuya metodología nunca fue presentada), opiniones de "expertos", *spots* con participación de cantantes, actores y actrices, según los resultados de la encuesta, la escuela es el lugar donde los estudiantes escucharon sobre *bullying*, quedando muy por debajo la televisión. Este dato no es extraño, pues responde al estigma que se impuso a la escuela, dibujándola como un lugar inseguro para los muchachos y el principal punto de resonancia desde donde se debía "solucionar" un fenómeno inasible fuera de los muros de los espacios escolares. Según las evidencias cualitativas y cuantitativas, la escuela, como lugar de socialidad, resulta todo lo contrario al discurso del pánico, es decir, la escuela dista mucho de ser un campo de batalla donde los estudiantes luchan por sobrevivir y las condiciones integrales (situación socioeconómica, geográfica, etcétera) definen los niveles de inseguridad y violencia (sobre todo la violencia social que puede traducirse en violencia anti-escolar) a los cuales se enfrentan los jóvenes.

Tabla 2

		Turno				Año Escolar		
		Total	Matutino	Vespertino	T. Completo + J. Ampliada	1o. Secundaria	2o. Secundaria	3o. Secundaria
¿En dónde escuchaste la palabra <i>bullying</i> ?	En la escuela (pláticas, clases, etc.)	93,2%	92,9%	93,4%	93,8%	92,2%	93,8%	93,7%
	En casa/Con familiares	42,4%	42,6%	42,8%	41,3%	43,1%	43,4%	40,8%
	Televisión	46,8%	47,6%	46,8%	44,2%	44,4%	45,3%	50,5%
	Radio	7,2%	7,5%	6,6%	7,3%	6,5%	6,5%	8,6%
	Revistas/ Periódicos	4,1%	3,9%	4,0%	4,5%	2,8%	4,2%	5,2%
	Calle/ Vecinos/ Amigos	12,5%	10,9%	15,0%	13,1%	12,1%	12,8%	12,5%
	Otros	3,7%	3,9%	3,6%	3,0%	2,5%	3,9%	4,5%

Fuente SIJ-UNAM, "Estudio Ambientes escolares, conductas y convivencia en escuelas de educación básica en el Distrito Federal". Elaboración propia.

Los grupos de enfoque dejaron observar una serie de relaciones entre los estudiantes que pasan por lo agresivo, tanto en lo físico como en lo simbólico. Peleas, insultos, apodosos son rutinas establecidas en un marco de convivencia definido por la situación de "llevarse", quien se lleva se aguanta. Como explica Dubet (2003), estas rutinas de socialidad, establecidas en un plano de horizontalidad, son parte de una desviación tolerada donde profesores y adultos precisan de la suficiente inteligencia como para comprender hasta dónde son permisibles, en el sentido de limitar peligros reales. Además, es posible percibir que los propios muchachos elaboran fronteras de permisibilidad y etiquetas para orientar sus formas de actuar entre pares. Reconocen que los estudiantes más débiles pueden convertirse en blanco, pero también que esta debilidad es resultado de barreras de socialidad padecidas por determinados sujetos (quien se deja, quien no sabe defenderse,

que va más allá de poder defenderse) y ahí, aunque se les dificulta expresarlo, saben cómo cooperar con aquel situado en calidad de víctima. Los datos estadísticos se conjugan con los cualitativos en lo concerniente a la existencia de un sector en riesgo (6.3%), jóvenes en alto riesgo que permiten observar la presencia de casos y exigir su tratamiento, pero según la casuística y no la culpabilización general de la escuela y los estudiantes. No hay un sesenta o setenta por ciento de jóvenes que padecen *bullying*, como afirman encabezados y expertos. Hay, según los datos de la encuesta realizada a estudiantes del Distrito Federal, un 82% de jóvenes que han recibido algún “maltrato”, físico o simbólico. Resulta extraña la existencia de un 18% de jóvenes que hayan declarado no haber sufrido algún tipo de maltrato cuando los insultos, los apodos, empujones y golpes son parte de una cotidianidad construida entre los intersticios del dispositivo escolar, el espacio de socialidad de los jóvenes, donde la experiencia escolar entra en total simultaneidad con la experiencia juvenil (incluso pareciera muy bajo el porcentaje de 32% de chicos que fueron apodados), es preciso comprender que este 82% no puede ser tomado como un asunto de alarma desmedida, sino descubrir los aspectos específicos que colocan a los estudiantes en situación de riesgo, lo cual no se consigue estigmatizando y criminalizando a los jóvenes sin comprender el valor de estos actos en los planos de horizontalidad juvenil. Por otro lado, es claro que las condiciones sociales se implican al interior de los espacios escolares, la violencia social se filtra. Como se observó en los grupos de enfoque, la presencia de pandillas, drogas, alcohol, armas, etcétera, responde al entorno, por lo que, sin duda, la aplicación de los instrumentos aplicados en esta investigación para el Distrito Federal, ofrecerán datos diferentes al aplicarse en entornos con características específicas. No serán los mismos datos si se observan estados con altos índices de violencia homicida o con bajos índices, no será lo mismo en Michoacán o Guerrero que en Quintana Roo o Yucatán. La violencia en la escuela es síntoma, no causa y las “desviaciones” ostensibles en lo que el estudio ha llamado “actos de maltrato” no deben

entenderse como violencia. Si algo es claro en los estudios de violencia juvenil, es que los ambientes determinan el grado de servicio, por ejemplo, ahí donde fluyen libremente las armas, los juegos de fortaleza tornan sangrientos (Moreno, 2011). Juan José Martínez, en su trabajo sobre la violencia en un barrio de San Salvador, observa que la violencia entre pandillas sigue una lógica de juego, “La lógica sigue siendo la misma. Un puñado de jóvenes jugando a la guerra. Jugando a matarse” (2013, p. 91), la profusión de armas de fuego es alarmante en Centroamérica y la violencia homicida ha alcanzado niveles pandémicos.

Si atendemos los relatos de los jóvenes vertidos por los grupos de enfoque, hallamos un espacio de confrontación cotidiano en las peleas. Éstas no son exclusivas de los varones, las mujeres se pelean con el mismo ahínco. No significa que todos los jóvenes entren en liza, sino que la pelea está siempre presente, a manera de expansión de los intersticios de socialidad. La diferencia de género está en los espacios, las jóvenes lo hacen más al interior de la escuela, en los baños y pasillos, mientras los varones hacen sus “arenas”: “Yo digo que entre comillas las arenas de pelea, no pueden estar a más de cuatro cuadras de la escuela” (grupo de enfoque). Lugares elegidos por los jóvenes, cercanos a la escuela, donde se dirimen ofensas o desavenencias con golpes. Las peleas son cotidianas, punto central donde se desfoga la desviación tolerada. Como muestra la Tabla siguiente, las peleas son parte del medio ambiente intersticial de los estudiantes, incluso.

Tabla 3

		Turno				Año Escolar		
		Total	Matutino	Vespertino	T. Completo + J. Ampliada	1o. Secundaria	2o. Secundaria	3o. Secundaria
En lo que va de este año escolar –agosto de 2013 a la fecha– ¿has visto alguna pelea física en tu escuela o alrededor de la escuela?	Sí	79.5%	77.5%	81.0%	83.0%	78.4%	80.4%	79.7%
	No	20.5%	22.5%	19.0%	17.0%	21.6%	19.6%	20.3%
	Total	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Fuente: SIJ-UNAM, en el marco de la investigación “Estudio de Ambientes escolares, conductas y convivencia en escuelas de educación básica en el Distrito Federal”. Elaboración propia.

En cuanto al número, los datos confirman a las peleas como parte de la desviación tolerada (Dubet, 2003), donde los propios estudiantes producen una ética y estética del juego de la agresividad física:

¿Es divertido, jugar, pelearse? Sí, hay veces que es juego. Si te llevas. Pero hay quienes no se aguantan. Hay quienes llegan y te empujan y a mí me choca que me hagan eso. ¿Cuando cambia que deja de ser diversión? Que de la nada te dice de cosas si ni la conoces. Que el agredir de esa persona es más fuerte. Hay un límite. ¿Quién pone ese límite? Uno mismo. Porque te da coraje.

