

LA VIOLENCIA EN LA ESCUELA COMO CAMPO DE ESTUDIO

En las últimas décadas, la cuestión de la violencia en la escuela ha tomado un papel prioritario en Estados Unidos y en la mayor parte de los países europeos. Si bien el estudio de los fenómenos de violencia y convivencia escolar inició en la década de 1970 con el trabajo de Olweus en Suecia en 1973, es apenas al final de la década de 1990 cuando se realizó el primer seminario organizado por la Comisión Europea dedicado a esta temática en Holanda (Utrecht, 1997).

En México, el estudio de los problemas de indisciplina y violencia en la escuela se estructuró como un campo de conocimiento específico hace apenas dos décadas. Alfredo Furlán ha sido el investigador que ha liderado los primeros trabajos sobre esta temática, la cual se estudiaba desde años atrás, aunque subsumida en diversos campos temáticos. Hoy contamos con el estado del conocimiento respecto a la investigación producida en la década de 1990 sobre esta problemática en el país (Furlán, 2003) y está a punto de salir una nueva revisión de los trabajos producidos durante los años 2002 a 2012 como parte del quehacer del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE).

Al igual que en otros países, en México la investigación educativa en este campo ha crecido de manera exponencial en años recientes. Las temáticas consideradas en el primer estado del conocimiento sobre *Procesos y prácticas de disciplina y convivencia en la escuela. Los problemas de la indisciplina, incivildades y violencia* (Furlán, 2003), publicadas por el COMIE, consideran, en primer lugar, trabajos sobre disciplina e indisciplina; sobre violencia en el ámbito escolar; culturas estudiantiles y transgresiones. Otro ámbito de estudio enfoca el consumo de drogas y su relación con la violencia escolar. Los temas de maltrato infantil y su relación con la deserción escolar y menores infractores. Un subtema más es medios y violencia. Finalmente, intervenciones y experiencias, así como políticas públicas en materia de adicciones en el medio escolar.

Algunos autores consideran que es un error conceptual aludir a la violencia como si se tratara de un fenómeno único y uniforme. Proponen hablar de “violencias” en plural a fin de dar cuenta de la muy diversa gama de situaciones y conductas que comúnmente se engloban en ese término.

Esta diversidad se manifiesta igualmente a nivel escolar. El especialista brasileño Candido Gomes propone una matriz para clasificar las violencias escolares, la cual integra los aportes de dos categorías de clasificación: una que prevé la relación que tienen los diferentes hechos violentos con la escuela en sí como institución; otra que considera su tipo y grado de severidad. Respecto a la relación con la escuela, se distingue entre violencia de o desde la escuela (la violencia institucional que ejerce la propia escuela o el sistema educativo contra algunos de sus actores); violencia hacia o contra la escuela (aquellos actos que tienen a la escuela como destinataria, es decir, que están dirigidos a destruir o dañar la infraestructura y la legitimidad de la institución); y violencia en la escuela (la reproducción al interior de la escuela de actos delictivos que, en general, ocurren por igual fuera de ella, en la sociedad). En cuanto al tipo y grado de severidad, se distinguen cinco manifestaciones de violencia relevantes: vandalismo (contra las pertenencias de la escuela); disruptividad (contra las actividades/rutinas escolares); indisciplina (contra las normas); violencia interpersonal (entre estudiantes, docentes, etcétera); y criminalidad (actos tipificados como delitos que tienen consecuencias penales) (Gomes, en IIDH, 2011, p. 38).

