



Universidad Nacional Autónoma de México
Posgrado en Pedagogía

**“Reflexiones pedagógicas sobre la Convivencia no
convivencia como una expresión de violencia y
relacionalidad líquidas en espacios escolares”**

Tesis

que para optar por el grado de:
Maestro en Pedagogía

presenta:

Miguel Ángel Hernández Alvarado

Director de Tesis:
Dr. Alfredo Furlan Malamud.....
Posgrado en Pedagogía



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Reflexiones pedagógicas sobre la Convivencia no convivencia como una expresión de violencia y relacionalidad líquidas en espacios escolares

Resumen

Serie de reflexiones acerca de la educación y la interacción humana contemporánea, que surgen de una revisión sociológica de las implicaciones de la Modernidad Líquida en la subjetividad de la persona, el análisis de entrevistas hechas a estudiantes de secundaria sobre el tema de la violencia en espacios escolares y de la fundamentación de la cultura como espacio educativo y el potencial formativo de la experiencia.

Es una respuesta a la búsqueda del sentido del aprendizaje de la invisibilidad del otro que se deja ver en la agresión y la soledad de sociedades actuales. Por lo que propone revisar las dinámicas sociales desde la lectura del espacio escolar como objeto observable y sugiere desde esta lectura, de teoría fundamentada, argumentos de posible comprensión de la convivencia social contemporánea.

Como aporte al estudio de la sociedad propone la categoría de Convivencia no convivencia como un estilo de interacción social particular, que surge y reproduce consecuencias en la persona de la sociedad líquida, tales como: la efimeridad, la inmediatez y el hedonismo; y que consiste en la relación, transmitida y aprendida, de unos con otros de forma interrumpida e imposibilitada.

Palabras claves: Modernidad líquida, convivencia, violencia

Agradecimientos

Gracias a **Él** por cada palabra que regala a mi corazón
y que me da paz en mis violencias personales,
Gracias por su canto, su cruz y su sonrisa
que siempre me rescatan.

Gracias a mi **Mamá** y a mi **papá**,
a mi **familia** natural,
y a mis **amigos**.
Gracias por ser piso firme,
escucha, fuerza,
silencio, complicidad y música.

Gracias a las circunstancias
que me permiten terminar
y ofrecer este trabajo,
gracias a la **universidad** por su nobleza
y toda su grandeza.

Y a todos esos detalles de vida
que se juntaron para que yo esté aquí.

Gracias

Índice

Capítulo	Pag.
Introducción.....	5
1. Antecedentes Teóricos.	8
1.1 Modernidad líquida, persona, cultura y convivencia.	8
1.2 Relacionalidad líquida	10
1.3 ¿Qué hace incapaz al hombre de darse cuenta de si mismo?	16
1.4 ¿Qué es lo que pasa hoy en la escuela?	23
2. Desarrollo metodológico del trabajo de investigación.	27
2.1 Descripción de la metodología del presente trabajo.....	27
2.2 ¿Por qué la entrevista?	28
2.3 Cuadro de connotaciones	32
2.4 Micro ensayos	36
2.4.1 Territorialidad líquida y violencia escolar	37
2.4.2 Respeto en la escuela en tiempos de argumentos líquidos	41
2.4.3 El dominio-poder como búsqueda de existencia en la cultura líquida del miedo	44
2.4.4 Superioridad e inferioridad	47
3. Imbricación de la modernidad líquida y la violencia contemporánea desde algunas expresiones en espacios escolares.	51
3.1 Integrando categorías	51
3.1.1 El papel de la conducta como espacio de lectura del otro	52
3.1.2 ¿Por qué estudiar la violencia desde la Pedagogía?	56
3.1.3 Convivencia no convivencia en la escuela y en la sociedad.....	63
3.2 ¿Qué hacer con lo que se descubre?	68
4. Conclusiones.	70
5. Obras consultadas.....	80
6. Anexos.	83
6.1 Entrevista 3	84
6.2 Entrevista 2	101

Introducción

A mi parecer una constante de la interacción actual (por lo menos desde mi experiencia personal) es la de la incomodidad por algo que otro dice o hace contra uno, una especie de interacción tipificada por la agresividad, el abuso y la indefensión. Por lo que parte de esta experiencia de convivencia, violencia e incertidumbre es la que se procuró resolver en el presente trabajo.

Esta tesis (inscrita en esta inquietud personal), a su vez, se encuentra dentro de la línea del programa de posgrado de Pedagogía denominado: Construcción de saberes Pedagógicos; y quiero responder con mis aportaciones al espíritu de esta orientación o área de reflexión que busca llevar el pensamiento pedagógico a nuevos espacios, a crear desde la Pedagogía líneas de comprensión de lo educativo y de los fenómenos humanos.

Por ello elaboré mi trabajo pensando en la Pedagogía como posibilidad de lectura de lo que pasa en la realidad desde una clave de educación y como una disciplina comprometida con lo humano.

Le he titulado “Reflexiones” por ser un ejercicio de mirar, analizar y pensar un fenómeno de la realidad desde una lectura pedagógica que supone que lo que se hace y se vive se aprende y se enseña de tal modo que la Pedagogía siempre tiene mucho que decir acerca de lo que las personas hacemos y vivimos. Y tras este espíritu disciplinar que pienso la Convivencia No Convivencia como una manera de estar con los otros que se aprende y en la que se educa.

Esta precisión de la cultura como educadora y de la pedagogía como disciplina de lo humano es mi punto de partida para este ejercicio de comprensión del ser humano, y en este caso de la violencia social que acompaña su interacción social contemporánea de forma cotidiana; y pregunta desde un interés pedagógico ¿Cómo se aprende la violencia en la que convivimos? ¿A qué responde, de la persona, estas expresiones? ¿Qué es para quienes la aplican, la miran o la padecen?

Este punto de análisis resulta de interés al ir más allá de describir un acontecimiento y centra su interés en buscar el origen de las conductas de las personas en la cultura y el papel educador de la sociedad.

Por este interés en la cultura y su relación educadora con el sujeto fue con el que empecé a desarrollar mi trabajo de investigación para la maestría; como esta confrontación con lo que me hace la violencia contemporánea, este vivir y sentir el dolor que reproduce y que provoca, es lo que me interesó para estudiarla.

Lo decido hacer en el marco teórico de la posmodernidad, tema que desarrollé en mi trabajo de tesis de la licenciatura y mismo que se ha ampliado con las lecturas del curso, pues me ha ayudado a responderme sobre los significados de interacción con la cotidianeidad presente y actual, por ejemplo con la violencia, desde peculiares condiciones culturales. Por ello le considero un puerto enriquecedor para mirar la contemporaneidad de forma crítica y reflexiva.

Esta postura sociológica permite pensar el presente desde la complejidad y reúne una postura de crítica, una convocatoria de alerta y discursos humanistas que buscan entender para responder a los cambios que prometen y amenazan al mismo tiempo la forma en que las personas convivimos con otros y vivimos la realidad.

Me resulta importante señalar que para iniciar mi revisión (desde esta imbricación de Modernidad Líquida, Conducta y Pedagogía) encontré poca bibliografía acerca de estas implicaciones metodológicas y epistemológicas. Que la producción académica se centra con mayor facilidad en estudios de caso, intervenciones y modelos que respuestas o propuestas (explicativas o prácticas) de estas diversas expresiones de relacionalidad líquida y no tanto en su origen socio-antropológico visto desde lo pedagógico.

A mi parecer esta situación exige a la Pedagogía proponer discursos desde el diálogo con otras disciplinas y proponer ejes de lectura, análisis y comprensión de los fenómenos humanos. Hace falta una identidad de lo pedagógico en los estudios sobre el ser humano y parte de mi tesis se propone contribuir a este deseo.

Por ello es que al revisar los referentes de investigaciones actuales en publicación de artículos no se encuentra producción de la óptica que propongo: de una dialéctica entre cultura y sujeto. Y que más bien hay relatorías de experiencias o estadísticas de urgencia acerca de la violencia y en cuanto a la violencia escolar hay clasificaciones y estrategias de resolución y prevención, siendo de nueva cuenta menor la producción en torno a la generación de nuevas condiciones culturales y

personales. Mismas que en esta tesis se intenta afirmar que pueden estar dando pie a nuevos sentidos y significados desde los que se gestan, posiblemente, nuevas razones para la violencias.

Junto con esta fundamentación teórica se desarrolla una interpretación de datos obtenidos empíricamente en campo mediante entrevistas hechas a adolescentes acerca de la percepción de la violencia en sus ambientes escolares.

Este instrumento permitió la generación de micro ensayos en los que se tejieron las categorías teóricas y los aportes empíricos enriqueciendo las reflexiones de la tesis y permitiendo dilucidar el fundamento de la categoría central que se construye como resultado de este trabajo de investigación: la Convivencia no convivencia.