Tabla 4

		Turno				Año Escolar		
		Total	Matutino	Vespertino	T. Completo + J. Ampliada	1o. Secundaria	2o. Secundaria	3o. Secundaria
En lo que va de este año escolar –agosto de 2013 a la fecha– ¿has visto alguna pelea física en tu escuela o alrededor de la escuela?	1 pelea	15.4%	17.9%	13.6%	11.1%	18.0%	13.3%	15.0%
	2 peleas	24.4%	23.8%	23.2%	28.2%	27.2%	23.8%	22.2%
	3 peleas	20.8%	20.5%	20.7%	21.7%	21.4%	20.6%	20.4%
	4 a 5 peleas	22.6%	22.0%	23.8%	22.3%	20.5%	23.3%	24.0%
	Más de 5 peleas	16.8%	15.8%	18.7%	16.8%	13.0%	18.9%	18.4%
	Total	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
14.8 ¿Cuántas peleas has visto?	Promedio	4.05	3.94	4.25	4.04	3.60	4.25	4.28
	Mediana	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00
	Desviación estándar	4.01	3.99	4.21	3.69	3.39	4.13	4.38
	Error estándar	.01	.01	.01	.02	.01	.01	.01

Fuente: SIJ-UNAM, "Estudio de Ambientes escolares, conductas y convivencia en escuelas de educación básica en el Distrito Federal". Elaboración propia.

Sin embargo, esto no significa que todos los estudiantes peleen. La siguiente tabla muestra un porcentaje de participación en peleas bajo en apariencia (12.4%) si se contrasta con las tablas anteriores, sin embargo, responde a que las peleas son, como expansión de los intersticios, la situación más elevada de desviación.

Tabla 5

		Turno				Año Escolar		
		Total	Matutino	Vespertino	T. Completo + J. Ampliada	1o. Secundaria	2o. Secundaria	3o. Secundaria
En lo que va de este año escolar ¿has participado en alguna pelea física en tu escuela o cerca de la escuela?	Sí	12.4%	10.1%	16.6%	12.7%	11.7%	12.0%	13.5%
	No	87.6%	89.9%	83.4%	87.3%	88.3%	88.0%	86.5%
	Total	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
Base	Base	7200	3912	2064	1224	2400	2400	2400
		395498	212209	114465	68824	130554	133056	131888

Fuente SIJ-UNAM, "Estudio de Ambientes escolares, conductas y convivencia en escuelas de educación básica en el Distrito Federal". Elaboración propia.

Las peleas son parte de la horizontalidad y como desviación tolerada están más allá de una cotidianidad que eleve el riesgo de los muchachos a padecer violencia extrema. De esta manera se tramitan conflictos y se imponen límites, se definen liderazgos y grupos, se establecen fronteras y se construyen espacios. Por supuesto, un pleito produce lesiones y en algunos casos secuelas importantes. Los pleitos no son una escalada de la agresividad, así como los actos de maltrato, pero sí están afectados por los entornos sociales. Como se dijo antes, el entorno se implica en las rutinas de los estudiantes y ahí donde éste está movilizado por violencias sociales importantes, degenerará la manera en que las peleas se desarrollan. Si existen armas, mercados ilegales, códigos de tramitación del conflicto local alejado de la orientación legítima, la escuela replicará y convertirá las peleas en acontecimientos fatales, insisto, como réplica del entorno, no como producto de la socialidad de los estudiantes.

Tabla 6

		Turno				Año Escolar		
		Total	Matutino	Vespertino	T.Completo + J.Ampliada	1o. Secundaria	2o. Secundaria	3o. Secundaria
En lo que va de este año escolar ¿has participado en alguna pelea física en tu escuela o cerca de la escuela?	1 pelea	53.9%	57.4%	50.5%	52.4%	56.8%	54.8%	50.5%
	2 peleas	28.4%	29.0%	28.7%	26.4%	32.7%	25.2%	27.5%
	3 peleas	10.3%	8.6%	10.8%	13.5%	3.9%	12.2%	14.2%
	4 a 5 peleas	4.5%	2.5%	7.3%	3.0%	4.1%	3.9%	5.3%
	Más de 5 peleas	3.0%	2.5%	2.7%	4.7%	2.4%	3.9%	2.5%
	Total	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
¿En cuántas peleas has participado?	Promedio	1.92	1.81	1.99	2.06	1.80	1.99	1.97
	Mediana	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00
	Desviación Estándar	1.94	2.04	1.79	1.99	2.09	1.99	1.75
	Error Estándar	.01	.01	.01	.02	.02	.02	.01

Fuente SIJ-UNAM, "Estudio de Ambientes escolares, conductas y convivencia en escuelas de educación básica en el Distrito Federal". Elaboración propia.

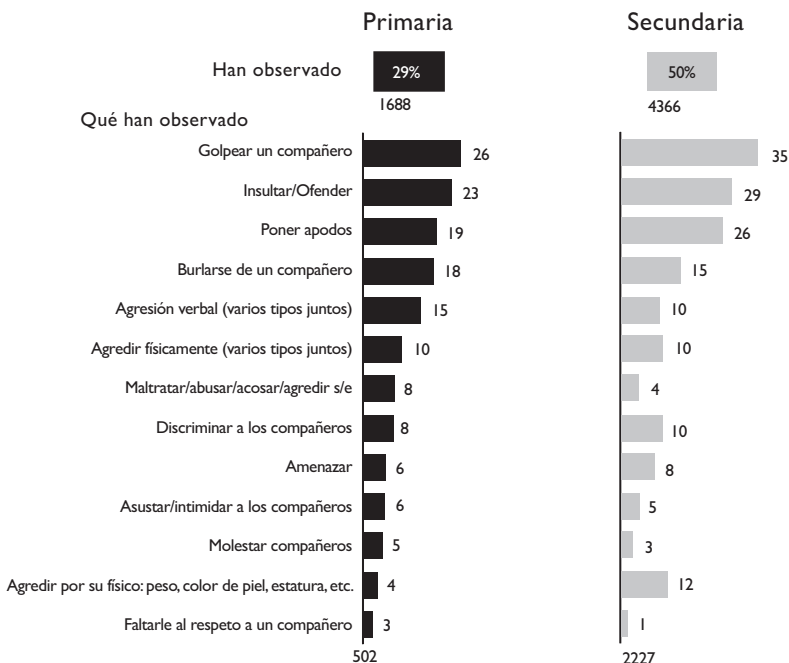
En este sentido, como se ha discutido, lo que se definió según los resultados de la encuesta como actos de maltrato no constituyen algo cercano o parecido al llamado *bullying*, según se ha "definido" en medios de comunicación y paneles de "expertos".

Como bien se ha expresado, el maltrato, hostigamiento, intimidación, acoso, o cualquier tipo de acto de maltrato no es, necesariamente *bullying*, según la definición de la SEP-SPP, definición que implica los elementos "desequilibrio de poder y manera reiterada", por ello, la acotación sobre cruzar la información entre aquellos "maltratados" con gravedad y a propósito con frecuencia (reiteración) y número (desequilibrio de poder), aparece como necesaria.

A este respecto, los profesores no lo tienen más claro que los niños, como se nota en el siguiente Gráfico, los actos de desviación tolerada (Dubet, 2003), esos donde los profesores deben voltear la

mirada para permitirle a los jóvenes espacios de horizontalidad, según los discursos de disciplinarietà y seguridad, son en su mayoría actos punibles y que someten a los chicos a alto riesgo:

Gráfica I



Fuente SIJ-UNAM, "Estudio de Ambientes escolares, conductas y convivencia en escuelas de educación básica en el Distrito Federal". Elaboración propia.