Tabla 1. Calificación preliminar de las violaciones escolares

Violencias	De la escuela	Contra la escuela	En la escuela
Físicas	Castigos corporales	Vandalismo, incluido grafiti; invasiones: hurtos y robos; peleas entre estudiantes u profesores.	Peleas entre estudiantes; hurtos, robos y daños al patrimonio de los estudiantes; violencia sexual; competición y dominio de espacios escolares por grupos (muchas veces comprometidas con adultos).
Simbólicas	Sanciones humillantes; imposición de currículos no significativos; requerimientos de previo capital cultural y social para el éxito de los alumnos.	Desafíos a las normas de la convivencia en la escuela y al sociedad, como amenazas y acoso presencial y cibernético contra adultos.	Amenazas, agresiones verbales y gestuales entre estudiantes; acoso presencial y cibernético; violencia moral (calumnia, difamación e injuria; aislamiento social forzado, etcétera.
Incivildades	Gestos y palabras de los adultos contrario a la "buena educación", permeados por juicios de clase, etnia, en su mayor parte destinados a mantener a los discentes en posición de obediencia.	Gestos y palabras agresivos de los estudiantes contra los adultos; ignorancia voluntaria de las normas de la escuela y de la "buena educación"; insistencia en comportamientos reprobados por la escuela.	Gestos y palabras agresivos entre estudiantes, contrarios a las normas de la escuela y de la "buena educación", que revelan muchas veces prejuicios de género, edad, etnia y clase social.
Nota: las áreas sombreadas indican tendencia a ocurrir con más frecuencia en escuelas de población socialmente más vulnerables.			

Fuente: Gomes, citado en IIDH, 2011, p. 40.

La visión que ofrece este esquema sobre “violencias en la escuela” permite situar el ámbito de competencia de la escuela tanto en su atención como en su prevención. Las violencias contra la escuela y en la escuela se originan en las condiciones de pobreza y de discriminación sufrida por distintos grupos de población cuyas condiciones sociales, étnicas, de género o situaciones familiares los colocan en una situación de vulnerabilidad. Estos aspectos prevén tanto la violencia estructural como simbólica. Sin embargo, si se acepta que la violencia es esencialmente resultado de la exclusión, es preciso reconocer que la escuela juega un papel importante en este fenómeno.

El trayecto formativo de los estudiantes a través de su paso por la escuela se torna en un espacio que puede ignorar, profundizar o contrarrestar, en alguna medida, las desigualdades preexistentes. La estructura organizativa de la escuela, el sistema de disciplina, la orientación pedagógica de las actividades de enseñanza y la actuación ante los estudiantes que presentan alguna desventaja son algunos de los aspectos que pueden hacer la diferencia, como lo han mostrado diversas investigaciones al señalar que la calidad debe, en última instancia, pasar la prueba de la equidad (Muñoz Izquierdo y Lavín, 1988; Galeana, 1997; Govinda, 2009). Ello se ve reflejado en la atención que diversas conferencias internacionales han dedicado a analizar los sistemas escolares como reproductores de la inequidad, así como a identificar los mecanismos por los cuales pueden reorientar sus prácticas en función de la inclusión (UNESCO, 1990, 1994 y 2005; Informe Delors, 1996).

El X Informe Interamericano de la Educación en Derechos Humanos (IIDH, 2011) plantea claramente que la misión institucional de la escuela no es combatir la violencia; sin embargo, requiere saber reconocer sus manifestaciones y trabajar directamente en su prevención. Esto supone la capacidad de identificar los elementos que la favorecen, ya que se trata de factores de riesgo, a la vez que reconocer y potenciar los factores de protección, es decir, aquellos que disminuyen las posibilidades de ocurrencia de hechos violentos. En cualquiera de los casos, a la escuela corresponde hacer intervenciones desde un enfoque formativo (IIDH, 2011, p. 39).

PERSPECTIVAS UTILIZADAS PARA ENFRENTAR Y PREVENIR LA VIOLENCIA EN LA ESCUELA

El Foro Interdisciplinario sobre Orígenes de la Violencia en México reitera uno de los asuntos en que coinciden los diversos acercamientos realizados sobre este fenómeno, en el sentido de que “las políticas de prevención de la violencia en todo el mundo están mostrando mayor fortaleza y eficacia que aquellas cortoplacistas, enfocadas primordialmente a contener la acción violenta sin tocar las causas sistémicas del fenómeno” (Carrera, 2010, p. 7). En el ámbito educativo, los hallazgos de las investigaciones realizadas en este mismo sentido son coincidentes.

Dos grandes orientaciones se reconocen en la comprensión y atención del problema de la violencia en la escuela. Las llamadas “estrategias de carácter restringido” y las “estrategias de carácter amplio” (PREAL, 2003).

