



ALGUNOS APORTES TEÓRICOS DEL ESTUDIO DE LAS VIOLENCIAS A LAS PERSPECTIVAS Y PRÁCTICAS DE CONVIVENCIA ESCOLAR

Guadalupe Pujol Galván
Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Morelos

Área temática: A.15) Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas

Línea temática: 2. Enfoques analíticos y problemas conceptuales en el estudio de la convivencia, la disciplina y la violencia en las instituciones educativas

Tipo de ponencia: Aportaciones teóricas

Resumen:

Sobre la experiencia humana del sufrimiento provocado por la violencia en Latinoamérica, se han generado múltiples visiones en diversos campos del conocimiento que pueden aportar a la comprensión del contexto en el que se desarrolla la convivencia en las escuelas y fuera de ella y contribuir a situar los esfuerzos de construir procesos de paz en las escuelas. Identificar los contextos sociales de producción de las violencias, conocer sus efectos sobre la forma en la que apreciamos, interactuamos con otros, aprendemos y participamos en sociedad, localizar las estrategias de manutención de un orden basado en la dominación arbitraria sobre la vida de las personas y sus territorios, son perspectivas útiles para ubicar en su complejidad las dificultades que se enfrentan cuando se intenta promover la inclusión, la equidad y la participación en las escuelas. El reconocimiento de las violencias en su complejidad es un primer paso para superar la insensibilidad al sufrimiento del otro, al despojo, a la explotación de los cuerpos y de la naturaleza y reconstruir las comunidades escolares.

Palabras clave: complejidad, violencia, perspectivas, prácticas, convivencia escolar.

Introducción

Los niveles tan agudos que han alcanzado las violencias en México y Latinoamérica, su diseminación, simultaneidad y sus efectos en múltiples dimensiones, incluyendo la educación y los procesos de identidad de niñas, niños y jóvenes justifican los esfuerzos de mantener un diálogo permanente entre campos del conocimiento y particularmente entre los estudios sobre las violencias y la convivencia en la escuela.

Se habla de violencias en plural para poner en foco los entrecruzamientos de la violencia social, económica, cultural, de género, y la convivencia escolar; desde una perspectiva de la complejidad, que a la manera de Zemelman (1996, p. 12) implica una mirada que contempla multiplicidad de vínculos, relaciones y contradicciones, que es dinámica, se encuentra en movimiento y es inacabada.

Un aporte de los estudios de las violencias es la posibilidad de situar históricamente las condiciones en las que se da la convivencia escolar. Para Sandoval (2013, p. 37) el conocimiento constituye una forma de práctica social que no surge en el vacío y que debe ser analizado en un contexto que adquiere sentido desde un cúmulo de relaciones sedimentadas en un trasfondo de naturaleza semiótico-material, por lo que propone entender el conocimiento como una acción situada en un contexto histórico y corporal.

En el sentido de situar el conocimiento se han manifestado otros autores como Ezpeleta (1990, 27) para quien no es posible pensar a la escuela y a los maestros fuera de la historia, tampoco en disociación con sus alumnos, pues los modos de existir de la escuela dependen de los usuarios que atiende.

En la historia reciente de América Latina, por su intensidad, la rapidez con la que se extiende y cambia, su poder destructor de personas, instituciones y comunidades, las violencias no pueden dejarse de lado. Los esfuerzos de construcción de paz en la escuela pueden anclar sus visiones y estrategias en el conocimiento profundo de los contextos de las alumnas y alumnos, en los que las violencias están presentes.

En palabras de Solís y Moriconi (2018, p. 9) la violencia en América Latina:

Ha llegado a extremos demenciales, tanto por la crueldad de algunos actos como por el acostumbramiento social a una coyuntura trágica que, debido a su recurrencia, se digiere, en diversos sectores, con naturalidad. Los niveles que alcanza este flagelo sólo son comparables con coyunturas beligerantes.

Desarrollo

Articulando historia, geopolítica, economía, cultura y su impacto en la subjetividad, destacadas autoras latinoamericanas hablan de la violencia en siglo XXI en un contexto de guerra, lo que permite comprender el porqué y el para qué de la violencia y las nuevas formas en las que se expresa. Segato (2014, p. 341) identifica que las guerras en el continente latinoamericano son de tipo no convencional, no se libran entre estados. Se trata de guerras despojadoras y lucrativas, sin principio y sin final. En las nuevas formas de guerra, el poder actúa directamente sobre el cuerpo y su ambiente espacial inmediato, particularmente el cuerpo femenino o feminizado, que cobra un significado territorial.