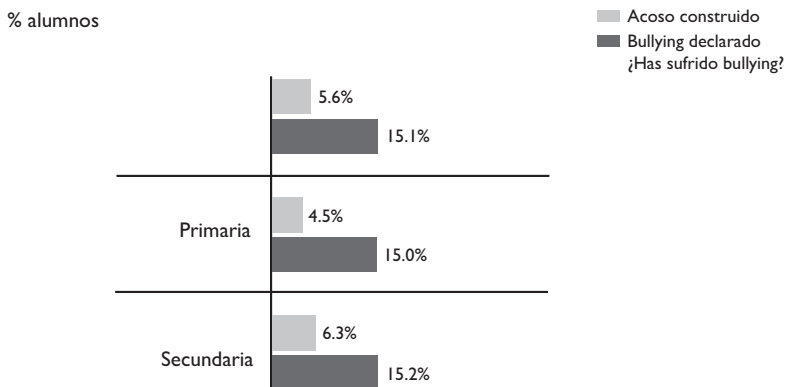
Según esta percepción sobre lo que es el *bullying*, los datos sobre si los estudiantes han observado actos de *bullying* resultan bajos (55.6%) si se compara con los datos sobre los actos de *bullying* observados, tomando en cuenta sólo aquellas menciones que superan el 10%, los estudiantes reportan en primer lugar, haber visto golpear a un compañero (51.2%), seguido por insultar u ofender (21.9%), en tercer lugar, con el 13.8% está el poner apodos y burlarse o reírse

de algún compañero alcanzó el 10.3% de menciones. Según lo que consideran es *bullying*, en primer lugar está el agredir físicamente entre varios 29.7%, sólo observado por el 7.5%, en segundo golpear a un compañero, mencionado como *bullying* por 23.6% y visto por más de la mitad de los encuestados (51.2%). La agresión verbal realizada por varios tuvo 19.2% menciones como forma de *bullying*, pero sólo fue vista por el 0.1% y el maltrato o agresión psicológica fue mencionado por el 17% como *bullying* y visto por el 1.6%. Insultar u ofender es mencionado por el 10.6% y de los actos más vistos como *bullying*. Según estos datos, es difícil encontrar los criterios de desequilibrio de poder y conducta reiterada, son más cercanos a la conformación de espacios intersticiales donde los estudiantes logran cierta desviación tolerada.

Sobre la pregunta de si han cometido *bullying*, el número es bajo en contraste con el *bullying* percibido y declarado como visto (12.6%), incluso si se compara con lo dicho por los jóvenes en los grupos de enfoque, donde la distinción entre *bullying* y formas de socialidad agresiva eran difíciles de discernir. Bajo el discurso mediático sobre el *bullying*, la mayoría de los actos cotidianos cometidos por los jóvenes en los planos de horizontalidad, cualquier forma de maltrato podría considerarse acoso y violencia escolar, culpabilizando a los jóvenes, sin embargo, ellos no se perciben como acosadores o victimarios de sus compañeros.

Por ello, es preciso identificar el sector de jóvenes en riesgo de padecer relaciones de maltrato según conductas de persecución y agresión física, psicológica o moral realizadas por un alumno o grupo de alumnos sobre otro, con desequilibrio de poder y de manera reiterada, para esto, la encuesta buscó la relación entre número y reiteración de actos de maltrato, dejando ver un porcentaje cercano a la realidad que se puede declarar como el límite donde se encuentran los estudiantes en alto riesgo, el cual es casi la tercera parte del *bullying* declarado.

Gráfica 2



Fuente: SIJ-UNAM, "Estudio de Ambientes escolares, conductas y convivencia en escuelas de educación básica en el Distrito Federal". Elaboración propia.

REFERENCIAS

- Alpizar, L. y M. Bernal (2003). La construcción social de las juventudes. En *Última década*, Viña del Mar, Chile: Centro de Investigación y Difusión Poblacional de Achupallas, 019, 1-20.
- Dubet, F. (2003). Las figuras de la violencia en la escuela. *Reflexiones Pedagógicas. Docencia*, 19, 27-37.
- Excelsior (2013). Reportan cinco mil muertes por bullying; Senado debate ley contra el acoso escolar. Recuperado de <http://www.excelsior.com.mx/nacional/2013/03/25/890687>
- Feixa, C. (1998). *El Reloj de Arena. Culturas Juveniles en México*. México: SEP-CIEJ.
- Guzmán, C. (2012). La violencia escolar desde la perspectiva de François Dubet: Tensiones, reticencias y propuestas. En Furlan, Alfredo (coord.), *Reflexiones sobre la violencia en las escuelas*. México: Siglo XXI.
- Luhmann, N. (1991). *Sistema Social*. México: Alianza,
- Luhmann, N. (1998). *Complejidad y Modernidad*. Madrid: Trotta.
- Martínez, J. (2013). *Ver, oír, callar. En las profundidades de una pandilla salvadoreña*. San Salvador, El Salvador: Aura.
- Milenio (2014). México es el primer lugar de bullying a escala internacional. Recuperado de http://www.milenio.com/politica/Mexico-primer-bullying-escala-internacional_0_304169593.html

- Moreno, H. (2011). *La pandilla como ejercicio de micropoder: Relaciones de poder en los márgenes de la sociedad, jóvenes, violencia y estrategias de sobrevivencia*. Alemania. Editorial Académica Española.
- Reguillo, R. (octubre, 2000). El lugar desde los márgenes. Músicas e identidades juveniles. En *Nómadas* (col.), 13. Universidad Central, Colombia.
- Reguillo, R. (2010). La condición juvenil en el México contemporáneo. Biografía, incertidumbres e historias. En: Rossana Reguillo (coord.), *Los jóvenes en México* (pp. 395-429). México: FCE/Conaculta (Biblioteca mexicana).
- Reguillo, R. (septiembre-diciembre, 2012). De las violencias: caligrafía y gramática del horror. *Desacatos*, 40, 33-46.
- Seminario de Investigación en Juventud. (2014). *Estudio de ambientes escolares, conductas y convivencia en escuelas de educación básica en el Distrito Federal*. México. Inédita.
- SEP-SSP-SNTE (s/f). Guía básica de prevención de la violencia en el ámbito escolar. Recuperado de <http://basica.sep.gob.mx/escuelasegura/pdf/MatInfo/ViolenciaEscolar.pdf>
- Sinembargo.com (2013). “Seis casos escandalosos de bullying en México; cuatro de cada 10 estudiantes sufren acoso escolar”. Recuperado de <http://www.sinembargo.mx/06-07-2013/675000>
- Urteaga Castro-Pozo, M. (2007). La construcción juvenil de la realidad. Jóvenes mexicanos contemporáneos. Tesis de doctorado. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa.
- Valenzuela Arce, J. M. (2007). Ingreso restringido Pertenencias, adscripciones y membresías juveniles. Jóvenes Mexicanos. Encuesta Nacional de Juventud 2005. México: Instituto Mexicana de la Juventud, Tomo 1, 173-196.

TERCERA PARTE
APUESTAS

**ENTRE LA VIOLENCIA Y LA FORTALEZA,
POR UNA CULTURA DE PAZ EN LA ESCUELA**

*Mónica Adriana Mendoza González**

Mientras la Tierra gire y nade un pez, hay vida todavía.

En pie de guerra, Joaquín Sabina.

Es ya un lugar común, pero necesario, cuando se habla de violencia, iniciar aclarando que se trata de un tema intrincado, un concepto complejo, multisémico, que se puede abordar desde distintas perspectivas, enfoques y disciplinas. Me gusta por ello recordar la idea nietzscheana en *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral* (Nietzsche, 1996, p. 25) relativa a que las palabras son como monedas que con el uso (y abuso) pierden su troquel y al cabo de ése mismo uso ya no se sabe el valor o la significación de dichas palabras, no obstante es necesario seguir pensando y repensando la palabra y su relación con el fenómeno que en lo cotidiano cualquier persona puede identificar en ciertos hechos o acciones. Al concepto de paz también le sucede lo mismo, se usa y se nombra tanto que puede ser “todo y nada”, añadiendo el matiz que para algunos tiene

* Maestra en Filosofía por la UNAM.

de asunto secundario y por tanto no digno de análisis. Pero violencia y paz representan un entramado cuyos linderos se tocan, lo que complica su delimitación (Foucault, 1992), no obstante se debe insistir en la tarea de la comprensión; ahora con mayor razón a partir de la emergencia de la era de la hiperinformación que posibilita la ambigüedad axiológica y por otra parte, nos conduce a ser espectadores (o agentes) de todos los tipos de violencia que jamás imaginamos a lo largo y ancho del mundo. A su vez también podemos ser agentes o pacientes de acciones alternativas que posibilitan la convivencia solidaria, ésta es la apuesta.

Las manifestaciones de violencias dirán algunos, siempre han existido, pero nuestros días son testigos de una veta que sorprende y aterra que son las formas cada vez más sofisticadas de destrucción y exterminio, así como la publicidad o tono de espectáculo que pueden llegar a tener a través de los medios de comunicación escritos, electrónicos o en las ya muy famosas redes sociales, convirtiéndolas inclusive en “objetos de consumo”. Hoy en día que el arsenal con el que cuentan algunos gobiernos es capaz de destruir a la humanidad de la faz de la tierra, irónica y dramáticamente para nuestro planeta los Estados con mayor armamento son los miembros del Consejo de Seguridad de la ONU. En este sentido parece pertinente recordar la necesidad del uso de la inteligencia que señala Bobbio (2008, p. 20) cuando considera el problema de la violencia en la historia:

[...] porque a lo que nos obliga la inteligencia, hoy más que en ningún otro momento de la historia, es a entender que la violencia tal vez haya dejado definitivamente de ser la comadrona de la historia y se está convirtiendo cada vez más en su sepulturero.