Esta categoría pretende darle nombre a la convivencia contemporánea que se caracterizaría por la imposibilidad de convivir de forma sólida con el otro pero que genera contacto líquido con los demás. Es la afirmación de que la socialización está presente en la modernidad líquida; pero que se manifiesta desde cierta imposibilidad o dificultad para “estar” con el otro y a pesar de ello desde estos impedimentos es como se convive.

Por ello es que el trabajo deriva del interés por explorar la conciencia del otro cuando violenta y deja ver la inconciencia de convivencia posiblemente generalizada. Deja abiertos muchos canales de estudio que pueden dar pie a otras investigaciones y que desafían el interés por colaborar a que el ser humano se conozca cada vez más.

Desde aquí es que invito a pensar cada época como resultado de la interacción entre cultura, tiempo y persona y a estudiar lo humano en esta dialéctica que nos descifra que lo que la persona es va más allá de lo que hace y de lo que cree, que responde a factores ajenos, externos y a la vez íntimos de cada tiempo. Invito a considerar que la violencia contemporánea nos habla del ser humano contemporáneo y a que si pretendemos colaborar para evitar que lastime más debemos pensar en la persona, en su época y en su cultura.

1. Antecedentes teóricos.

1.1 Modernidad líquida, persona, cultura y convivencia.

Desde la conformación de la sociología como disciplina humana el tema de objetivar los movimientos de las sociedades o de delimitar lo social ha venido concediendo a la realidad de vínculo y dependencia comunitaria del ser humano diferentes tipos de categorías y expresiones teóricas.

Una de las más propuestas sociológicas más recientes es la de la llamada Modernidad líquida del sociólogo Zygmund Bauman. Para este teórico los movimientos característicos de las sociedades post modernas son los de una NO lograda, o en ocasiones superada, modernidad.

Esta apreciación la categoriza esta época como una ausencia o vacío de toda la estructura y firmeza del prometido progreso de “lo moderno” de finales del siglo XIX y principios de XX, y lo explica como resultado de una multiplicidad de fenómenos mundiales a lo largo del siglo pasado (y los que se suman los recientes acontecimientos naturales) que han modificado dicha solidez en liquidez.

La modernidad líquida es pues, para Bauman, una condición de vida contemporánea que se manifiesta en una falta de cohesión, de durabilidad y de inmutabilidad que se expresa en dinámicas comunitarias y personales cada vez más rápidas, cambiantes, ajustables y dialécticas. Lo que se puede entender como una etapa en donde lo ágil y lo instantáneo es valorado, reproducido, defendido y por lo tanto enseñado; siendo lo contrario a lo que fue valioso en la modernidad:

“La modernidad pesada/sólida/condensada/sistémica de la era de la “teoría crítica” estaba endémicamente preñada de una tendencia al totalitarismo. La sociedad totalitaria de la homogeneidad abarcadora, compulsiva y forzada oscurecía de forma amenazante y permanente el horizonte —como si fuera su destino último, como una bomba de tiempo a medias desactivada o un espectro no del todo exorcizado—. La modernidad fue una enemiga acérrima de la contingencia, la variedad, la ambigüedad, lo aleatorio y la idiosincrasia, “anomalías” todas a las que declaró una guerra santa de desgaste; y se sabía que la autonomía y la libertad individual serían las principales bajas de esa cruzada.”¹

¹ Zygmunt Bauman; *Modernidad Líquida* (2009) Fondo de Cultura Económica, duodécima reimpresión, Argentina. P. 52

Es un tiempo, desde esta mirada sociológica, en el que se vive para la instantaneidad y en donde lo perenne no es un referente en cuestión de cómo se vive y se relaciona la persona con otra gente o consigo misma. Esto deja al sujeto en el posicionamiento de centrarse sólo en el presente y sólo en su propia percepción de sí arrebatándolo de la colectividad de otros sujetos que sólo pueden mirarse a sí mismos. O quizá sólo lo deja en esa posibilidad de convivencia no-convivencia.

La sociedad que se conforma de la colectividad natural de la persona humana está, desde este análisis contemporáneo, en una novedad que alimenta, líquidamente, esta manera de estar no-estando, de ser sociedad sin serlo; pues la convivencia entre sujetos imposibilitados para convivir se reduce a un constante compartir y demandar el espacio y los objetos que cada uno ocupa partiendo de la creencia de que se necesitan y se merecen de forma inmediata para cada quién.

“La individualización ha llegado para quedarse; todo razonamiento acerca de los medios de hacer frente a su impacto sobre el modo en que llevamos adelante nuestras vidas debe partir de la aceptación de ese hecho. La individualización concede a un número cada vez mayor de hombres y mujeres una libertad de experimentación sin precedentes –pero (timeo danaos et dona diferentes...) también acarrea la tarea sin precedentes de hacerse cargo de las consecuencias-. El abismo que se abre entre el derecho a la autoafirmación y la capacidad de controlar los mecanismos sociales que la hacen viable o inviable parecen alzarse con la mayor contradicción de la modernidad fluida -una brecha que por ensayo/error, reflexión crítica y abierta experimentación, debemos aprender a enfrentar colectivamente.”²

Quizá es esta convivencia no-convivencia una de las características sociales de nuestro tiempo; convivencia líquida que no llega a ser un “estar” con otros y que genera sociedades o colectividades de no-convivencia.

A esta perspectiva es a la que el pensamiento sociológico de la liquidez, en diálogo con la antropología, responde (con algunos postulados cuasi apocalípticos) rescatando de la persona humana la dependencia vital que tiene por el otro y le presenta la posibilidad de creer que está en contacto con otros (aún con toda la

² Ibídem. P. 76

incongruencia que podría implicar este enunciado) en este “no ser capaz de convivir”. Y este es el modo de convivencia que se recibe, reproducimos y se enseña a quienes viven en este tiempo.

¿Podría ser así nuestra convivencia contemporánea? ¿Podría ser así nuestra manera de expresar la latente colectividad presente en nuestra especie?

En una aparente incongruente se podría decir que: este “no convivir” es un estilo de convivencia; y entender, desde nuestra social imposibilidad de convivencia, las tensiones en las que colocamos nuestra natural latencia de ser y hacer colectividad. Esta latencia se refiere al impulso de estar con otros para ser personas, como dice Savater ese “otro nacimiento” necesario para ser Ser humano y que se confronta justamente con la imposibilidad líquida de ser y estar con otros.³

“La nueva subjetividad, narcisismo de nuestro tiempo, se presenta vacío de interioridad, el otro no es otro, es la mera extensión de sí mismo y por ende podrá ser desechado en cualquier momento. La relación no es un vínculo, es simplemente interacción que tiene fecha de caducidad.”⁴

1.2 Relacionalidad líquida

La teoría sociológica de la liquidez al imposibilitar a la persona para ser relacional le marca la pauta de “ser” solo en sí misma y en “el instante” en el que se encuentre. Le propone entrar en contacto con otros desde la pura percepción y aprobación de sí; es decir, le hace ser social desde una condición anti social.

Tal característica de interacción se pone en tensión cuando los demás conviven desde sí con el resto y así, unos con otros, se descubren incómodos y hasta amenazados por los extraños que no son “otros” sino “algo” que me impide avanzar con más agilidad en la satisfacción de lo que hago y quiero.⁵

³ Cfr. Fernando Savater; *El valor de educar* (2008) Editorial Ariel, España.

⁴ Blanco Beledo, Ricardo; *Nuevas Subjetividades* (2008) Instituto Superior de Estudios Eclesiásticos, Jornadas de Teología, México. P. 4

⁵ Cfr. Zigmundt Bauman, *Amor Líquido, acerca de la fragilidad de los vínculo humanos* (2012) Fondo de Cultura Económica, quinta reimpresión, México

Esto es la convivencia no-convivencia; la dinámica de sujetos centrados en sí (por formas culturalmente promovidas, aceptadas y hasta defendidas) que viven con otros sujetos igualmente imposibilitados de los demás. Es necesitar “estar sin saber estar” con otras personas que igual que el resto necesitan estar con otros y que de igual forma no “saben-pueden” estar con alguien más.

Esta categoría es una propuesta que surge del análisis teórico hecho y que se desarrolla a lo largo del presente trabajo como eje vertical de todo el análisis de las obras consultadas, la interpretación de datos empíricos y las conclusiones de análisis.

Es importante leer el trabajo desde esta propuesta que concentra la intención y los descubrimientos del trabajo.

Esta convivencia no-convivencia podría enmarcar una peculiaridad de la dinámica social contemporánea de algunas personas y particularizar las relaciones humanas actuales. ¿A qué se debe esta imposibilidad de convivencia desde la que convivimos?