Estrategias de carácter restringido

Estas son también conocidas como enfoques de “tolerancia cero”, “de mano dura”, de enfoque reactivo y punitivo, así como las dirigidas de modo focalizado a “jóvenes vulnerables” o a “rehabilitar” infractores y pandilleros, y han sido objeto de diversos análisis. Existe consenso en reconocer que tales enfoques son ineficaces porque tienden a condonar o a promover la violación de otros tantos derechos

humanos en nombre de un “orden” establecido de manera unilateral por quienes poseen el poder de la autoridad, al mismo tiempo que dejan intactas las causas profundas que originan dichos fenómenos.

Las políticas de Cero Tolerancia están basadas en el supuesto de hacer las escuelas más seguras cambiando la conducta de los estudiantes mediante el castigo, excluyendo de la escuela a los estudiantes que exhiben conductas violentas, y desterrando violencia futura al aplicar castigos “ejemplares” a los estudiantes con mala conducta. Los seguimientos recientes hechos en este campo cuestionan la veracidad de estos argumentos. El castigo, por sí solo, no cambia el comportamiento y puede aumentar la mala conducta (Gladden, 2002, p. 271).

Es unánime el hallazgo derivado de diversas investigaciones realizadas en el mundo, en el sentido de que las estrategias dedicadas exclusivamente a contener o atender las expresiones de violencia directa, si bien tienen un efecto inmediato en el corto plazo, sus resultados no son duraderos. Por ello, además de ineficaces resultan contraproducentes. (Akiba et al., 2002; Gladden, 2002; PREAL, 2003 y 2005; Debarbieux, 2003; Bickmore, 2004; Blaya, 2010; IIDH, 2011).

Estrategias de carácter amplio

Por su parte, las llamadas “estrategias de carácter amplio” tienen como principal característica responder a un enfoque preventivo; se dirigen a toda la población estudiantil en general, así como a los equipos docentes en colaboración con los padres y madres de familia. Al considerar a las comunidades escolares en su conjunto, trascienden la visión de que la violencia es principalmente un fenómeno interpersonal para asumirlo como un problema estructural que considera a la institución escolar en su totalidad.

Las estrategias de carácter amplio se centran en identificar y resolver el conjunto de factores que generan los comportamientos violentos en la escuela, a través de mecanismos diferenciados, tales como la promoción del trabajo en equipo, el desarrollo de herramientas para la comunicación, el diálogo, el ejercicio del pensamiento crítico y la deliberación basada en situaciones dilemáticas semejantes a las que enfrentan los estudiantes en su vida diaria; la formación ciudadana y la resolución de conflictos, así como la participación de los estudiantes en proyectos de acción social comunitaria.

Todas las actividades antes señaladas alcanzan su mayor fortaleza cuando abarcan, además, la modificación de estructuras de la organización escolar e integran la participación de alumnos, padres y madres de familia en la elaboración y seguimiento de normativas escolares; en acciones orientadas a apoyar a aquellos alumnos que presentan rezago académico o que enfrentan situaciones de riesgo social, así como en esfuerzos para visibilizar y combatir cualquier forma de discriminación o intolerancia basada en prejuicios, sea de estudiantes, de docentes o de las propias familias, hacia cualquier tipo de diferencia. Lo mismo puede decirse de la creación de mecanismos para la mediación de conflictos entre pares, las estrategias de reparación del daño o de reinserción comunitaria con el grupo de pares de quienes han sufrido o ejercido la violencia hacia otros compañeros.

En efecto, cuando la escuela desarrolla prácticas de aula, de gestión o parti-

cipación comunitaria en las que se mantiene un intercambio equitativo entre las personas y se experimenta la corresponsabilidad y la participación en la toma de decisiones sobre asuntos que a todos conciernen, se está construyendo un tejido sociocomunitario que desarrolla progresivamente nuevas competencias para vivir con otros desde el respeto y la responsabilidad compartidas.

Debarbieux, en su análisis sobre globalización y violencia, señala que un estudio en profundidad ha puesto en evidencia cuatro rasgos destacables tanto de las escuelas en mayor riesgo como de aquellas que resultan más seguras: la calidad de las relaciones entre adultos; un estilo democrático de gestión; reglas claras; e implicación de los docentes en el trabajo con un sentido más claramente educativo que puramente instruccional académico. De la misma forma, este estudio muestra la importancia de cómo las escuelas refuerzan (o no) la exclusión internamente (2003, p. 597).