Ante este escenario global que afecta casi todos los espacios ¿qué posibilidades tenemos? Considero imprescindible en el sentido del “actuar consciente” de la *praxis*, sí pensar, indagar e investigar, pero a su vez proponer, hacer, diseñar, probar alternativas que aminoren

la fuerza destructiva y el sufrimiento que nos prodigamos en el mundo; alejados necesariamente de los extremos de la ingenuidad, la desesperanza o la indolencia siempre cómplice. En este contexto me centraré en tres puntos: 1) indagar sobre los prejuicios fundantes que alimentan la idea o deseo de destruir al otro, 2) el imperativo abordaje de la cultura de paz en la escuela, pues ésta constituye un factor de protección y un espacio idóneo para trabajar contra los prejuicios negativos, 3) reconocer y recuperar el potencial educable, la fortaleza y capacidad que poseen niñas, niños y jóvenes para promover una cultura que respete la dignidad humana.

1. PREJUICIOS FUNDANTES DE LA IDEA DE DESTRUIR AL OTRO

Desde hace años he considerado que el prejuicio fundante de la existencia suprahistórica y suprahumana del “bien” y del “mal” como entidades que luchan y envuelven la historia y con ello a las personas, ha traído los mayores males a nuestra humana humanidad. Concebir que estas entidades se encuentran en los cielos y los infiernos de este mundo, nos deja desamparados ante la posibilidad de construir por nosotros mismos nuestra historia. Dicho prejuicio fundante genera a su vez más prejuicios que se han instalado como un sino inexorable del devenir humano. Desmitificar esta idea ha sido bandera de la Cultura de Paz, y considero imperativo, tomar esa bandera en cada espacio de nuestro actuar y lugar en el mundo, en donde cada persona trabaje para limitar la vorágine, que por momentos supera cualquier optimismo recalcitrante. Cada acto violento por inocuo que parezca, pero que dañe, hace reproducir y pervivir la cultura de la violencia y de la guerra, intentar romper este círculo, es tarea urgente.

Importantes pensadores como Goffman (Estigma, la identidad deteriorada, 2006) o Gadamer (Verdad y método, 1996), entre otros, han analizado ampliamente sobre los procesos de generación

de prejuicios y estigmas sociales, sin embargo en este espacio se presentarán algunos planteamientos de Philip Zimbardo, pues su análisis sobre la “facilidad” de crear enemigos en una cultura que hace apología de la violencia, brinda elementos sustantivos que se pueden emplear en conjunto con la propuesta metodológica de la educación en derechos humanos y por una cultura de paz.

Parto de la violencia como fenómeno que en un mundo neoliberal, genera ganancias multimillonarias (para unos cuantos), cuantiosos dividendos, puede arrebatarse rápidamente lo que le pertenece a unos y es, entre otras cosas, efectiva en el logro de objetivos inmediatos; a su vez, podemos coincidir en que genera fragmentación social, sufrimiento, cierra la posibilidad de diálogo, escala conflictos, promueve la discordia, la guerra, lastima psicológicamente a las personas (con secuelas que pueden durar toda la vida), humilla, alimenta la ira, el encono, el resentimiento, promueve el castigo, la venganza, vulnerando a todos los involucrados en sus relaciones. En fin, cierra u obstruye las puertas a la posibilidad de reparar o de reconciliar.

En el libro *El efecto Lucifer, el por qué de la maldad*, Zimbardo (2008) hace un análisis profundo de los mecanismos a través de los cuales los seres humanos podemos realizar acciones malvadas y viles que jamás habíamos imaginado hacer. A partir de una investigación en 1971, que implicó un experimento con alumnos de la Universidad de Stanford¹ realiza un análisis que se centra en desmitificar la idea de la concepción individualista que llama las “causas disposicionales” de la maldad, es decir, como una “cualidad inherente a algunas personas”, en contraste con las “fuerzas situacionales” en donde el poder del sistema y del entorno pueden transformar la conducta, más de lo que imaginamos. Para ello

¹ El experimento se basó en conocer la psicología del encarcelamiento, en donde algunos alumnos de la Universidad adoptaban el papel de recluso, otros el de carceleros y otro el de subdirector de prisión. Para Zimbardo esta experiencia marcó fuertemente su vida personal y su profesión como psicólogo centrándose en investigar lo que llama la psicología del mal.

define la maldad como “... obrar deliberadamente de una forma que dañe, maltrate, humille, deshumanice o destruya a personas inocentes, o en hacer uso de la propia autoridad y del poder sistémico para alentar o permitir que otros obren así en nuestro nombre” (Zimbardo, 2008, p. 26). La idea de las causas disposicionales se fundamenta en una lectura esencialista del mal que responde a una visión dualista del mundo en donde el bien y el mal luchan permanentemente, esta noción por desgracia para la aspiración de un mundo de respeto a las diferencias y de los derechos humanos, prevalece en el imaginario social.

La postura tradicional (en las culturas que destacan el individualismo) es buscar las explicaciones de la patología o del heroísmo en el interior de la persona. La psiquiatría moderna tiene una orientación disposicional. Lo mismo ocurre con la psicología clínica y con la psicología de la evaluación y la personalidad. La mayoría de nuestras instituciones se fundan en esta perspectiva, incluyendo el derecho, la medicina y la religión. Presuponen que la culpabilidad, la enfermedad y el pecado se hallan en el interior del culpable, del enfermo y del pecador. Intentan entender planteando preguntas sobre el “quién”: ¿quién es el responsable? ¿Quién lo ha causado? ¿De quién es la culpa? ¿De quién el mérito?

Los psicólogos sociales (como yo mismo) nos inclinamos a evitar el criterio disposicional cuando intentamos entender las causas de una conducta inusual. Preferimos iniciar nuestra búsqueda de significado planteando preguntas sobre el “qué”: ¿qué condiciones pueden contribuir a determinadas reacciones? ¿Qué circunstancias pueden generar una conducta? ¿Qué aspecto tiene la situación desde el punto de vista de quienes se encuentran en ella? Los psicólogos sociales nos preguntamos en qué medida los actos de una persona se pueden deber a factores externos a ella, a variables situacionales y a procesos propios de un entorno o un marco dado (Zimbardo, 2008, p. 29).

Bajo esta suposición de la maldad como cualidad inherente, se forma el mecanismo a través del cual se crea al “enemigo”, para Zimbardo (p. 34) inicia a partir de la configuración de imágenes estereotipadas que van eliminando gradualmente la humanidad del

otro, la publicidad y difusión del estereotipo representa el alimento del prejuicio que convierte al otro en un ser que amenaza nuestros valores más caros. Una vez que la deshumanización ha hecho su labor, nuestras representaciones nos permiten condenarlo a la destrucción o al castigo severo, si alguien no nos parece un humano digno de llamarse así, se dispara el deseo de apartarlo o eliminarlo, “se lo merece” al no responder a nuestros esquemas morales que observamos como los válidos. El castigo o la forma de eliminación escalan a formas ignominiosas debido a que dotamos a este ser no humano de capacidades diabólicas o todopoderosas que puede dañarnos de múltiples maneras; recordemos cómo se nos presenta (principalmente en algunas películas) la lucha contra el mal como una tarea difícil que requiere medios agresivos para combatirla, pues el mal tenderá a renacer una y otra vez. Las películas de terror son un claro ejemplo de esto, pues aunque finalice una cinta con una supuesta victoria del bien, la secuela dos, tres o cuatro será testigo del renacimiento del mal. Mantenernos en un estado permanente de alerta en donde todos pueden ser potenciales enemigos o nuestros posibles verdugos o exterminadores, es parte de la violencia estructural de políticas de implementación que alientan percepciones de inseguridad y desconfianza.