Las condiciones sociales y económicas entrenan a hombres a mujeres (o los obligan a aprender por la mala) para percibir el mundo como un recipiente lleno de objetos desechables, objetos para usar y tirar; el mundo en su conjunto, incluidos los seres humanos.⁶

Para la propuesta de comprensión sociológica de Bauman esta imposibilidad de convivir tiene que ver con la falta de apertura a la presencia del otro, con la cosificación de la persona a objeto de consumo y desecho, con la superficialidad de percepción de cualquier otredad que no sea mi propio ensimismamiento instantáneo, presente y placentero.

Los otros estorban para que nosotros seamos, interrumpen nuestro “ser” en nuestro espacio y meten el pie en nuestros planes. El otro es un “algo” del que hay que defenderse y al que hay que evitar pues retrasa, priva y evita disfrutar.

⁶ Ibídem. P. 62

*“En una sociedad de consumidores, todos los lazos y ataduras deben ajustarse al patrón de la relación existente entre los compradores y los artículos adquiridos: los artículos no están pensados para durar más de lo previsto y deben abandonar el escenario de la vida tan pronto como empiezan a ser un obstáculo más que un adorno, mientras no se espera que los compradores deseen jurar fidelidad eterna a las compras que se llevan a casa ni garantizan un derecho permanente de residencia. Las relaciones del modelo consumista, ya para empezar, son “hasta nuevo aviso”.*⁷

La modernidad líquida encuentra en esta condición de la relacionalidad humana una expresión de su máxima de instantaneidad y hedonismo pues el otro sólo es algo para el consumo, después todos son desechables. Este panorama parece describir el fin de la convivencia humana.

*Si no es posible evitar toparse con extraños, al menos podemos evitar tratar con ellos; que los extraños, al igual que los niños en la época victoriana, sean visibles pero no audibles, y si no se puede evitar oírlos, al menos que no sean escuchados.*⁸

Esto coloca un postulado apologético de tipo antro-po-sociológico de una realidad humana de liquidez; de la que se estaría desafiado a escapar (comprendiéndolo y modificándolo) o invitado a asumir. Y a la que (a modo de contra respuesta) desde los saberes y fenómenos humanos, se le confronta con las evidencias de que, a pesar de afirmar escenarios tan catastróficos, se es capaz de sobrevivir⁹ rescatando desde la experiencia la necesidad de “estar y ser” con otros superando estos afanes de no convivencia. ¿A qué se deberá?

Se reconoce que ninguna teoría sociológica llega a ser plenamente verdadera y que en los recovecos de lo humano siempre hay posibilidades de que las cosas cambien (que en si algo de lo llamado “humano” es esta condición de cambio) ya sea lentamente o, según nos lo demuestra la historia, de forma súbita. Se argumenta,

⁷ Zigmunt Bauman; *El arte de la vida, de la vida como obra de arte* (2010) Editorial Paidós, Buenos Aires. p. 26

⁸ *Ibíd.* Bauman. *Modernidad líquida*. P. 102

⁹ Cfr Marc Augé; *Los no lugares, espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad* (2008) Editorial Gedisa, Barcelona.

desde propuestas contemporáneas del ser humano, que la peculiaridad de la persona radica en su movilidad, en su mutabilidad. Afirma que lo humano no es estático, que cambia. Que nada es inamovible (ni lo considerado bueno, ni lo tenido por malo). Y lo que no se modifica es su condición cambiante.

Esta característica responde al sentido de conservación, ya sea natural o elaborado, sea construido, adquirido o asumido, late dentro del corazón de la persona humana como una potencia que le lleva (quizá muy darwinianamente) a protegerse y a cambiar para permanecer ya sea biológica o socialmente. Le hace una especie que dirige su tensión de la vida a la sobrevivencia y que expresa esta misma tensión en su adaptación constante a las circunstancias adversas para vivir a pesar de ellas.

Este cambio constante (propiedad de lo real) se refuerza cuando el ser humano cambia para continuar; es un garante de seguir vivo ya que, de formar parte del mundo en el que vive al compartir esta movilidad. Se puede decir que la vida humana expresa una de sus potencialidades en el cambio, en su evolución.

Así es cómo esta búsqueda de “procurar sobrevivir” pudiera ser lo que hace de la forma de convivencia humana en su capacidad de cambio por adaptación personal y social sea una promesa en contra de la extinción de la especie; pues nos muestra resistentes en nuestra relacionalidad frente a circunstancias anteriormente mencionadas, que existen socialmente implícitas en la actualidad, de la convivencia no convivencia.

“La incapacidad de enfrentarse a la irritante pluralidad de los seres humanos y la ambivalencia de todas las decisiones de clasificación/archivo es, por el contrario, espontánea y se refuerza a sí misma: cuanto más efectivos son el impulso hacia la homogeneidad y los esfuerzos destinados a eliminar las diferencias, tanto más difícil resulta sentirse cómodo ante los extraños, ya que la diferencia parece cada vez más amenazante y la angustia que provoca parece cada vez más intensa.”¹⁰

Esta percepción de colectividad que cambia igualmente con nosotros (así como la vida) se reescribe cuando es necesario. Y desde estas premisas teóricas pragmáticas incita a no hablar de UNA convivencia sino de una peculiaridad que se

¹⁰ Ibíd. Bauman, *Modernidad líquida*. P.164

expresa según el tiempo que la reviste; así de simple y sin ninguna connotación, sino más bien con un reconocimiento, de su único universalismo que es el ser elaboración humana cambiante y siempre presente.

Esta potencialidad de cambio hace responsable al ser humano de lo que elija, ya sea seguir sin cambiar (aparentemente porque siempre todo cambia) o evolucionar para sobrevivir en el riesgo permanente, mutable y propio de la vida

Si partimos de estas afirmaciones filosóficas podemos pensar que nuestro “presente” llama la atención por ser distinto al “presente” de hace apenas medio siglo atrás y que medio siglo delante podría ser completamente diferente.

Esto implica, metodológicamente, contener nuestras reflexiones teóricas en un tiempo y en una mirada a manera de frontera epistemológica. Nos recuerda que lo que podemos decir de la sociedad y de la persona humana es un parecer enmarcado en unas condiciones concretas, en un momento específico y en una serie de variables¹¹. De igual forma concede la esperanza y el desafío de que nada (en cuanto a referentes teóricos) es para siempre.

¿Es por ello menos valiosa nuestra reflexión acerca de lo que somos y vivimos hoy? ¡No!, al contrario. Reflexionar acerca de lo que sucede con la persona y sus construcciones es de suma importancia, aun cuando se sabe que no son explicaciones o descripciones eternas, hacerlo ayuda a entender la dinámica de las prácticas que el ser humano realiza, sus sentidos y significados sobre el modo en que se relaciona y expresa su estar en el mundo.

Esta condición de mutabilidad libera a la persona humana de cualquier tendencia peligrosa de determinismo social. Le protege de reducir su conducta a imitaciones opresivas de las que no puede escapar y de las que estaría condenado a vivir por siempre.

Si la persona fuera determinada ninguna revolución social, ideológica, científica o política hubiera sido posible. El ser humano traslada esta condición de cambio a las estructuras que el mismo construye en colectivo y es capaz de expresar en estas esferas su posibilidad de evolución, de sobrevivencia y adaptabilidad.

¹¹ *Ibíd.* Augé. *Los no lugares, espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad.*

Lo contrario a esto sería presentar la dinámica humana como un mero sistema de reproducción de sentidos ajenos a cada persona y a los que se someten todos; este tipo de determinismo social está presente en algunas teorías sociológicas y antropológicas poniendo en tensión la dialéctica ser humano-sociedad.

Una antropología más centrada en la persona valora su capacidad social más allá de solo verla como un mecanismo de adaptabilidad por imitación para sobrevivir mediante la pertenencia. Así pues las ideas, las creencias y los sentimientos, desde este punto de vista, son factores con los que dialoga cada persona y desde los que se generan las conductas como componentes de la sociedad y elecciones de los individuos.

Determinismo frente a autodeterminación es un ir y venir antropológico que no se contrapone sino que se enriquece, pues, si bien la persona cambia también forma parte de la sociedad (que también cambia) y a la vez la reproduce y la modifica. Esta dialéctica es alentadora frente a discursos de un inminente fin de la naturaleza humana.