En la visión de Segato (2014, p. 343) los cambios contextuales que hacen posibles las guerras son aquellos consonantes con una economía de mercado global, los frecuentes ciclos críticos del capitalismo, con la inestabilidad política, la decadencia de la democracia, la porosidad de los Estados y territorios. Esta autora considera que se vive en Latinoamérica un momento semejante a la conquista, debido a la ferocidad de las apropiaciones territoriales, al desalojo de los pueblos de sus espacios de vida, realizados con una truculencia extrema, haciendo de lado todo orden legal. Muchas veces esa crueldad se exhibe aún más en el cuerpo de las mujeres.

Un aporte importante es la perspectiva de esta autora sobre las características de las nuevas guerras en las que la extracción de plusvalía económica se comporta también como extracción de plusvalía simbólica; por lo que localizar las estrategias de manutención de un orden basado en la dominación arbitraria y soberana sobre la vida de las personas y sus territorios y desarticular este dispositivo de dominio es una tarea urgente (Segato, 2014, p.368)

Ceceña (2014, p. 3) como Segato identifica el empleo de la guerra por el capitalismo como estrategia de dominio, que asegura el saqueo e impulsa negocios inmorales e ilícitos. El capitalismo hace la guerra en todos los terrenos: financiero, económico, territorial, virtual, mediático. Esta autora concluye que todas las dimensiones de la organización de la vida están siendo tocadas por un estilo de entender la relación como amigo-enemigo.

Al abordar los aspectos socioeconómicos, urbanísticos, políticos e institucionales que caracterizan a las zonas violentas en America Latina, Solis y Moriconi (2018, p.24-25) mencionan la precariedad, quienes la padecen no solamente experimentan la exclusión sino además las humillaciones de los estereotipos negativos. En su análisis, la violencia sería un producto del propio estado, con su legado autoritario, su incapacidad de hacer cumplir la ley, o por vender protección a grupos criminales, en donde la justicia genera nichos de impunidad.

Efectos sociales, culturales y educativos de las nuevas formas de las violencias

Reflexionando sobre los aportes de los autores presentados se puede hacer una aproximación a las formas en las que en un contexto de guerras no convencionales están dispuestos: el poder, el territorio, las instituciones, los mecanismos de dominio material y simbólico sobre los cuerpos. Se encuentran por un lado, grupos de poder económico legal-ilegal de nivel global, autoridades locales incapaces de hacer cumplir la ley, omisos, indiferentes o cómplices de la corrupción con estos grupos que disputan territorios para acrecentar su poder económico y político y por otro, las formas polarizadas de entender al otro, como enemigo a vencer, usando el poder sobre su cuerpo, de distintas maneras, para lograr el despojo, la ganancia, el sometimiento, la humillación. Situaciones como la descrita contribuyen al malestar social. Se parte de considerar que las escuelas y sus actores forman parte de esta configuración social, de un entramado de relaciones que en la perspectiva de Elias (1990, p.16) son procesos de influencia mutua individuo y sociedad, dinámicas, mutables y en un flujo continuo.

Al analizar el malestar en la escuela, Páramo (2015, p.III) plantea que la violencia escolar puede entenderse como síntoma que da cuenta de la descomposición del tejido comunitario y de la dificultad para desarrollar en la institución educativa la capacidad de convivir. En sus estudios encontró que las exclusiones y las violencias son asestadas contra aquellos estudiantes que portan un comportamiento o una fisonomía diferente a los estándares y que la percepción de impunidad aunada a la confusión, inconsistencia e incongruencia alrededor de las normas y la disciplina escolar, exacerba la problemática relacional en la escuela. Asumiendo formas propias en cada institución escolar, tiene lugar una dinámica de relación social semejante a la descrita antes, con los mismos ingredientes: exclusión, impunidad, negación de elementos subjetivantes. Junto a estas dinámicas, los estudiantes generan éticas desde sí mismos, fuera de las gestiones adultas (Moreno, 2015)

Se podría decir que entramados de poder, dominio, conflicto y resistencia configuran el suelo social, dinámico de la convivencia en las escuelas de Latinoamérica, que como plantea Elias es mutable. En el sentido del cambio y la construcción apuntan los estudios y prácticas de convivencia escolar que Fierro y Carbajal (2019, p.12) identifican en su carácter de “fenómeno relacional situado en un contexto institucional y sociohistórico-cultural determinado”.