Esta imagen estereotipada y deshumanizada del otro se combina con la idea individualista de cada uno de nosotros como seres especiales cuyo esquema de valores es el idóneo, colocándonos en una escala moral superior, posibilitando que el miedo y el odio tome su lugar en la justificación de determinados actos lesivos. Restar o eliminar la humanidad del otro repercute a su vez en la justificación del castigo que merece por una u otra razón, pero la justificación funciona al considerar que es precisamente “el otro” el que ha perdido su humanidad con sus actos, obnubilando el hecho de que la desconexión moral radica en cada uno de nosotros y no en el acto ajeno. Podemos considerar como analogía de lo anterior la frase que dice “*No se dio a respetar*” referida principalmente a acciones realizadas por mujeres, colocando la responsabilidad del acto

propio de violencia, en la víctima. Nos permitimos en este contexto castigar, discriminar, excluir severamente por no cumplir con nuestra escala valoral que percibimos como amenazada. La escuela no escapa a estos mecanismos de generación de prejuicios, recuerdo a un docente, entre muchos que he escuchado a lo largo de una década de trabajar en la promoción de la cultura de paz en las escuelas (Cfr. Mendoza y Ledezma, 2011) decir “*Cuando un alumno o alumna rompe las normas, automáticamente no le veo digno de mi consideración y quiero castigarle para que aprenda la lección*”, otorgarle valor intrínseco a otras personas, es una conquista del *ethos* individual y social que por muchos momentos, se vislumbra como lejano.

Para Zimbardo las fuerzas situacionales pueden ser mucho más poderosas que el carácter personal, aunque éste se haya formado presumiblemente con cualidades solidarias y de respeto; pues operan como un complejo dinámico, difícil de resistir transformando el carácter y ajustándolo a procesos como “... la conformidad, la obediencia, la desindividuación, la deshumanización, la desconexión moral y la maldad de la pasividad o la inacción” (Zimbardo, 2008, p. 46). El poder del Sistema representado por las élites en el poder, genera las condiciones de posibilidad de contextos jerárquicos, para crear condiciones de trabajo insostenibles promoviendo la competición caníbal, la idea de que en este mundo hay que pelear para obtener y mantener nuestro lugar, de vivir en una absurda carrera en donde debemos ser los primeros, los mejores, los envidiados (sentimiento exageradamente explotado por la publicidad), los exitosos, los poderosos, en donde el débil o el diferente no tiene cabida. Estas condiciones dan forma a procesos psicológicos que pueden hacernos actuar olvidando cualquier mínimo decoro o respeto a la vida.

El respeto a los derechos humanos requiere respetar la dignidad de las personas, en este sentido Luis de la Corte (2004, p. 32) sostiene que el respeto por el otro requiere de una *conciencia humanitaria* que se centra en resaltar las semejanzas que compartimos los

seres humanos, mientras que hay visiones individualista y también colectivistas que enfatizan las diferencias, ya sea de una persona en relación a otra, o de una persona que se identifica con un grupo determinado y mira muy diferente a otro grupo. No se trata de la falsa disyunción excluyente individuo o grupo, el respeto a la dignidad del otro tiene que ver más con considerar este valor como parte de nuestras intuiciones morales. Al respecto nos dice:

Parece que los entornos sociales y los marcos culturales de referencia donde proliferan los valores individualistas (en principio y, sobre todo, las sociedades y culturas occidentales) promueven un tipo de identidad “egocéntrica”, en tanto que las sociedades, culturas y subculturas colectivistas (las cuales, sin embargo, no son privativas del mundo no occidental) fomentan una identidad “sociocéntrica” (p. 36).

La identidad egocéntrica frente al sujeto deshumanizado nos puede convertir en un verdugo implacable, encontrando justificaciones “fáciles” ante nuestro actuar, obediencia al entorno cómplice o a la autoridad a la que no cuestionamos, pero también siendo pasivos u omitiendo nuestra responsabilidad. Martin Luther King había puesto el dedo en la llaga al manifestar que puede doler más el silencio, la indiferencia y la pasividad de la “gente buena”, que los mismos actos de violencia. Cualquier parecido con la observación silente de los actos de maltrato entre pares que se presentan en la escuela o ante la complicidad social que se tiene frente a hechos de maltrato hacia niñas, niños en la calle o en el vecindario no es mera coincidencia; responde a esta racionalización burda y autojustificada que consta de un gran catálogo de razones para no hacer nada.

El poder situacional es un poder sistémico, “sutil pero penetrante de una multitud de variables situacionales que puede imponerse a la voluntad de resistirse a esta influencia.” (p. 19). Considerar el *qué* y no el *quién*, nos revela a su vez el poder de la violencia estructural y no desde las cualidades individuales, si bien no se pretende eximir a las personas de la responsabilidad de sus actos, sí muestra

en su fuerte dimensión el peso de las estructuras instaladas y no visibles que permean las relaciones intersubjetivas.

Por fortuna para la humanidad, ante hechos ignominiosos dice Zimbardo:

[...] siempre ha habido personas que se han resistido y no han cedido a la tentación. Lo que las ha librado del mal no ha sido una bondad intrínseca de carácter mágico, sino su conocimiento, la mayoría de las veces intuitivo, de unas estrategias de resistencia mental y social (p. 21).

Si como primer paso analizamos todas las veces que hemos actuado indebidamente (partiendo de que tenemos conciencia moral, de lo contrario no es fructífero) adaptándonos a las circunstancias, justificando la exclusión, discriminación o humillación ya sea como agentes o pacientes, y tomamos conciencia de las condiciones que posibilitaron dicho actuar, estamos ante la ventana de oportunidad para ser críticos contra la violencia. La maldad de la que nos habla Zimbardo encuentra su analogía con la noción de violencia que se sostiene desde un enfoque de derechos humanos y cultura de paz que veremos más adelante, pero para hacer frente a la idea de la banalización de mal, nos propone el concepto de:

Banalidad del heroísmo para describir a los muchos hombres y mujeres corrientes que responden con heroísmo a la llamada del deber. Saben que esa llamada suena para ellos. Es la llamada a defender lo mejor de la naturaleza humana, a superar la poderosa fuerza de la Situación y del Sistema, a reafirmar con firmeza la dignidad del ser humano frente a la maldad (Zimbardo, p 21).

2. EL IMPERATIVO ABORDAJE DE LA CULTURA DE PAZ EN LA ESCUELA

La guerra es una invención, no una necesidad biológica.

Margaret Mead

La premisa fundamental que aparece en la Constitución de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y que sustenta básicamente todo el trabajo que realiza el organismo, es “puesto que las guerras nacen en la mente de los hombres, es en la mente de los hombres donde deben erigirse los baluartes de la paz”. Dicha premisa como punto de partida y horizonte de acción supone la posibilidad de la transformación no sólo de las ideas, sino de las formas del pensamiento; es decir, está puesta la confianza en la educabilidad humana, en esa maravillosa plasticidad del ser humano que le permite formarse, cambiar de ideas, aprender y reaprender, plasticidad que se va endureciendo con el paso del tiempo y que sería deseable como adultos conservar sin llegar a ser volátiles. La pregunta obligada aquí es, por tanto, ¿cómo nace la guerra en la mente de los hombres? Anteriormente se analizó la postura de Zimbardo sobre el mecanismo para crear al enemigo y buscar eliminarlo, pero aunado a esto hay otras lecturas sobre los procesos complejos de etiquetamiento, estigmatización, criminalización, discriminación o empobrecimiento, por mencionar algunos, que se instalan en las mentes, en las sociedades y que se heredan históricamente. Lo anterior compromete sustancialmente a las personas dedicadas al campo educativo (no omito considerar que prácticamente todas y todos estamos involucrados en procesos de formación: madres y padres de familia, políticos, intelectuales, etcétera) por ello considero de suma importancia trabajar en un primer nivel de información y sensibilización al respecto, difundiendo lo que implica la noción de una cultura de paz. La *Declaración y Programa de Acción por una Cultura de Paz*, adoptada en 1999 por la Asamblea General de la ONU en la Resolución A/53/243 en donde define a ésta como:

El conjunto de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida basados en el respeto a la vida, el fin de la violencia y la promoción y práctica de la no violencia por medio de la educación, el diálogo y la cooperación; el respeto pleno de los principios de soberanía, integridad territorial e independencia política de los Estados y de no injerencia en los asuntos internos; el respeto pleno y la promoción de los derechos humanos y las libertades fundamentales que incluye la igualdad de derechos y oportunidades de mujeres y hombres, el derecho a la libertad de expresión, opinión e información; el compromiso con el arreglo pacífico de los conflictos; los esfuerzos para satisfacer las necesidades de desarrollo y protección del medio ambiente de las generaciones presentes y futuras; la adhesión a los principios de libertad, justicia, democracia, tolerancia, solidaridad, cooperación, pluralismo, diversidad cultural, diálogo y entendimiento a todos los niveles de la sociedad y entre naciones (p. 2).