Si aplicamos estas afirmaciones al ejercicio de entender la realidad social podemos verla como una serie de factores sociales que impactan al sujeto pero que no lo determinan, que lo educan, que refuerzan formas y figuras pero que no lo reducen a lo que “debería” ser. Y desde estas afirmaciones concluimos que la Modernidad Líquida, como cualquier otra teoría social, nos da pista útiles para entendernos y a la vez para ayudarnos. Pero que no es una descripción dogmática sino un ejercicio descriptivo. Por lo que es cierto lo que nos dice de la subjetividad de las personas en esta época:

“El resultado ha sido el desarrollo de una nueva subjetividad, basada en la desfragmentación de la experiencia, lo efímero de todas las relaciones y actividades, y la búsqueda del placer instantáneo y el beneficio personal a toda costa.”¹²

¹² Juan Tubert-Oklander; *“Psicoanálisis y Religión a la luz de la Postmodernidad”* (2008) presentado el 24 de noviembre en la mesa Psicoanálisis y Religión a la luz de la Posmodernidad, Círculo Psicoanalítico Mexicano, México.

Y acerca de que este mismo ser humano que es “cambio” (pues muta adaptándose y así sobrevive) es al mismo tiempo necesidad de encuentro con el otro.

Se reconoce que la colectividad es parte de la persona, es una dimensión de relacionalidad que conforma al sujeto y le hace ser sólo cuando es con otros (aún en este no poder estar con esos otros). Este sujeto es líquidamente social; es en sí contenedor y contenido de la convivencia no convivencia contemporánea.¹³

Su interacción es, desde el análisis de la modernidad líquida, superficial, hedónica y fugaz mientras que su naturaleza es al mismo tiempo necesidad de vínculo e intimidad; Por lo que, una primer tensión entre querer, necesitar y poder convivir subyace en la persona que posiblemente tenga como resultado de esta condición un vacío de “otredad” expresado en un costumbrismo de independencia.

Este sujeto incapaz de contacto debe de convivir con el mismo, de vivir con lo que necesita y lo que desea. Esta tensión que convoca a la integralidad en algunos casos podría dar como resultado una estructura de persona fragmentada que no ve su propia situación de convivencia parcelizada.¹⁴

1.3 ¿Qué puede hacer el hombre que es incapaz de darse cuenta de sí mismo?

La filósofa Hanna Arent propone pensar que la interacción de la persona con el espacio que vive, y con el tiempo en que lo vive, deja secuelas en lo que cada uno es. Al mismo tiempo (y sumando a este bagaje genético- cultural) se integra la posibilidad de cambio y de continuidad propio de lo humano. Situación de la que resulta la persona que es educada y que puede siempre ser distinta a como fue educada pero que para cuya revolución es necesaria la conciencia de ser y de estar. Es por ello que cuando la persona carece de conciencia vive “dormida” llevándola a no vivir y a habituarse en una condición de locura que le arrebatada de la realidad y la enclaustra en la inconsciencia de la vida.

¹³ Cfr. Bauman (2012) *Amor líquido*.

¹⁴ Cfr. Edgar Morin; *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* (1999) UNESCO, México.

Esta adormecimiento puede ser también un efecto de la liquidez en la subjetividad de la persona, la falta (arrebataada o cedida) de vivir reduce la existencia a una mera presencia ¿Es esta nuestra forma de estar en nuestro presente líquido? ¿Podríamos estar sin estar? Esta ausencia por la persona “presente” hace de la condición humana una nostalgia (para algunos humanistas nostálgicos) de su rica posibilidad de presencia o (para algunos antropólogos pragmáticos) sólo un modo actual de ser. *Todas las actividades humanas están condicionadas por el hecho de que los hombres viven juntos, si bien es sólo la acción lo que no cabe ni siquiera imaginarse fuera de la sociedad de los hombres.*¹⁵

La persona por la que se suspira melancólicamente no dialoga con la persona que se enarbola como moderna, tal y como pasa en cualquier revolución epistemológica están algunas sociedades contemporáneas en un silencio dialectico entre la tensión ideal del ser y el ser que no puede llegar a ser.

En medio de la rapidez del tiempo líquido, de su fugacidad e instantaneidad esta la sed de estar, de llegar a ser. Dice Arendt que el sujeto está en una lucha por construir su condición de ser humano abatido en un discurso que lo deja ser lo que esta empujado a ser. Que esta es una característica de su naturaleza: la condición de llegar ser, de realizarse.

Esta misma pulsión está presente en la paradoja de la mutabilidad pragmática y afirman en conjunto que el sujeto es cuando se hace, que no es un producto terminado nunca y que a modo de sinónimo su modificación da evidencia de su existencia.

*La presencia de otros que ven lo que vemos y oyen lo que oímos nos asegura de la realidad del mundo y de nosotros mismos, y puesto que la intimidad de una vida privada plenamente desarrollada, tal como no se había conocido antes del auge de la Edad Moderna y la concomitante decadencia de la esfera pública, siempre intensifica y enriquece grandemente toda la escala de emociones subjetivas y sentimientos privados, esta intensificación se produce a expensas de la seguridad en la realidad del mundo y de los hombres.*¹⁶

¹⁵ Hanna Arendt; *La condición Humana* (2011) Editorial Paidós, sexta reimpresión, España. P. 34

¹⁶ *Ibíd.* P. 51

De ahí que una tragedia de la persona humana sea la estaticidad que le duerme, la apatía que le paraliza y el estancamiento que le arrebatara su potencial de vida. Se es humano cuando se es distinto; cuando se consigue un cambio siguiendo esa vocación ontológica de cada sujeto a ser más (entendiendo más como “ser otro”); que el Ser sea nuevo es propio del ser humano. Afirmación esperanzadora y a la vez trágica. Diría el existencialismo que es dramática; pues, le lleva a explorar todas sus posibilidades y le responsabiliza de cada uno de sus intentos.

Esta tensión de responsabilidad y don hacen de la libertad y la conciencia ítems peligrosos y codiciados en escenarios de liquidez y por lo general empobrecidos desde perspectivas que los reducen a experiencias placenteras, sin riesgos y sin compromiso.

Si el sujeto es cambio esto le libera de la determinación social y si las sociedades están formadas de sujetos esto les libera de reglas de reproducción y de cualquier premoción escatológica fatalista pues lleva a descubrir que cualquier característica social, condicionamiento histórico o premonición forman parte de una gran cantidad de variables dentro de un fenómeno cuya única certeza es la posibilidad de cambio. ¿Cómo pueden ser distintos, a profundidad, este bagaje de sentidos y significados dentro de una sociedad?

Justamente por el mismo mecanismo que los conserva: la reproducción de estas ideas y sentimientos de una generación a otra. Ergo: por las intervenciones educativas (Formales, no formales, implícitas, explícitas, directas o indirectas) es que las personas y las sociedades se transforman y transforman el modo en que viven la realidad que habitan y significan.

La educación como un acto comunicativo va más allá de la conservación para alcanzar la transformación mediante la información. Esta doble capacidad le da la posibilidad ser formadora de novedad (por lo que deforma lo establecido) o informadora de lo usual haciéndose reproductora de información.

Una muestra de esta tesis es que de no ser cambiante todo acto educativo presente seguiría siendo exactamente igual al primer ejercicio educador de la humanidad, sin embargo con el tiempo y los cambios culturales y tecnológicos la educación es siempre el resultado de lo que ella misma ha hecho de nosotros: cambio.

Esta doble posibilidad hace de la acción educativa un instrumento y un arma tanto para la innovación como para la conservación. Es al mismo tiempo estas dos diversas caras del acto humano que se hace educativo: el que se alimenta de ideas compartidas a otros y el que al mismo tiempo genera en los otros las suyas propias. Es una dialéctica permanente entre aprender y construir; esto coloca a la reflexión pedagógica en una posición de narradora de esta conversación entre la cultura y la humanidad.

Es, desde estas afirmaciones, el hombre lo que EL hace de sí cuando educa así como el cambio que esta educación genera en él y que le lleva a alterar su entorno. Esta característica de la educación podría ser una especie de mecanismo de adaptabilidad (que hace eco a la condición de mutabilidad) por parte de los sujetos que, sin darse cuenta por algún tipo de inconsciente colectivo e histórico, selecciona el saber y el hacer “útil” para el tiempo que vive y lo adopta discriminando desde parámetros lo que adquiere.

Resulta interesante pensar que el sentido de “útil” es lo que pudiera seleccionar lo que el ser humano enseña y aprende; este concepto nos remite nuevamente al pragmatismo (en cuanto al valor de lo importante para la situación en la que el sujeto se encuentra y en cuanto al discernimiento de lo más necesario) así como a la condición de cambio constante del ser humano que expresa en su innovación su existencia.

Esta búsqueda de utilidad perfilaría a la educación como un ejercicio de cambio de la especie humana y le haría ser al mismo tiempo, al acto de educar, instrumento, acción, espacio, tiempo, expresión, objeto, fin y posibilidad de mejoramiento de la persona.