En el mismo sentido, una revisión exhaustiva a propósito de las estrategias para reducir la violencia en escuelas, concluye que fortalecer las relaciones entre estudiantes y entre estudiantes y docentes, un compromiso amplio en enseñar a los estudiantes conductas no violentas, una enseñanza efectiva, y promover un sentido de responsabilidad hacia la cultura y comunidades de los estudiantes son cuatro aspectos que trabajan en conjunto a favor de reducir la violencia (Gladden, 2002, p. 264).

Las siete experiencias exitosas en convivencia escolar investigadas con el auspicio de la Red Latinoamericana de Convivencia Escolar y de la Red Innovemos de la UNESCO, así como el estudio de Escuelas que Construyen Contextos para el Aprendizaje y la Convivencia Democrática, dan cuenta, en distinto grado, de las características mencionadas con anterioridad. (La página www.convivenciascolar.net reporta los resultados de investigaciones orientadas a recuperar la experiencia de escuelas que construyen contextos para el aprendizaje y la convivencia democrática. Están disponibles en la página web los extensos y resúmenes de experiencias latinoamericanas recientemente analizadas, así como links a otras páginas de la región que desarrollan proyectos similares.) (Fierro y Mena, 2008; Fierro y Fortoul, 2011).

Las escuelas que han orientado sus esfuerzos para promover una convivencia incluyente y democrática comparten las siguientes particularidades: los alumnos participan en la elaboración colectiva de la normativa escolar; los conflictos se resuelven de una manera pacífica; los contenidos académicos y situaciones de la vida cotidiana escolar son reflexionados dialógicamente desde una perspectiva formativa; y existe una vinculación con la realidad social y comunitaria que propicia la construcción del sentido solidario con la comunidad local, pero implicada en un acontecer global. En otras palabras, los alumnos y profesores desarrollan un sentido de pertenencia a su escuela, un sentido de comunidad y, por lo tanto, un sentido de corresponsabilidad enfocado al bienestar común (Carbajal, 2010).

En síntesis, las llamadas “estrategias de carácter amplio” cuestionan la paradoja de tratar de resolver el problema de la violencia escolar utilizando medios violentos, razón por la cual plantean la necesidad de desarrollar en alumnos, docentes y padres de familia un sentido de pertenencia que construya contextos de inclusión y corresponsabilidad en las escuelas (Carbajal, 2010).

LA CONVIVENCIA ESCOLAR ENTRA EN ESCENA

En la última década ha tomado gran fuerza el concepto de “convivencia escolar” en la literatura de habla hispana. Como señalamos, en muchos casos es utilizado como subordinado al de violencia y, por tanto, se le reduce a una vía remedial o

de prevención de este fenómeno. Desde este enfoque, el fomento a la convivencia escolar surge como una apuesta política para regular y disminuir el impacto de los conflictos escolares que se manifiestan a través de la indisciplina y la violencia en las escuelas (Furlán, Saucedo y Lara, 2004, p. 28).

Desde una perspectiva distinta, existe el acuerdo de definir a la convivencia como todas aquellas acciones que permiten que los individuos puedan vivir juntos a través del diálogo, el respeto mutuo, la reciprocidad y la puesta en práctica de valores democráticos y de una cultura para la paz (Furlán, Saucedo y Lara, 2004, p. 28). La convivencia remite a la calidad de las relaciones interpersonales que se han construido en la institución y que dan lugar a un determinado clima escolar que, a su vez, influye sobre éstas. Esta manera de definirla se distingue de la primera al plantear que la búsqueda de una convivencia positiva es una meta esencial de la educación y no puede entenderse exclusivamente como una reacción ante la aparición de determinados conflictos (IDEA-Ararteko, 2006).

Con base en términos similares, es definida la convivencia escolar como la interrelación entre los diferentes miembros de un establecimiento educacional. No se limita a la relación entre las personas, sino que incluye las formas de interacción entre los diferentes estamentos que conforman una comunidad educativa, por lo que constituye una construcción colectiva y es responsabilidad de todos los miembros y actores educativos sin excepción (Ministerio de Educación de Chile, 2005; Donoso, 2005).