En un contexto de guerras no convencionales es tal el impacto de las violencias que no pueden simplemente ignorarse, ya que afectan nuestras percepciones, representaciones, acciones y relaciones, así lo plantea Jimeno (2007, p.2) “... violencia como una experiencia emocional y cognitiva que trae consigo efectos sobre la forma en que apreciamos e interactuamos con otros y participamos en la acción en la sociedad.”. Reconocer el impacto de la violencia en las subjetividades puede contribuir a comprender las dificultades que se enfrentan en la escuela para convivir y aprender.

En el análisis de Jimeno (2007) sobre la relación entre las violencias públicas y las privadas, así como su impacto en la acción ciudadana, el cuerpo personal y el cuerpo político tienen varios vasos comunicantes. Un elemento que permite comprender su impacto en el cuerpo personal es la capacidad instrumental de la violencia. Su uso se multiplica porque sirve para destruir o someter al individuo; para romper de manera simultánea la psiquis personal y los lazos de cohesión y confianza en otros que sostienen la participación ciudadana.

Para Jimeno (2007, p. 4) la visión de que la violencia nada tiene que ver con las relaciones cotidianas y los aprendizajes, sino que son actos demenciales de ciertos individuos o grupos sociales, desestima el examen de los contextos sociales de su producción y coloca en otro nivel a la violencia que se produce en la intimidad, en las relaciones cotidianas familiares, escolares y comunitarias. Esta autora destaca que el empleo de la violencia se realiza en medio de ciertas representaciones –creencias, valoraciones– y asociaciones afectivas que clasifican y delimitan situaciones y condiciones que permiten o inhiben el uso de la violencia.

Jimeno (2007, p.8) plantea que los actos de violencia en la intimidad tienen repercusiones públicas, ya que altera la forma en que las personas se ven a sí mismas en relación con los demás, es decir, afecta su acción social, específicamente a través de las ideas que proyectan sobre lo que puede esperarse de los otros, de sus más cercanos y de los demás. Para esta autora la pieza central de las experiencias cognitivo-emocionales de violencia en la intimidad –y tal vez en lo público– es una arraigada desconfianza en la capacidad mediadora de la autoridad en los conflictos, ya que se percibe como arbitraria. Esta situación repercute en la inseguridad de las personas en sus propias capacidades de solución de conflictos y su participación como ciudadanos ya que favorece la pasividad, el aislamiento y el derrotismo frente a las condiciones sociales, pues el individuo, eje de la ciudadanía moderna, queda devaluado frente a la autoridad. En la investigación sobre la violencia escolar en México, Saucedo y Guzmán (2018, p. 233) señalan que el endurecimiento de las medidas disciplinarias produce efectos contrarios a la disminución de los problemas escolares, a esta situación se puede agregar el debilitamiento de las capacidades de ciudadanía apuntadas por Jimeno.

Conclusiones

La revisión del concepto de violencia desarrollado en otros campos de conocimiento puede aportar perspectivas distintas al estudio de la convivencia. En el apartado anterior se abordó el porqué y el para qué de la violencia, para redondear el análisis se reflexiona sobre el qué es la violencia. Desde la perspectiva de la violencia como concepto dinámico, De Haan (2008, p. 26) parte de reconocer el carácter histórico y cultural del concepto de violencia, revisa a diversos autores que van más allá del concepto restringido de violencia como ataque físico y avanzan hacia un concepto inclusivo. En ese intento toman en cuenta un rango amplio de daños asociados con una variedad de relaciones y conductas interpersonales, institucionales y estructurales que no excluyen ninguna forma, ni expresión de violencia; ya sea que se refiera a actos individuales, arreglos institucionales, condiciones estructurales, ya sea que estén o no prohibidos por la ley.

Un concepto más inclusivo mencionado por De Haan (2008, p.27) se refiere a la violencia como el uso del poder para dañar a otro, tome la forma que sea. El daño no es solamente físico o sufrimiento, sino que incluye dimensiones psicológicas, emocionales, materiales, económicas, sociales, éticas. Dentro de cada dimensión el daño puede ser de dos tipos: daños de reducción o daños de represión. El daño de reducción remueve algo de la existencia de una persona como ser humano.

En el caso de daño psicológico de reducción tiene un efecto destructivo en la mente humana y debilita el funcionamiento mental y emocional. Los daños sociales y simbólicos de reducción bajan el estatus social de la persona, ya sea que violen sus derechos humanos, sexuales o su identidad social. Los daños morales o éticos de reducción corrompen los estándares de preocupación por el bienestar de los otros. En contraste,

los daños de represión revelan como el ejercicio de poder actúa sistemáticamente para limitar la capacidad de otra persona para lograr niveles más altos de logros.