Se puede pensar que hacer educación es el resumen de hacer humanidad, que la intervención educativa es el encuentro de hacer en otro lo que soy para que seamos sociedad humana. Y, más allá de cualquier discurso de tipo sentimental, esta premisa se refiere a lo concreto del producto y resultado del encuentro humano en la acción de educar.

Lo que se enseña es a “ser” y la vivencia de la realidad es lo que se hace con lo que se es. Por ello al mismo tiempo y en la misma persona hay conservación e innovación, depositario y creador. La educación comparte y estimula a crear.

Esta bi dimensionalidad de la educación revela que es en ella en donde las sociedades enseñan sus códigos simbólicos y de relación, que es en ella (formal o informalmente) que los miembros de las sociedades aprenden a ser como se debe ser. Qué es la experiencia educativa a partir de la cual se evidencia la disidencia y lo habitual y que por lo tanto es la acción educadora la que conserva y la que modifica la convivencia de las personas en las comunidades, que es también la Convivencia no convivencia algo que se enseña y se aprende y algo que de igual forma puede dejar de ser.

Los seres humanos de nuestra época aprendemos a convivir no-convivir en los espacios que nos educan: la familia, la vida en el tránsito en la calle, la escuela, los pares, los medios de comunicación, las creencias, el clima social y todos aquellos factores que generan en la persona experiencias formativas constructoras de introyectos a partir de los cuales aprendemos a ser.

La presencia de otros que ven lo que vemos y oyen lo que oímos nos asegura de la realidad del mundo y de nosotros mismos, y puesto que la intimidad de una vida privada plenamente desarrollada, tal como no se había conocido antes del auge de la Edad Moderna y la concomitante decadencia de la esfera pública, siempre intensifica y enriquece grandemente toda la escala de emociones subjetivas y sentimientos privados, esta intensificación se produce a expensas de la seguridad en la realidad del mundo y de los hombres.¹⁷

Es la vida en su cotidianeidad el espacio educativo en que los sujetos conforman sus sentidos y sus significados y es al mismo tiempo, este día a día, el espacio en que se expresan estos procesos de aprendizajes, donde se refuerzan y en donde se modifican.

¹⁷ *Ibíd.* P. 72

Pedagógicamente podemos mirar a la realidad que habitan los sujetos como la escuela en donde estos son educados y evaluados sobre su modo de ser, de sentir y de hacer con otros, consigo mismos y con la realidad en una dialéctica formativa permanente.

Se genera un diálogo en el que la realidad y el sujeto mediante situaciones y encuentros van compartiendo y recibiendo construcciones acerca de lo que sucede y de lo que el sujeto mismo va decidiendo, el protagonismo de la voluntad de la persona no se contrapone a la influencia que sobre esta tiene el sinfín de movimientos de la sociedad que habita así como no la coartan ni la direccionan.

Se construye a la persona con lo que ella vive de la realidad que habita y se construye realidad desde la interpretación y expresión que de ésta haga el sujeto al experimentarla. Aprendemos lo que vivimos (simbólica y literalmente) y la realidad que compartimos es resultado de estas experiencias en conjunto.

Por lo que, si la realidad está cargada del impacto de la liquidez, el sujeto aprende esta estructura que va más allá de las formas y llega a los significados en cuanto a hacer y ser; sociedades líquidas forman sujetos líquidos, sociedades de Convivencia no convivencia, forman sujetos que conviven desde estos referentes. Esta persona humana está con los demás como ha experimentado que se debe estar con los otros, se relaciona como ha visto, como ha sido vinculado, como se la ha dicho, como los demás lo hacen. Su relacionalidad tiene las expresiones que la convivencia líquida reproduce y, aunque tiene la capacidad de ser distinto, permanece reforzado en estas maneras de ser socialmente. *“Las relaciones “nuevas y mejoradas” de “compromiso ligero”, limitan su duración a lo que dure la satisfacción que proporcionan.”*¹⁸

Es un sujeto que es lo que ha aprendido a ser; que convive líquidamente pues su realidad así le ha enseñado a estar y ser con los otros, y aunque sólo es un modo, es su estilo de ser socialmente con otros.

Este tipo de relacionalidad es la que nace de estas condiciones culturales contemporáneas. Esta Tesis propone esta idea de interacción para entender la violencia como una expresión de la peculiar convivencia líquida.

¹⁸ Ibíd. Bauman. *El arte de la vida*. P. 27

Este tipo de relacionalidad hace que el sujeto mire a los demás desde donde se ha experimentado él mismo, desde donde ha sido mirado y desde donde otros se relacionan con él. Esta condición va más allá de su propia conciencia (aunque su disidencia pueda también ir más allá de su habitualidad) y llega a formar parte de subjetividad desde la que vive, se vive y vive a los demás.

Por lo que estos sujetos ya han introyectado “sin darse cuenta” esta convivencia no-convivencia y están acompañados de otros de igual fueron educados en este modo de relacionarse. La liquidez social termina por aprenderse, por asumirse sin ser cuestionada y hasta por premiarse como la forma correcta y aceptada de estar con los otros. Es una dinámica de aprendizaje y refuerzo constante de sociedades liquidas que se conservan en sujetos educados en sus significados.

Es un lugar común el señalar que la violencia brota a menudo de la rabia y la rabia puede ser, desde luego, irracional y patológica, pero de la misma manera que puede serlo cualquier otro afecto humano. Es sin duda posible crear condiciones bajo las cuales los hombres sean deshumanizados —tales como los campos de concentración, la tortura y el hambre— pero esto no significa que esos hombres se tornen animales; y bajo tales condiciones, el más claro signo de deshumanización no es la rabia ni la violencia sino la evidente ausencia de ambas. La rabia no es en absoluto una reacción automática ante la miseria y el sufrimiento como tales; nadie reacciona con rabia ante una enfermedad incurable, ante un terremoto o, por lo que nos concierne, ante condiciones sociales que parecen incambiables. La rabia sólo brota allí donde existen razones para sospechar que podrían modificarse esas condiciones y no se modifican. Sólo reaccionamos con rabia cuando es ofendido nuestro sentido de la justicia y esta reacción no refleja necesariamente en absoluto una ofensa personal, tal como se advierte en toda la historia de las revoluciones, a las que invariablemente se vieron arrastrados miembros de las clases altas que encabezaron las rebeliones de los vejados y oprimidos.¹⁹

La dinámica educadora de las sociedades le concede a la escuela, o a los espacios destinados a la formación e instrucción, el papel sistemático e intencional de reproducir y conservar las construcciones sociedades. Por lo que se puede ver en el espacio escolar una muestra de la realidad social educadora e instruida al mismo tiempo.

¹⁹ *Ibíd.* Arendt. *La condición humana*. P. 85

1.4 ¿Qué es lo que pasa hoy en la escuela?

La estructura social de la escuela está conformada por personas que llegan a ella de la sociedad de la que son parte. Esto hace que las dinámicas que se desarrollan en la escuela sean un micro espejo de las dinámicas de la sociedad en general y que en el espacio escolar se expresan las peculiares condiciones sociales de cada época.

Es en este mismo espacio donde pueden estudiarse a nivel micro las causas y los fines de estas expresiones sociales; ya que, sus actores son actores sociales, sus móviles son en significado los mismos que los de las personas de la sociedad de la que forman parte en tiempo y espacio.

La escuela educa más allá de los contenidos escolares. Enseña e instruye en formas de ser y estar, en códigos deontológicos y de convivencia; es un espacio en donde el sujeto se construye como parte de una comunidad y en donde recibe de ella (no solo en el aula sino en todos los momentos que conforman la experiencia escolar) pistas implícitas y explícitas de lo correcto, lo estimable, lo no aprobado y lo deseado.

Se revela a la escuela también, en su condición de espacio de observación de lo social, como fuente de información sobre los sentidos de las diversas circunstancias sociales que en ella se expresan y se representan.

Por ello es que desde expresiones de espacios escolares podemos conocer algo de lo que pasa en la sociedad, si se observan y analizan las dinámicas de estas expresiones se pueden descubrir significados de las comunidades que en ella se conservan y comunican. Rasgos como la Convivencia no convivencia, la mutabilidad social, la disidencia, la conservación, la relacionalidad líquida, el potencial de la conciencia y la razón adormecida son observables en espacios escolares ya que en la escuela se vive y se genera la sociedad con todas sus peculiaridades temporales.

De este mismo modo es en la escuela un espacio en el que no sólo se reproducen estas significaciones de conducta, sino también en donde se expresan y es justo

cuando se detiene la mira en lo que pasa dentro del espacio escolar que se puede revelar lo que sucede en la sociedad que mantiene esa institución formativa.