Como se aprecia el horizonte que plantea la noción de paz en la Declaración puede parecer como imposible de lograr, pero se trata de la aspiración más acabada de una ética de máximos (o de mínimos) según el cristal con que se vea, para la consecución de una vida digna. Es, lo que nos debemos unos a otros entendiendo la humanidad como ésa gran familia a la que pertenecemos todas y todos. La definición de cultura de paz recorre desde el ámbito individual hasta el colectivo, enfatizando el papel de la educación y las políticas públicas sin obviar la relación entre naciones; en este contexto hablar de cultura está referido a ése conjunto de elementos que conforman el ideario y formas de vida de los pueblos. Diez años antes de este instrumento internacional, el *Manifiesto de Sevilla sobre la Violencia* se pronuncia ante la desmitificación de cinco argumentos que han hecho pervivir la idea de la naturaleza violenta. Así, no se sostiene:

- que hemos heredado una tendencia a hacer la guerra de nuestros antepasados animales,
- que la guerra o cualquier otro comportamiento violento está genéticamente programado en nuestra naturaleza humana,

- que en el curso de la evolución humana se ha seleccionado el comportamiento agresivo más que otros tipos de comportamiento,
- que los humanos tienen un cerebro violento y
- que la guerra es causada por instinto o cualquier simple motivación (Adams, 2014, p. 248).

Resulta de suma importancia en el reaprendizaje para la promoción de una cultura de paz, combatir los prejuicios esencialistas que nos colocan con mínimas probabilidades de ganar en la lucha contra lo que se instaló como propios instintos. Estos prejuicios negativos obstaculizan en gran medida la construcción de la paz, pues nos dejan inermes y promueven un estado pasivo ante el nulo dominio de la voluntad, que para muchos es un impulso. Continuando con el papel de la educación y las acciones concretas que establece la *Declaración*, veamos algunos puntos que nos plantea:

En el Artículo 3, inciso d) podemos leer que para promover dicha cultura ésta se debe vincular a “La posibilidad de que todas las personas a todos los niveles desarrollen aptitudes para el diálogo, la negociación, la formación de consenso y la solución pacífica de controversias”, si la apuesta por esta construcción requiere un reaprendizaje, es fundamental poner al alcance de todas las herramientas necesarias para entablar diálogos y acuerdos ajenos a las formas dañinas de solución en las que uno gana y el otro pierde. Este mismo Artículo en el inciso i) demanda “El respeto, la promoción y la protección de los derechos del niño”, rubro necesario debido a la situación de vulnerabilidad en que se encuentra este sector de la población.

En el Artículo 4 se enfatiza la importancia que tiene el ámbito educativo en la construcción de la paz, dice que “La educación a todos los niveles es uno de los medios fundamentales para edificar una cultura de paz. En ese contexto, es de particular importancia la educación en la esfera de los derechos humanos”. No es posible una

Cultura de Paz sin la premisa del respeto a la dignidad humana que se encuentra en el núcleo de los derechos humanos.

Dado que los gobiernos difícilmente renunciarán a aquello que entienden falazmente como su “derecho a hacer la guerra”, el Artículo 6 reclama la acción fuera de las filas gubernamentales, y dice que “La sociedad civil ha de comprometerse en el desarrollo total de una cultura de paz”. Si no concebimos la capacidad transformadora como individuos sociales, difícilmente participaremos de manera proactiva en nuevos y mejores términos de relación humana, empoderar y concientizar sobre nuestro poder es elemental para actuar.

Pensar en la Cultura de paz fuera del ámbito de la política de Estados y colocarla como una responsabilidad de la sociedad en donde los ciudadanos sean agentes de transformación está también especificado en el Artículo 8, que manifiesta:

Desempeñan una función clave en la promoción de una cultura de paz los padres, los maestros, los políticos, los periodistas, los órganos y grupos religiosos, los intelectuales, quienes realizan actividades científicas, filosóficas, creativas y artísticas, los trabajadores sanitarios y de actividades humanitarias, los trabajadores sociales, quienes ejercen funciones directivas en diversos niveles, así como las organizaciones no gubernamentales (p. 4).

Ya en el apartado B-9 del *Programa y Acción sobre una cultura de paz* se encuentran enlistados ocho puntos relativos a las “Medidas para promover una cultura de paz por medio de la educación” en tanto en el mismo apartado en el punto 13-C plantea la necesidad de “Estudiar más a fondo las prácticas y tradiciones locales o autóctonas de solución de controversias y promoción de la tolerancia con el objetivo de aprender de ellas”. Como vemos la apertura del Programa también mira y por tanto incluye todas las formas posibles que se han practicado en el mundo y de las que podemos aprender.

Las acciones que plantea el *Programa* no resultan ajenas a las muchas formas de construir en la escuela, pero se hace indispensable

centrar los esfuerzos bajo un enfoque que si bien no dejará de chocar con la realidad circundante, sí abrirá el reconocimiento de formas alternativas de construir nuestra historia, la educación para la paz sin ser el hilo negro sí coadyuva a esta tarea.

3. RECONOCER EL POTENCIAL PARA PROMOVER UNA CULTURA DE PAZ

“Pensar globalmente, actuar localmente”

Adagio del Movimiento por la paz.

La educación para la paz y los derechos humanos se ha hecho de diversas metodologías que trabajadas en el aula y en el entorno escolar consiguen resultados alentadores, pues focalizan algunas de las formas de violencia que se manifiestan en la escuela, como consecuencia de estructuras violentas necesarias de visibilizar, y promueven la responsabilidad y la corresponsabilidad entre individuos. Con sus diferentes estrategias, es posible reconocer de manera autocrítica los propios ejercicios de exclusión y etiquetamiento, repensar el valor de todas las personas, identificar los mecanismos que influyen en la desconexión moral a la que estamos sometidos, de pensar en la “humanidad” como familia humana, así como reconocer que hay otros modos de ser distintos a los nuestros.

La educación para la paz y los derechos humanos representa un intento de evitar el colapso de los sistemas educativos, que fundamentalmente en occidente ha sido testigo de consecuencias actuales como son la pérdida del pacto escolar (en la hiperindividualización de los sujetos involucrados), o la subvaloración que conduce al extremo de cuestionar sobre los fines de la educación misma, que nos deja por momentos inermes ante la realidad. Este intento demanda pensar y repensar el hecho educativo desde distintos ángulos; ello ha implicado la integración de múltiples proyectos, enfoques y reformas a la educación que al internarse a la escuela ha, en no pocas

ocasiones confundido más que iluminado, pero que no podemos abandonar. En esta multiplicidad se puede colocar esta propuesta como una más, sin embargo considero que el cambio de paradigma que supone expulsar la violencia del ADN humano y la consideración de los alumnos como sujetos de derechos, la convierte en una propuesta de aspiración y vocación universalista.

La escuela rehén de un abanico de propuestas dislocadas ha sido reproductora de muchas formas de violencia, sólo por mencionar algunas: la tendencia a homogeneizar conocimientos para la evaluación bajo una escala que se busca todos alcancen, mantener la idea de obtener “herramientas” para adaptarse a un mundo de competición, conservar patrones de los “mejores” alumnos en contraste con los “malos”, es caldo de cultivo (en la línea que hemos formulado del daño que producen los prejuicios negativos) para la emergencia de conflictos entre todos los actores de la comunidad escolar, hostilizando los ambientes. Se construyen enemigos en un marco de vigilar y castigar y de eficientismo que obtura el sentido de la educación y que ha transmutado la relación educativa en una relación burocratizada: entre docentes y alumnos, alumnos y alumnos, docentes y directivos, directivos y autoridades, sin excluir a las madres y padres de familia que también juegan en este entorno.

Ante lo anterior desmitificar los prejuicios fundantes de nuestro cerebro violento, es imprescindible en una idea de educación que esté sostenida en un concepto de ser humano creativo y con potencialidades de convivencia solidaria. La fortaleza de niñas, niños, adolescentes y jóvenes que asisten a las aulas día a día, representa una ventana de oportunidad para ir borrando en lo posible y con acciones locales, el sello de la lucha en un mundo del “sálvese quien pueda”. La educación para la paz y los derechos humanos, tiene esta tarea, colocando como sus premisas, instalar la violencia como la hipertrofia de la cultura, la promoción de ambientes incluyentes respetuosos de la dignidad, tolerantes y con énfasis en potenciar las capacidades de manejo de conflictos por medios pacíficos, entre

otros aspectos. Alejarnos de la idea de progreso unívoco en donde todos debemos caminar hacia una misma meta es necesario para lograr este propósito, tanto como mirar al educando como persona y no como “capital humano o económico”. Reconocer la conflictividad inherente, sabiendo que es parte consustancial a las relaciones, nos invita a reaprender los términos de nuestras relaciones. Identificar que siempre habrá tensión en las dinámicas sociales impide concebir ingenuamente un utopismo simplista y ramplón que muchas veces se entiende de la educación para la paz.