Concluye De Haan (2008, P.32) que siguiendo esta lógica, la violencia es el ejercicio del poder sobre otros individuos, agentes, o procesos sociales que niegan a esos sujetos en su humanidad, ya sea por reducir lo que son, o por limitarlos para ser lo que podrían ser.

Articulando el qué de la violencia con el para qué y por qué, Oviedo y Fracchia (2019) consideran la violencia como producto del orden social, resultante de un desarrollo histórico, por lo que si se traslada la conceptualización general de violencia como reducción a la situación latinoamericana marcada por la desigualdad, donde, según Segato (2003, p. 56) la economía simbólica de estatus tiene un peso predominante, todo sucede como si la plenitud del ser de los semejantes, depende de un ser-menos de los que participan como otros dentro del sistema. Ese ser-menos - minusvalía- sólo puede ser resultado de una exacción o expropiación simbólica y material que reduce la plenitud de estos últimos a fin de alimentar la de aquéllos. La autora se refiere a ello como una verdadera extracción de plusvalía simbólica y agrega que es en el reconocimiento reflexivo de su condición e inclusive de su propio apego a ella que el sujeto encuentra el camino de la libertad.

Las perspectivas de la desigualdad, de la diversidad y equidad que son la contraparte a homogenizar, desvalorizar de la violencia están contempladas en el concepto de convivencia propuesto por Fierro y Carbajal (2019, p. 13) “como los procesos y resultados del esfuerzo por construir una paz duradera entre los miembros de la comunidad escolar, a partir de prácticas pedagógicas y de gestión: inclusivas, equitativas y participativas que aborden de manera constructiva el conflicto”.

De acuerdo con estas autoras, la convivencia:

...Se ocupa de fortalecer los aprendizajes académicos y el desarrollo de capacidades democráticas en los alumnos, al permitir el reconocimiento y el entendimiento mutuo en la diferencia y el sentirse parte de una comunidad; la capacidad de diálogo tanto para enfrentar los conflictos interpersonales de manera positiva, como el aumentar la capacidad crítica y argumentativa de los alumnos para implementar proyectos comunes o enfrentar conflictos sociales. (Fierro y Carbajal, 2019, p. 16)

Alguna idea de la situación de exclusión y violencia que experimentan niñas, niños y adolescentes en América Latina y el Caribe da el informe de la UNICEF (2018). De 193 millones de niñas, niños y adolescentes, de 0 a 14 años, 72 millones viven en pobreza. 1 de cada 2 menores de 15 años son sometidos a castigo corporal en el hogar, mientras que 2 de cada 3 experimentan una disciplina violenta en el hogar. 14 millones fuera del sistema educativo. 4 de cada 10 niñas entre 15 y 19 años ha sufrido violencia por parte de su pareja. La tasa de homicidio adolescente es 5 veces más alta que la media global. 3 de cada 10 estudiantes adolescentes entre 13 y 15 años es acosado regularmente. Aun cuando se trata de datos generales, incompletos, se puede

decir que las condiciones de precariedad en niñas, niños y adolescentes concurrentes con la violencia en proporciones importantes de la población, niegan a esos sujetos en su humanidad, ya sea por reducir lo que son, o por limitarlos para ser lo que podrían ser. Es importante que los esfuerzos por construir la paz en las escuelas consideren la gravedad de la expropiación simbólica y material de la que están siendo objetos las y los estudiantes, su familia, los docentes, así como el ajuste de estrategias que van más allá del fomento del pensamiento crítico y la argumentación para resolver conflictos o desarrollar proyectos comunes, que tiene que ver con reflexionar sobre su propia condición y enfrentar temas de inhumanidad.

Reconocer la gravedad de los conflictos que se viven a nivel de sociedad, arroja luz a amplia gama de conflictos a enfrentar en las escuelas, así lo plantea Adira Amaya-Urquijo (1999, p.34) quien idéntica que éstos se articulan entre educadores y educandos en los procesos de producción y legitimación de saberes; en segundo lugar, los que tienen qué ver con los comportamientos, en los que se incluyen las relaciones de fuerza y poder dentro del establecimiento educativo, y los que para esta autora son los conflictos más duros, que son todos aquellos del mundo de los imaginarios, las representaciones o los constructos simbólicos, la zona desde donde se interpretan las diferencias, las disonancias cognitivas, las maneras distintas de ver las cosas.

Sobre las construcciones simbólicas de los actores educativos, Saucedo y Guzmán (2018, p. 234), al analizar las características de los proyectos de intervención para favorecer la convivencia, destacan la importancia de “teorizar sobre cómo penetrar en las prácticas escolares para fracturar creencias que conduzcan a la violencia, ofrecer pautas de relación accesibles a las personas que favorezcan la convivencia en lugar de la incivilidad e identificar y cuestionar lógicas de poder y políticas que atraviesan la vida cotidiana escolar”.