Crear esta idea es reconocer en lo que acaece en la escuela es un eco micro de lo macro de lo social fuera de ella. Es depositar en el estudio de lo escolar un potencial de estudio social y antropológico enorme pues deja de verse en aislado lo escolar para mirarse desde la complejidad de la persona humana que al mismo tiempo y en cada unidad es: sujeto-colectivo, cambio- conservación, determinismo-revolución, solidez-liquidez.

La escuela se demuestra como una lupa en la que fielmente, o infielmente, las sociedades pueden ser observadas, intervenidas y transformadas. Y lo escolar como una acotación de campo para la investigación que busca conocer al ser humano y a la sociedad en la que vive.

La problemática escolar es una problemática social, y la manipulación de lo escolar es un modelo a escala de la intervención social en dimensiones mayores. Los protagonistas de lo que pasa en la escuela nos hablan de los protagonistas sociales que hacen las dinámicas sociales y nos dejan ver los significados de lo que pasa en los grupos humanos a escala observable.

Se suma que al ser un espacio vivo, en la escuela siempre pasan muchas cosas, que es un sitio humano en el que se presentan todo el tiempo expresiones de lo más noble y lo más cruento de cada época; lo más creativo, lo menos edificante, lo más innovador y lo más retrograda. La escuela es la expresión humana más rica, esperanzadora, aterradorante y potente de cada sociedad en cada época, por lo que asumir que no pasa nada en una escuela no es posible.

Es más preciso indicar que en la escuela pasan cosas, muchas cosas y mencionar algunas que se presentan (no menos ni más importantes que otras) para trabajar con estas situaciones escolares en vías de estudiar las sociales; y así, descubrir esta especie de discurso de solidez implícito en una especie de anhelo o nostalgia por algo perdido (que se confronta muchas veces con las prácticas habituales de liquidez) dentro de la misma escuela, causando escándalo y confusión.

No resulta cómodo descubrir que no es lo que se idealiza, lo que se debe de ser y, más aún, el que no se quiere llegar a ese ideal (que por un lado se promueve y por

otro se desprestigia). La cantidad de dobles discursos desordena la vida generando caos estructural y social dejando a las personas que conviven en ese espacio en un limbo de significados entre el deber ser, lo recomendable, lo deseable y lo estandarizado.

Por un lado se vive la dinámica de ser un sujeto social en convivencia, por otro hay prácticas y conductas de no convivencia que también se llevan a cabo y que en ocasiones se festejan y en otras se reprueban. Esta misma falta de consistencia expresa la liquidez y la subjetividad de la modernidad actual que, alejada de todo rigor sólido, permite todo y reprueba todo.

Es una liquidez que termina por dejar fragmentada la integralidad humana y que al carecer de forma va constituyendo sujetos que se ajustan a lo que los contiene en el tiempo que permanezcan en donde están. Cambio y continuidad vuelven a dialogar en lo que la persona hace y expresa de sí, se constituye una manifestación de la liquidez que habita la subjetividad de los sujetos y de su relacionalidad.

“Precisamente porque estamos dispuestos “a formar amistades profundas y compañerismo”, y lo ansiamos con más fuerza y desesperación que nunca, nuestras relaciones están llenas de sonido y de furia, saturadas de ansiedad y de estados de alerta perpetua. Estamos dispuestos, que qué los vínculos de amistad son (en la memorable y acertada frase de Ray Pahl) nuestro único “convoy”[social] a través de las aguas turbulentas del mundo moderno líquido”.²⁰

Estas prácticas se ven, por otro lado, confrontadas con discursos institucionales que se esfuerzan por presentarse como panaceas de certidumbre y estabilidad; y que descalifican la fugacidad de la posibilidad humana contemporánea. Dialogan desde su impronta de ser sólidos en realidades líquidas y que, así como pasa con la relación física de estos dos estados de la materia, estos discursos se hunden en medio de la liquidez que no se ve ni un poco permeada o agitada por su supuesta estabilidad.

²⁰ Ibíd. Bauman. *El arte de la vida*. P. 157

Este hundirse da por resultado la separación entre las cosas que se dicen como ideales y las cosas que se hacen, y esto concluye en un alto nivel de incongruencia que no solo confunde sino que quita responsabilidad a la persona en cuanto que lo que hace lo aprende, lo valora, lo reprueba, lo premia o lo castiga la sociedad entre sus prácticas y sus discursos.

Esta misma fragmentación no permite intervenciones ideales pues atienden solo a alguna de las esferas del espectro humano y no al total, en los peores de los casos hasta descalifican las áreas que no intervienen o se ignoran. Esto se manifiesta en un sinfín de campañas, proyectos y prácticas que no terminan de resolver conflictos contemporáneos en la sociedad como la inseguridad, la comunicación, la violencia y la convivencia. De ahí que a situaciones líquidas se les responda con intervenciones sólidas y nada ocurra. Que sólo se incremente la sensación de no estar siendo capaces de colaborar con la persona que, desde cierta mirada, padece las características de la realidad líquida.

No se puede afirmar que este padecer la liquidez sea cierto o falso, es simplemente otra de las condiciones de estadía humana en esta época que sin menospreciarse impacta de cierto modo a lo que la persona necesita pero que no le determina ya que subyace siempre la posibilidad de hacer las cosas diferentes.

Responder a estas situaciones desde su comprensión para su mejoramiento demanda mirar a lo social y dialogar con una condición determinista y modificable de cada sociedad presente en cada sujeto así como con su potencial capacidad de cambio; y esto no para descalificar la realidad que al solo ser no recibe ningún juicio de valor sino para comprender lo que hoy impacta a la persona y colaborara con un mejor desarrollo de toda su posibilidad.

2. Desarrollo Metodológico del trabajo de investigación.

2.1 Descripción de la metodología del presente trabajo.

Para la elaboración de este trabajo de investigación una vez que se han desarrollado las categorías referenciales fue necesario hacer la recolección de datos sobre los que se construyeron las argumentaciones cualitativas de la tesis.

Esta parte del hacer investigación puede ser de confusión y de contradicción. Por un lado quien escribe puede sentir que ya sabe lo que quiere decir, y si, lo sabe; pero sabe aquello de lo que parte para investigar aún no lo que ha de descubrir y por otro lado puede tener la provocación intelectual de no pretender descubrir nada más por temor a desacreditar lo que supone.²¹

Este riesgo epistemológico demanda del autor libertad intelectual y curiosidad ante todo para dudar de sí y de lo que sabe y entonces preguntar lo que le intriga al espacio en el que habita su objeto de estudio: la realidad.

Investigar la realidad, que es provocativa para el investigador, demanda objetividad. Conocerla implica poder nombrarla y con ello ordenar lo que genera la problemática en quien realiza el estudio; al investigar un fenómeno el estudioso busca entenderlo y desde esta comprensión resolver lo que le cuestiona en sí mismo esa realidad. Esta condición interior de la que emerge el problema u objeto de estudio deja ver diferentes motivaciones o intereses del investigador y es por ello que exige un distanciamiento epistemológico entre el investigador y el objeto, para poder ser claro en cuanto a lo que le interesa y lo que descubre.

Apelando a este proceso es que dentro de la elaboración metodológica de este trabajo fue importante recabar datos en campo y trabajarlos de forma cualitativa para recurrir a lo que sucede en una parte de la realidad que se quiso investigar. Por acierto del tutor, el trabajo dejó de ser sólo una reflexión teórica y se enriqueció con los aportes de informantes orales a los que se les preguntó acerca de cómo viven los espacios y la convivencia de todos los días en su escuela.

²¹ Cfr. C. Wright Mills; *La imaginación sociológica* (2009) Fondo de Cultura Económica, tercera reimpresión, México.

Cito que en determinado momento del proceso formativo de la maestría, se señaló sobre cómo, al hacer investigación, lo que se presenta como categorías teóricas se sustenta como “hecho real” sin dar así permiso a estas ideas (o creencias) de confrontarse con datos. Cuando para esto lo que se expone no alcanza a ser un aporte capaz de describir con rigor el aspecto de la realidad que se desarrolla en el fenómeno que se investiga.

Empecé por poner distanciamiento epistemológico entre lo que suponía que sucedía y lo que fui descubriendo. Dar valor a lo que la realidad dice para poder comprenderla, mediante un ejercicio hermenéutico de sentidos y significados es el soporte metodológico de la Teoría Pedagógica Fundamentada en la Realidad.

Este ejercicio permite separar lo que se cree saber de lo que se descubre, se pondera el conocimiento construido como eje de comprensión de la realidad a la que se acerca y con la que se dialoga. Se hace de la teoría fundamentada en la realidad el argumento para nombrar el fenómeno que se observa, que late en quien investiga y le otorga al investigador significados que rebasan a los que se suponía podían dar razón de lo observado. Sostiene la comprensión de lo que acontece con los datos que de sí mismo comparte el objeto de estudio.