Esta orientación del concepto de convivencia desde la calidad de la educación puede ser abordada desde distintas miradas disciplinares. Para Ortega (2007), en el sentido sociojurídico, la convivencia significa la existencia de una esfera pública que permita el respeto de los derechos de cada uno sin discriminación o distinción por razones personales, de clase o grupo. La dimensión psicoeducativa asume que la educación sólo ocurre a través del encuentro intersubjetivo entre personas, de modo que si éste no se desarrolla con parámetros de bienestar psicológico, éticos y emocionales pueden ser muy difíciles o aún imposibles los procesos de enseñar y aprender (Onetto, 2003, p. 100). Una dimensión social y moral que incluye el reconocimiento del otro, como semejante y diferente al mismo tiempo (Ortega, 2007, p. 177).

Desde un enfoque más analítico, Hirmas y Eroles (2008) compilan las discusiones teóricas que subyacen en distintos programas de intervención en convivencia realizados en América Latina. En función de éstos, la convivencia se entiende como el proceso constructivo continuo, a base de transacciones, negociación de significados, elaboración de soluciones, el cual va creando un referente común construido históricamente que genera un sentido de familiaridad, que llega a formar parte de la identidad del grupo y de quienes participan en él. Convivir en una u otra institución supone el marco de una identidad de grupo, expresado en formas particulares de relación, lógicas de acción y significados, valoraciones y creencias instaladas. Comprendida así, la convivencia presenta una paradoja: al mismo tiempo de ser omnipresente, tiende a la invisibilidad. Esto representa una primera complejidad para actuar sobre ella (Hirmas y Eroles, 2008, pp. 18-19).

A manera de síntesis conceptual, considerada en sentido amplio, la convivencia escolar puede entenderse como un proceso interrelacional que prevé tanto una dimensión interpersonal como colectiva, ya que en ella confluyen la actuación de personas singulares y sus intercambios intersubjetivos, así como el conjunto de políticas y prácticas institucionalizadas que, de alguna manera, configuran y en-

marcan dichos intercambios, en una cultura escolar y local determinadas que, a la vez, tienen su propia historicidad.

De acuerdo con la visión expuesta, la convivencia expresa algunos rasgos de la cultura escolar, pero no la agota. La convivencia es uno entre otros posibles analizadores de la cultura escolar. La expresa privilegiando el ámbito relacional. Jerarquías, normas, tradiciones, historias, formas de relación son, entre otros, elementos culturales que intervienen en la configuración de ciertos modos de convivencia en la escuela. Por ello, la manera de convivir expresa la singularidad de una escuela y su historia. Diremos, entonces, que la convivencia es esencialmente una construcción cultural y por ello da cuenta –sin agotar– la riqueza del mundo sociocultural e institucional en que se desarrolla.

Dada la diversidad de asuntos implicados en la convivencia escolar, los estudios dedicados a “clima” o “ambiente” escolar y de aula son un abordaje específico de aspectos relevantes de la convivencia, pero no la agotan en su complejidad y multidimensionalidad.

Hablar sobre la convivencia escolar en la vida cotidiana suele llevar imbricado, inevitablemente, un componente aspiracional, puesto que la educación remite a valores: expresamos una representación sobre la convivencia que es deseable. La convivencia es, sucede, por la interacción humana, pero nos inconformamos con eso que sucede. Asumimos una toma de postura frente a la segregación, la inequidad, la exclusión, frente a la violencia que ello representa y las violencias a que, a su vez, da lugar. Referirnos a la convivencia refleja una tensión entre el estar siendo y el querer ser (Fierro y Tapia, 2012).

En cuanto proceso, la convivencia se desarrolla en el gran continente de la gestión escolar a partir de las prácticas normativas y disciplinarias, las prácticas de cuidado y aprecio y las prácticas pedagógicas, las cuales transcurren, a su vez, tanto en los ámbitos de aula y de escuela como del espacio sociocomunitario (Fierro y Carbajal, 2003). La convivencia constituye una construcción colectiva cotidiana y es responsabilidad de todos los miembros y actores educativos, por lo que tiene fuertes implicaciones en el aprendizaje, en el desarrollo de las personas, en la construcción de sus identidades, y en el sentido de pertenencia a sus culturas de referencia, así como a la propia institución.