A manera de cierre es pertinente mencionar las palabras de Segato (2014, 36) quien plantea que las manifestaciones cotidianas de la violencia constituyen una pedagogía de la crueldad que es indispensable para mantener el poder de las estructuras económicas capitalistas “de rapiña”. Esta modalidad de sujeción de personas como mercancía que depende como nunca de la insensibilidad con relación a lo que sufre el prójimo. La pedagogía de la crueldad nos habitúa y nos insensibiliza respecto al despojo y a la incursión de formas cada vez más abusivas de explotación del trabajo y de la naturaleza.

El desafío para el estudio y las prácticas de convivencia situadas es armar una contrapedagogía de la crueldad, que de acuerdo con Segato (2014, p.38) es una pedagogía de la vincularidad, que coloca al arraigo local y comunitario en el centro de la vida. Ese arraigo es, por excelencia, disfuncional al proyecto histórico del capital.

Referencias

- Amaya-Urquijo, A. (1999). Currículo silenciado o el saber hacer de las culturas juveniles para la transformación de conflictos en la escuela. En A. Amaya-Urquijo (comp., ed.), *Jóvenes, conflicto convivencia y derechos humanos en el ámbito educativo* (pp.73-94). Bogotá: CEPECS & Oficina para la Defensa de los Derechos de los Jóvenes.
- Ceceña Martorella, A. (2014). Los golpes de espectro completo, en *Revista América Latina en Movimiento*, 495, 5 de mayo 2014, 1-5. Recuperado de <https://www.alainet.org/es/active/73900>
- De Haan, W. (2008). Violence as an Essentially Contested Concept. En S. Body-Gendrot, P. Spierenburg (eds.), *Violence in Europe* (27-40). Países Bajos: Springer
- Elias, N. (1990). *La sociedad de los individuos*. Boloña: Il Mulino
- Ezpeleta, J. (2000). Problemas y teoría a propósito de la gestión pedagógica. En J. Ezpeleta y A. Furlán (comps.) *La gestión pedagógica de la escuela*, 101-117. Santiago: Correo de la UNESCO.
- Fierro Evans, C. y Carbajal Padilla, P. (2019). Convivencia escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 18 (1), 1-19. Recuperado de <https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas>
- Jimeno, M. (2007). Cuerpo personal y cuerpo político. Violencia, cultura y ciudadanía neoliberal. *Universitas Humanística* no.63 enero-junio de 2007 pp: 15-34, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia
- Moreno Hernández, H. (2015). *Quieto, atento y obediente. Violencias simbólicas entre adultos y jóvenes en las escuelas secundarias del D.F.* México: UNAM
- Oviedo Díaz, D. y Fracchia Figueiredo, M. (2018). Estado de la cuestión en torno a las violencias en las escuelas mexicanas. *Educación, formación e investigación* 4(7). Recuperado de <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/efi/article/view/13645pp>. 185-203
- Páramo Riestra, M. (2015). *Cuando los maestros interrumpen dando clases: el malestar en la escuela*. México: UNAM
- Reguillo-Cruz, R. (2000). *Emergencia de culturas juveniles: estrategias del desencanto*. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma.
- Sandoval Moya, J. (2013). Una perspectiva situada de la investigación cualitativa en ciencias sociales. *Cinta de Moebio* 46, 37-46 Recuperado de www.moebio.uchile.cl/46/sandoval.html
- Saucedo Ramos, C. y Guzmán Gómez, C. (2018). La investigación sobre La violencia escolar en México: tendencias, tensiones y desafíos. *Revista Cultura y Representaciones Sociales*, 12 (24), 213-245. Recuperado de <http://www.culturayrs.org.mx/index.php/CRS/article/view/472/480>
- Segato, R. (2003). *Las estructuras elementales de la violencia*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes, 2003.
- Segato, R.L. (2014). Las nuevas formas de la guerra y el cuerpo de las mujeres. *Revista Sociedade e Estado*, 29 (2), 341-371. Doi. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-69922014000200003>
- Solís Delgadillo, J. y Moriconi Bezerra, M. (2018). Atlas de la violencia en América Latina. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/323996340_Atlas_de_la_Violencia_en_America_Latina
- UNICEF (2018). Niñas y niños en América Latina y el Caribe, Panorama 2018, Panamá: UNICEF
- Zemelman Merino, H. 1996. *Problemas Utópicos y Antropológicos del Conocimiento*. Ciudad de México: El Colegio de México.