2.2 ¿Por qué la entrevista?

Una vez superada esta limitante personal, durante mi proceso se seleccionó la entrevista como instrumento de investigación (por su potencial en cuanto a herramienta de indagación de sentidos y significados del otro) y se aplicaron un total de doce entrevistas de las que se retoman dos en el anexo de este trabajo como evidencia de esta investigación.

Considerando que la realidad es lo que sucede en el espacio y el tiempo, la cantidad de sucesos que acontecen y acaecen interpelando a las personas que los viven; y ante la ambición de conocerla, estudiarla, intervenirla y transformarla, quienes la estudian entran en diálogo con ella. Y para ello se recurre a quienes hablan por parte de la realidad: los sujetos.²²

²² Cfr. Peter Woods, *La escuela por dentro* (1998), Editorial Paidós, cuarta reimpresión, España. P. 77-98

Cada persona es un orante de la realidad. Cada voz, cada narración, son testimonios de los fenómenos vivos que indagamos. No se puede hacer investigación sin esta dialéctica que cuestiona acerca de cómo es lo que cada uno vive o siente. Y es a partir de estas narraciones que se descubre el código que se genera en la realidad o realidades construidas a partir de la realidad vivida.

Partir de la idea de “realidad construida” lleva a pensar en dos realidades; por un lado la realidad real que es la suma de fenómenos externos a la persona que se hacen experiencia en los sujetos y por otro esta la realidad construida que es la experiencia apropiada, significada y nombrada en el interior de los sujetos. Es el proceso de un fenómeno hecho experiencia y la apropiación de esta experiencia expresada en ideas acerca del fenómeno.

La entrevista es un acercamiento al fenómeno a partir de la oralidad de los sujetos que comparten la apropiación que han hecho del mismo a partir de su experiencia. En las palabras del entrevistado se contiene rasgos del fenómeno, esta exploración cualitativa es una arqueología de entre los sentidos y significados de la persona que revela a la realidad.

La persona cuando es entrevistada funge como una puerta de entrada a una expresión del fenómeno que se investiga, de igual forma puede dar cuenta del impacto de la experiencia de diversos sujetos y de las consecuencias del acontecimiento. Esto hace de la entrevista una fuente valiosa de información acerca de lo que se investiga y al mismo tiempo un banco insustituible de códigos del fenómeno investigado. Es al mismo tiempo referencia y espacio del objeto de estudio de los trabajos sociales y el mejor depositario de realidad con que cuenta el investigador social.²³

Esto es porque le evita al investigador ser el mismo tiempo juez y parte en cuanto a la interpretación que haga de la realidad pues le contiene en cuanto a la

²³ Cfr. Ruth Kaiser; *La entrevista centrada en la narración en el campo de la investigación educativa. Caracteres, aplicación y evaluación* (1994), en Educación, Volumen 49/50-1994. Instituto de Colaboración científica. Tubingen, Alemania.

interpretación de los fenómenos desde su propia experiencia en cuanto es confrontada con “otras” experiencias.

Por lo mencionado es que para el desarrollo de esta tesis no se podía omitir el uso de un instrumento tan útil como necesario para explorar las categorías de convivencia, liquidez y subjetividad.

Reconociendo el valor de la entrevista como fuente de información sobre lo que los sujetos piensan acerca de lo que viven o hacen; se valora el hecho de que se reconozca en la propia voz del sujeto el lugar del que se pueden tomar los “sentidos y significados” que da a sus prácticas. Por ello es que la entrevista gira en torno a la percepción que el sujeto mismo tiene de lo que hace.

Me interesa escuchar que sabe de lo que hace: ¿Para qué lo hace?, ¿Cómo lo percibe?, ¿Cómo hace lo que hace? y por lo tanto... ¿Cómo vive su convivencia? Estas preguntas estructuran el guión del instrumento. Esto porque mi interés se centra en saber cómo percibe la práctica, hábito o costumbre de convivir para responder a una interrogante de investigación que es: ¿Qué puede descubrirse de la convivencia contemporánea en la convivencia en espacios escolares?

Y en el entendido de saber cómo es que la liquidez contemporánea influye en la realización de las prácticas de convivencia y Convivencia no convivencia y como el presente particulariza ésta con nuevos motivos, nuevas dinámicas y nuevos fines. Quiero cuestionar al sujeto sobre lo que piensa acerca de lo que hace para descubrir si esta condición presente participa en las causas, los medios y los fines de estas expresiones de relacionalidad.

La entrevista se realiza con los sujetos de manera recomendable en su espacio cotidiano, por lo que debía de seleccionar un lugar con sujetos que convivieran en espacios escolares para entrevistarlos en este entorno habitual.²⁴

He escogido el espacio escolar por fines prácticos y simbólicos. Retomo la consideración de que la escuela es un micro espejo de la sociedad y que en ella están presentes todas las manifestaciones de las virtudes y vicios sociales; que contiene una muestra de las comunidades en pequeño y que reproduce muchas de las dinámicas, problemática y posibilidades de la sociedad. Por lo que las

²⁴ ibídem.

expresiones y características de la escuela nos hablan de las expresiones y características de la sociedad en general, entre estas expresiones está la convivencia.

En los espacios escolares la convivencia y la convivencia no convivencia son algo habitual, es algo que se ha percibido con mayor escándalo actualmente pues sus manifestaciones son más escandalosas. Por ello he escogido la escuela como El espacio de mi investigación en la que le preguntaré a los sujetos sobre sus significados acerca de la convivencia que realizan para conocer los significados de las personas de una sociedad a la que ellos pertenecen y expresan.

Para ello y con base en las orientaciones de Kaiser²⁵, quien propone pensar las preguntas base de la entrevista como: ejes verticales que permitan la narración del entrevistado en las que pueda compartir sus significados en medio de un dialogo; es que propongo el siguiente guión de entrevista abierta.

Esta Tesis es el informe de lo realizado, de mi propuesta que consistió es realizar la entrevista a escolares de secundaria. ¿Por qué a chicos de este nivel? Esto porque considero que la adolescencia es una etapa fundamental en la conformación de la personalidad, del civismo, de la moral y de la ética; que es un momento de la formación humana en el que se estructura lo profundo de los significados sociales desde los que se regirá la persona y sus dinámicas con los demás y los chicos de secundaria están en este tiempo de vida.

Al reconocer esto atribuyo a los estudiantes de secundaria como informantes el perfil idóneo para saber significados sobre el sentido que se tiene de los otros en las relaciones que se establecen con ellos.

La intención implícita argumentativa de la entrevista se basa en el impacto que Bauman asegura que ha tenido la liquidez en las relaciones humanas, relaciones líquidas de uso y desecho, donde el otro no figura como un alguien sino como un algo que de diferentes maneras amenaza. Se quiere saber con la entrevista como esta relación de convivencia y Convivencia no convivencia responde a las características de las relacione sociales liquidas.

²⁵ Ibidem.

Para ello los datos que se obtuvieron de la entrevista y las categorías que se construyeron a partir de ellos son la información que he puesto en diálogo con la teoría de la Modernidad líquida para resolver este ciclo de influencia y expresiones que se dan entre la violencia y la liquidez en nuestro presente y con la intención de reflexionar sobre las posibles características de la violencia en nuestro tiempo.

En la comprensión de los determinantes del fenómeno de la violencia no se puede afirmar que exista un buen paradigma conceptual desde el cual interpretar en toda su dimensión su naturaleza. La violencia está determinada por múltiples interacciones sistémicas de carácter biológico, psicológico y social, que se entrelazan en una red de interacciones contenidas en la actividad humana y que deben estudiarse dentro de las condiciones grupales y sociales en que se desenvuelven los distintos individuos.²⁶

2.3 Cuadro de connotaciones.

Resultado de este ejercicio es un registro de una información de doce informantes que se procesó en una tabla de connotación. Este instrumento se incluye como parte del proceso formativo en la maestría y nutre de rigor el análisis de los datos vertidos en las entrevistas, se compone de un grupo de preguntas abiertas que van recorriendo la percepción de los sujetos acerca de la convivencia en sus espacios escolares.

La entrevista elaborada gira en torno a la convivencia y la violencia al ser los temas de la investigación. Se construyeron las categorías de convivencia no convivencia y relacionalidad líquida.

Un vez que se hace el desglose de los datos de las entrevistas capturadas se ordenan en una tabla a partir de las categorías más presentes en los registros orales, estas categorías son el eje de interpretación de las citas que también se incluyen y permite focalizar la atención en conceptos concretos de todos los que se presentan en las entrevistas.