La paz que se concibe en este marco, como aquella que busca visibilizar sistemas de dominio así como ser proactivos en el logro de una sociedad lo más justa posible, reconociendo que este ejercicio está en la práctica de un *ethos* personal pero también político que no debe admitir pobreza de ningún tipo (de ingreso, de entendimiento o de protección). La paz que busca la justicia social es una paz positiva y no sólo en el sentido de ausencia de guerra tal como lo identificara Galtung, pero reconocer que siempre deberemos trabajar en ella, es sustantivo. Me apego en este contexto a la idea de una “paz imperfecta”, Martínez (2004 p. 104) en su texto *Hacer las paces imperfectas: entre el reconocimiento y el cuidado* dice:

la *paz imperfecta* será la que siempre nos dejará tareas que hacer, la que no terminará nunca... la teoría de la *paz imperfecta* puede aportar una nueva forma de entender el reconocimiento recíproco como experiencias inacabadas, en el sentido positivo... así como una nueva manera de comprender nuestras capacidades humanas para reconocerlas como capacidades en proceso, también en el sentido positivo de que siempre podrán seguir desarrollándose para que surjan “mejores” relaciones de reconocimiento, aunque... siempre van a ser imperfectas. Esta interpretación encaja en la siguiente afirmación que ayuda a resumir la teoría de la *paz imperfecta*, según la que «la ventaja de la imperfección es que nunca estaremos en paz del todo ni nunca seremos absolutamente justos, siempre nos podremos pedir más.

Esta paz imperfecta requiere para considerarse como una alternativa de la violencia que se vive en la escuela:

1. Conocer los derechos humanos principalmente (sin obviar su dimensión jurídica y política) en su carácter de imperativos éticos.
2. Reconocer la dignidad como valor intrínseco de todas las personas.
3. Desmitificar la idea de la naturaleza violenta del ser humano.
4. Trabajar por una cultura de paz que no se da por decreto ni reglamento alguno. Es el ejercicio constante de nuestras formas de relación.
5. Incorporar a la escuela estrategias que promuevan la participación y la regulación grupal, en marcos democráticos.

Concebir a niñas, niños, adolescentes y jóvenes fuera de los estereotipos que los colocan en los extremos de “ángeles o demonios” o como seres en carencia que requieren convertirse en adultos, es un primer paso que abona en su reconocimiento como personas, como sujetos de derecho. En los espacios educativos se mantienen y reproducen gran cantidad de prejuicios negativos que es necesario visibilizar para evitar la discriminación y las formas de violencia en que ésta se manifiesta. La metodología lúdica y reflexivo-dialógica que propone la educación para la paz y los derechos humanos, armoniza con la vocación humanista del reconocimiento del potencial de educabilidad y reaprendizaje de los seres humanos. Los espacios educativos son sustantivos en la tarea de brindar los marcos en los que los educandos encuentren elementos para construir su proyecto de vida y sensibilizar en sus propias capacidades de autonomía. Considero que son, asignaturas pendientes de la escuela de nuestros días.

REFERENCIAS

- Adams, D. (2014). *Cultura de paz: una utopía posible*. México: Herder.
- Bobbio, N. (2008). *El problema de la guerra y las vías de la paz*. Barcelona: Gedisa.
- De la Corte, L. (2004). Valores, identidades y derechos morales en la modernidad tardía. En Blanco, A. *Psicología y derechos humanos*, Barcelona: Icaria.
- Gadamer, H. G. (1996). *Verdad y método I*. Salamanca: Sígueme.
- Goffman, E. (2006). *Estigma: la identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Foucault, M. (1992). La guerra en la filigrana de la paz. En *Genealogía del racismo*. Argentina: Caronte Ensayos.
- Manifiesto de Sevilla sobre la Violencia. Preparar el terreno para la construcción de la paz*. (1992), Barcelona: UNESCO.
- Martínez, V. (Enero-abril 2004). Hacer las paces imperfectas: entre e reconocimiento y el cuidado. En *Decisio, Saberes para la educación de adultos*, 7, Cátedra UNESCO de filosofía para la paz, España: Universidad Jaume I, Centro Internacional Banjada para la Paz y el desarrollo/ Castellón de la Plana.
- Mendoza, M. y Ledezma, C. (2011). *Manual para construir la paz en el aula*. México: CDHDF.
- Nietzsche, F. (1996). *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral*. Madrid: Tecnos.
- ONU. (1999). *Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz*. Resolución de la Asamblea General 53/243. Recuperado de http://www3.unesco.org/iycp/kits/sp_res243.pdf
- Zimbardo, P. (2008). *El efecto Lucifer, el porqué de la maldad*. Barcelona: Paidós.

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 exagera 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.

AUTORES

Raúl Enrique Anzaldúa Arce. Docente-Investigador en la Universidad Pedagógica Nacional. Miembro del Cuerpo Académico “Constitución del Sujeto y Formación”. Psicólogo Social por la Universidad Autónoma Metropolitana, Maestro en Psicología Clínica por la Universidad Nacional Autónoma de México y Doctor en Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma Metropolitana. Líneas de Investigación: Imaginario Social y Socialización de la violencia. Coordinador del Seminario Interinstitucional *Cultura, educación e Imaginario Social*. Miembro fundador de la *Red de Investigadores y Estudiantes sobre Adolescencia y Juventud*. Publicaciones recientes: (2015) “Subjetividades juveniles” en Ana Fernández (coord.), *Jóvenes* (UPN, 2015); en coautoría con Beatriz Ramírez Grajeda “Institucionalización de la violencia” en Claudio Carrillo (coord.), *Las violencias en los entornos escolares*, (Universidad de Guadalajara, 2016). Correos electrónicos: *reanzal@yahoo.com.mx* y *earce@upn.mx*

Ana Corina Fernández Alatorre. Psicóloga Social, maestra y doctora en Pedagogía por la UNAM. Profesora e investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional. Línea de investigación: Construcción de ciudadanía: formación y procesos identitarios. Ha trabajado en

la defensa de los derechos humanos y en la investigación sobre la relación escuela y la comunidad, los medios y la educación. Es autora de diversos materiales didácticos, libros y ensayos publicados sobre educación para la ciudadanía. Entre los libros publicados están: *Entre la nostalgia y el desaliento: La Educación Cívica en México desde la perspectiva del docente, Formación Ciudadana e identidad. Voces de la sociedad civil* y en coautoría, *Jóvenes, entre sus tramas convocantes y sus potencias creadoras*. Correo electrónico: corinaf@prodigy.net.mx

Roberto González Villarreal. Estudió economía en el ITESM y en la UNAM. Doctor en economía. Miembro del SNI. Profesor del Doctorado en Política de los Procesos Socioeducativos, de la UPN. Líneas de investigación: violencia escolar; reforma educativa y movimientos de resistencia en el capitalismo cognitivo. Publicaciones recientes: *Violencia escolar. Una historia del presente* (UPN, 2011); *Historia de la desaparición. Nacimiento de una tecnología represiva* (Terracota, 2012); *El acontecimiento #YoSoy132. Crónicas de la multitud* (Terracota, 2013); *La gestión de la violencia escolar* (coordinado con Lucía Rivera, UPN, 2014); *Ayotzinapa. La rabia y la esperanza* (Terracota, 2015). En prensa: *Los poderes percutidos. El proceso legislativo de la reforma constitucional en educación* (UPN, 2016); y *Anatomía política de la reforma educativa*, junto a Lucía Rivera y Marcelino Guerra.