Consideramos que aquello que especifica el estudio de la convivencia escolar, y la distingue de otros campos muy próximos como son los de ciudadanía, democracia, cultura de paz y otros, radica, como señalamos al inicio, en su referencia a la gestión escolar, como perspectiva de análisis de las relaciones e interacciones cotidianas de los actores enmarcadas en la dimensión política institucional de la escuela. Las diversas formas de adjetivación que adquiere la convivencia escolar en las situaciones concretas nos ponen en contacto con los valores practicados en la vida cotidiana de la escuela. Por ello, puede bien considerarse como un “concepto aglutinador” para analizar la práctica de valores en situaciones de gestión escolar.

En este sentido, podemos utilizar el concepto de “contexto” que aporta Michael Cole para hablar de la convivencia como aspecto esencial de la calidad educativa. Para este autor, “contexto es lo que rodea y lo que enlaza” (Cole, 1999, p. 126). Así, la convivencia es un concepto aglutinador por referir a las interacciones que rodean y enlazan la vida en la escuela. Sin embargo, va mucho más allá: no sólo es el contexto para la enseñanza y el aprendizaje, sino que remite al espacio de la vida compartida con otros y, por tanto, ofrece vivencias fundamentales para

la formación socioafectiva y ética; supone la capacidad de trabajar con otros, de resolver las diferencias y conflictos que se presentan en la vida escolar, de reconocer y apoyar situaciones que puedan demandar el soporte y la solidaridad de los compañeros, la capacidad de escucha activa y de diálogo, así como la empatía, es decir, la capacidad de ponerse en el lugar de la otra persona.

DIMENSIONES PARA ANALIZAR LA CONVIVENCIA ESCOLAR Y ESPACIOS DE OBSERVACIÓN E INTERVENCIÓN

El recorrido seguido hasta aquí ha comenzado por situar la discusión sobre la seguridad en la escuela como un tema de preocupación generalizado. En función de ello se propuso un enfoque para definir la violencia y sus diversas expresiones; posteriormente, se retomó el balance hecho por distintas investigaciones para referir a la prevención de la violencia. Las estrategias de carácter amplio introducen en la escena a la convivencia como espacio idóneo de intervención, ya que prevén la importancia de la calidad de las relaciones entre estudiantes y docentes, así como de los procesos de enseñanza, y señalan la importancia de orientarlos en un sentido educativo más amplio que instruccional. Destacan también el valor que tiene en la prevención de violencia escolar, el promover un sentido de responsabilidad hacia la cultura de los alumnos y las necesidades comunitarias.

Fortalecer las escuelas como comunidades educativas parece constituir la brújula que guía las acciones de prevención de violencia. Sin embargo, para acometer la tarea puede ayudar el identificar algunos ejes analíticos que guíen los procesos de investigación e intervención. A la vez, conviene distinguir escalas o niveles de observación.

En cuanto a lo primero, la literatura internacional proveniente de los campos de estudio colindantes a los que nos hemos referido, así como la propia experiencia de seguimiento a comunidades educativas innovadoras, permite referir tres ejes para analizar la convivencia: inclusión, democracia y paz.

Convivencia inclusiva

La inclusión es definida como “un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado” (Booth y Ainscow, 2004, p. 9). La educación inclusiva hace un llamado a apoyar y asumir la diversidad de todos los alumnos, pero estableciendo como meta eliminar la exclusión social que se deriva de actitudes y respuestas a la diversidad en raza, clase social, etnia, religión, género y capacidad (Booth y Ainscow, 2004).

La noción de inclusión parte del reconocimiento de que la sociedad no es homogénea y la diversidad constituye un componente fundamental que merece ser revalorizado. Sin embargo, como apunta Gimeno, diversidad no solamente alude a la circunstancia de ser distinto, sino también a la de ser desigual (1995, p. 20). Esto supone un cambio sustancial en el eje de análisis, en la medida en que, tradicionalmente, se consideró a la diversidad una desventaja y un obstáculo para la construcción de sociedades homogéneas, requisito indispensable de un Estado-nación en sentido clásico (Chiroleu, 2009, p. 20).

La inclusión tiene que ver con dos procesos fundamentales: la experiencia de pertenecer y formar parte del grupo, y el reconocimiento y valoración de la propia identidad, lo que permite a las personas saberse igualmente valiosas y distintas a la vez.

La inclusión en la escuela significa promover relaciones basadas en la comunicación, el diálogo y la colaboración. Se propone favorecer: procesos de conocer,