Mónica Adriana Mendoza González. Licenciada y Maestra en Filosofía por la UNAM, Especialista en Gobernabilidad, Derechos Humanos y Cultura de Paz por la Universidad Castilla La Mancha en España. Líneas de investigación: filosofía de la educación, hermenéutica, cultura de paz y derechos humanos. Autora de diversos manuales y materiales sobre educación en derechos humanos y artículos filosóficos, miembro del Consejo Editorial de la revista *Murmulllos Filosóficos* monadri1403@yahoo.com.mx

Hugo César Moreno Hernández. Doctor en Ciencias Sociales y Políticas. Candidato al Sistema Nacional de Investigadores Conacyt. Ha realizado investigación acerca del fenómeno de pandillas juveniles en México, El Salvador y Ecuador. Realizó una estancia posdoctoral en la Escuela Nacional de Antropología e Historia de 2013 a 2015; fue miembro del equipo de investigación SEP-SIJ-UNAM sobre violencia y escuela en el Distrito Federal. Publicó los libros. *La pandilla como ejercicio de micropoder. Relaciones de poder en los márgenes de la sociedad, jóvenes, violencia y estrategias de sobrevivencia* (2011) y *Quieto, atento y obediente. Violencias simbólicas entre adultos y jóvenes en las escuelas secundarias del D. F.* (2016, SIJ-UNAM). Ha publicado diversos artículos sobre teoría social y el fenómeno de las pandillas transnacionales en revistas académicas nacionales e internacionales. Actualmente es profesor investigador en el Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades “Alfonso Vélaz Pliego” de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

María Luisa Murga Meler. Doctora en Ciencias Sociales por la UAM-Xochimilco. Docente de licenciatura y posgrado de la Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco. Línea de investigación: “Instituciones, subjetividad, educación e imaginario”. Miembro del Cuerpo Académico “Constitución del Sujeto y Formación”. Integrante de los Seminarios Interinstitucionales: “Cultura, educación e imaginario social” y “Imaginario y experiencia”. Miembro de la *Red de Investigadores y Estudiosos sobre Adolescencia y Juventud*. Publicaciones recientes: “Educación y jóvenes ¿Qué significa hoy?” en Ana Fernández (coord.), *Jóvenes: entre sus tramas convocantes y sus potencias creadoras* (UPN, 2015); “Encuentros, pasiones y responsabilidad. La posibilidad del vínculo social” en Luis Pérez (coord.), *Creaciones del imaginario social. El deseo, la ley y la ética* (Juan Pablos-UAEM, 2015).

Lucila Parga Romero. Doctora en Ciencias Sociales y Maestra en Estudios de la Mujer por la Universidad Autónoma Metropolitana.

Licenciada en Sociología de la Educación y Educación Básica por la UPN. Docente-Investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores; cuenta con Perfil Deseable Promep; es miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) y del Registro Conacyt de Evaluadores Acreditados. Entre sus publicaciones recientes está *La construcción de los estereotipos de género en la escuela secundaria*, publicada por la Universidad Pedagógica Nacional; *Una mirada al aula: la práctica docente de las maestras de escuela primaria*; coeditada por Plaza y Valdés y la Universidad Pedagógica Nacional. “Las rutas de inserción a la docencia” en *Revista Latinoamericana*. lucilaparga@prodigy.net.mx

Luis Pérez Álvarez. Psicólogo por la UAEM, Maestro en Psicología Clínica por la UNAM y Doctor en Ciencias Sociales, por la Universidad Autónoma Metropolitana. Profesor Investigador de Tiempo Completo de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Profesor con Perfil Deseable Prodep. Perteneciente al Sistema Estatal de Investigadores en Morelos. Representante del Cuerpo Académico Estilos de vida y transdisciplina en salud y educación. Miembro del *Seminario Interinstitucional Cultura, Educación e Imaginario Social* en la Ciudad de México. Miembro fundador de la *Red de Investigadores y Estudiosos sobre Adolescencia y Juventud*. Publicaciones recientes: *Creaciones del imaginario social. El deseo, la ley y la ética* (Juan Pablos-UAEM, 2015); *Imaginario Social y Representaciones Sociales. Teorías sobre el Saber Cotidiano* (en coord. con Gustavo Enríquez) (UAEM-UPN, 2016 en edición). Correo electrónico: lpalvarez@uaem.mx

Beatriz Ramírez Grajeda. Doctora en Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco. Docente-Investigadora del Departamento de Educación y Comunicación (UAM-X). Miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Impulsora y Coordinadora de la *Red de Investigadores y Estudiosos sobre Adolescencia y*

Juventud. Integrante del Seminario Interinstitucional, *Cultura, Educación e Imaginario Social*. Líneas de investigación: subjetividad y formación adolescente; identidad como construcción de sentido y procesos de investigación-intervención. Publicaciones recientes: “Deseo y Formación” (*Revista Interamericana*, 2016); “Los gestos de la Violencia” (*Política y Cultura*, 2016); en coautoría con R. Anzaldúa “Institucionalización de la violencia” en Claudio Carrillo (coord.), *Las violencias en los entornos escolares*, (Universidad de Guadalajara, 2016). Correos electrónicos: bgrajeda@correo.xoc.uam.mx y tiempoyformacion@gmail.com

Lucía Elena Rodríguez Mc Keon. Docente Investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco. Doctora en Educación por la Universidad Autónoma de Morelos, integrante del Sistema Nacional de Investigadores. Responsable de la Maestría en Gestión de la Convivencia en la Escuela. Violencia, Derechos Humanos y Cultura de Paz que se desarrolla de manera interinstitucional con la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal. Líneas de investigación: problemática de la formación ciudadana, la gestión de la convivencia, el desarrollo de prácticas interculturales, educación cívica y ética. Publicaciones: “Le discours pédagogique interculturel, a souligné dans la configuration de son domaine” En: (Dir) Alaoui, Driss y Lenoir, Annick. *L’interculturel et la construction d’une culture de la reconnaissance*. Quebec, Canada: Group Editions Éditeurs en 2014; “Los efectos regresivos del discurso de la violencia escolar. Un análisis desde la óptica de la convivencia”, en: Yurén, T. *Ciudadanía, agencia y emancipación*. Juan Pablos editor, 2015. Correo electrónico: luciamckeon@gmail.com

Rocio Verdejo Saavedra. Licenciada en Sociología de la Educación por la Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco. Realizó estudios de Maestría en Pedagogía en el Posgrado de la Universidad Nacional Autónoma de México. Ha realizado estudios de género en El Colegio de México. Participa en diversos proyectos de investigación sobre

formación, profesionalización y trabajo docente (UPN-Conacyt). Sus investigaciones y publicaciones se centran en las implicaciones de género en la formación de distintos profesionales de la educación. Actualmente es profesora en la Academia de Sociología de la Educación-UPN Ajusco. Correo electrónico: *rocioverdejo@yahoo.com*

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Aurelio Nuño Mayer *Secretario de Educación Pública*
Salvador Jara Guerrero *Subsecretario de Educación Superior*

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Tenoch Esaú Cedillo Ávalos *Rector*
Mónica Angélica Calvo López *Secretaria Académica*
Romel Cervantes Angeles *Secretario Administrativo*
Alejandra Javier Jacuinde *Directora de Planeación*
Martha Isela García Peregrina *Directora de Servicios Jurídicos*
Fernando Velázquez Merlo *Director de Biblioteca y Apoyo Académico*
Xóchitl Leticia Moreno Fernández *Directora de Unidades UPN*
Alejandro Gallardo Cano *Director de Difusión y Extensión Universitaria*

COORDINADORES DE ÁREA ACADÉMICA

Lucila Parga Romero *Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión*
Jorge Tirzo Gómez *Diversidad e Interculturalidad*
Pedro Bollás García *Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes*
Carlos Ramírez Sámano *Tecnologías de la Información y Modelos Alternativos*
Iván Rodolfo Escalante Herrera *Teoría Pedagógica y Formación Docente*

COMITÉ EDITORIAL UPN

Tenoch Esaú Cedillo Ávalos *Presidente*
Mónica Angélica Calvo López *Secretaria Ejecutiva*
Alejandro Gallardo Cano *Coordinador Técnico*

Vocales académicos internos

Carlos Lagunas Villagómez
María Guadalupe Díaz Tepepa
Ana Lidia Magdalena Domínguez Ruiz
Verónica Hoyos Aguilar
María del Rosario Soto Lescale
Martín Antonio Medina Arteaga

Subdirectora de Fomento Editorial *Griselda Mayela Crisóstomo Alcántara*
Formación *María Eugenia Hernández Arriola*
Diseño de portada *Margarita Morales Sánchez*
Corrección de estilo *Alma Velázquez López Tello*

Esta primera edición de *Entramados sociales de la violencia escolar* estuvo a cargo de la Subdirección de Fomento Editorial, de la Dirección de Difusión y Extensión Universitaria, de la Universidad Pedagógica Nacional y se terminó de y se publicó el 10 de febrero de 2017.