²⁶ Isabel Valadez Figueroa; Et Al.; “La acción Psicopedagógica y la disciplina escolar”, en Alfredo Furlan Malamud, Claudia L. Saucedo Ramos, Baudelio Lara García (Coordinadores); *Miradas diversas sobre la disciplina y la violencia en centros escolares* (2004) Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Ciencias de la salud, México. P. 20

Por ejemplo, en este trabajo las categorías que surgen del análisis de las expresiones de la convivencia en espacios escolares de los entrevistados son: territorio, respeto, dominio y el binomio superioridad-inferioridad. A partir de esta acotación es que la entrevista acompaña en estudio del fenómeno de la convivencia de los entrevistados en sus espacios escolares induciendo expresiones de no convivencia y posible violencia.

CUADRO DE CONNOTACIONES

Pregunta	Categoría	Connotación	Denotación.
¿Por qué piensas que se realizan estas acciones?	Territorio	<p><i>“Todos saben que el patio es de los del A y nadie se puede meter si no es de ese grupo y si vas te pegan”</i></p> <p><i>“Los del A es el grupo donde hay más gente inquieta, con los del B que también hay mucha gente inquieta; se empezaron a pelear por un territorio: la cancha de futbol”</i></p> <p><i>“...con ellos está marcado ya su territorio” (ppe)</i></p> <p><i>“Así, como por ejemplo, si te metes en su territorio, porque dicen que es de ellos, se enojan”</i></p>	<p>El sentido del territorio como de un lugar de propiedad particular es motivo de agresión y violencia tanto en su invasión como en su defensa.</p> <p>Representa un lugar exclusivo para algunos o alguno cuya estancia para otros no es permitida y por el cual se gestan luchas de dominio.</p>

		<p><i>"Me dijo: ¿Qué haces en mi territorio? Y tiro mi pizza la suelo."</i></p> <p><i>"...y me empezó a decir "¿Qué te pasa o qué? Este es mi territorio y que quien sabe qué y así..." (Alo)</i></p>	
	<p>Superioridad - Inferioridad</p>	<p><i>"Quizá lo hacen porque se sienten inferiores y es un modo de ser superiores" (Ppe)</i></p> <p><i>"Lo hacen por que quieren ser más que los demás porque se sienten menos y quizá si lo logran pues dan miedo y así no te metes con ellos."</i></p> <p><i>(Blk)</i></p> <p><i>"...pues yo creo que quieren demostrarlo por que si tu actitud es de demostrar que eres superior a los demás es que por dentro se sienten miserables y por eso buscan la agresividad, aunque así es una manera fácil de demostrara que eres</i></p>	<p>Se entiende a la agresión como una imposición violenta de la superioridad del otro que revela su sentimiento de inferioridad.</p> <p>La acción de agredir como acción detonadora de la pequeñez del agresor, que consigue satisfacer su necesidad de realización mediante el miedo que genera y el dominio que obtiene.</p>

		<p><i>superior; pero pues si no la usan, la agresividad, para demostrara superioridad pues no pueden demostrarla así como con inteligencia y tal vez llega el momento en que san sólo la musculatura y por eso pienso que se empiezan a golpear.”</i> (Alo)</p>	
<p><i>¿Para qué piensas que lo hacen?</i></p>	<p>Dominio</p>	<p><i>“Yo domino este lugar” y cuando el ve que alguien está en ese lugar él llega y te dice “Este es mi espacio vete de aquí” ahí está siendo como agresivo”</i> <i>“Demostrémosle quien manda” (Alo)</i> <i>“Para que nadie se meta con ellos pues gritan y así, empujan...”</i> (Blk) <i>“Yo la verdad no les digo nada ´para que no se metan conmigo, me dan miedo” (Alo)</i></p>	<p>Hay un deseo, quizá por la etapa de desarrollo o carencias socio-personales, de poder que refuerzan la acción de agredir como instrumento de obtención de reconocimiento. Se utiliza la violencia como herramienta para ser frente a los demás una figura de autoridad</p>

	Respeto	<p><i>“Porque no se tiene respeto ni a ellos, de verdad... así ni ellos mismos ni a su familia” (Alo)</i></p> <p><i>“No conocen el respeto y no respetan, ni se respetan... quizá nadie los respeta” (Blk)</i></p> <p><i>“No conocen el respeto, no conocen la privacidad ajena” (Ppe)</i></p>	<p>Se ubica al respeto como la contraposición de agredir, invadir y violentar afirmando que a falta de este mismo es que se presentan las conductas agresivas.</p> <p>El respeto como un gobierno de proyección personal y hacia los demás que regula las relaciones sociales.</p>
--	---------	--	--

Se identificaron estas cuatro categorías al responder a expresiones de convivencia en espacios escolares desde las que se construyeron y delimitaron hipótesis que pueden colaborar a entender las expresiones de la misma.

Al rescatarse de las entrevistas las citas que los sujetos hacen sobre ellas, se ordenan y vinculan construyendo las categorías que se relacionan cómo ejes de análisis del fenómeno, para descubrir puntos en los que se imbrican las percepciones de los entrevistados y los sucesos, dilucidando así los sentidos y significados que explican o ayudan a entender el acontecimiento.

2.4 Micro ensayos.

De las categorías obtenidas retome los postulados para la construcción de cuatro micro ensayos; estos trabajos recorren el concepto de convivencia en diálogo con cada una de ellas y aportan postulados acerca de la Convivencia no convivencia.

Este ejercicio de integración procuró construir hacia dentro de la elaboración de este trabajo puntos o hipótesis que dialogaran entre sí para colaborar en el entendimiento

de la Convivencia no convivencia contemporánea desde algunas expresiones escolares de violencia y convivencia reportadas por los entrevistados.

Por eso son reflexiones que se construyen dentro del proceso de elaboración de esta tesis, y en cada uno se retoma alguna frase, de uno o varios de los entrevistados, a partir de la cual se generan aportaciones teóricas. Estos cuatro pequeños ensayos son la construcción empírica de esta tesis.

2.4.1 Territorialidad líquida y convivencia escolar.

Son las once y media, suena la chicharra y comienza a escucharse un tumulto de voces que poco a poco rompe el silencio, que todos los martes, habita la escuela antes de ese timbre y que anuncia el inicio del descanso.

Durante la convivencia de distensión (llamado recreo) las personas adquieren en los diversos espacios escolares identidades y roles; los compañeros se agrupan en nuevos colectivos (quizá no los de los salones de clase) de afinidades, carencias o miedos compartidos y las autoridades pueden cambiar de rostro, nombre y edades siguiendo, probablemente, el mismo patrón de afinidades, carencias y miedos.

Y en entre todas estas voces del descanso se escuchan frases que nos revelan estas agrupaciones y estas autoridades; con frases que surgen de entrevistas como:

“Yo domino este lugar” y cuando el (El chico que amenaza) ve que alguien está en ese lugar él llega y te dice “Este es mi espacio vete de aquí” ahí está siendo como agresivo, cuando te golpea es agresividad pero un poco más fuerte y ya si te agarran entre todos porque si te pueden matar y así, ahí si hay, es como que violencia.”²⁷

Afirmación dicha por "El Elmo", alumno de segundo año de secundaria, a otro (que puede ser cualquiera) por el hecho de sentarse en una jardinera justo detrás de la cancha de los del "A". Él fue a sentarse ahí porque no pudo hacerlo en la cancha, ni en la entrada de su salón, ni en otras dos partes de la escuela pues ya eran territorio de algunos más mientras que él no podía estar en algún sitio para comer su pizza.

²⁷ Fragmento de la entrevista uno (ver anexo)

Esta descripción, que nace de la narrativa de los sujetos protagonistas, nos comparte la vivencia de este tipo de apropiación que hacen los sujetos de los espacios que habitan, la de este “habitar” precisamente como sinónimo de apropiación de un límite físico espacial en donde se ejercita el dominio en base a la intimidación y la fuerza y desde cuyas practicas podemos releer la dinámica social de los individuos en estos espacios, en el conjunto de la escuela y, osadamente, en una generalidad social.

Esta reflexión acerca de las dinámicas sociales puede darnos luces para comprender intencionalidades y prácticas de indisciplina, agresividad y convivencia dentro de las escuelas. La elaborada apropiación de los llamados "territorios" no se limita a la promulgación de pertenecen a algunos lugares, sino que se re definen con prácticas de obediencia, sumisión y opresión que determinan las relaciones (entre los que dentro de un salón de clases sólo son compañeros) generando nuevas relaciones de poder y fuerza.

*“Los del A es el grupo donde hay más gente inquieta, con los del B que también hay mucha gente inquieta; se empezaron a pelear por un territorio: la cancha de futbol”
“...con ellos está marcado ya su territorio”²⁸*

Desde aquí que en pos de la defensa, la publicación o el simple hecho de "jugar" al territorio la violencia argumentada en la propiedad de un espacio físico es algo cotidiano en donde se maduran actos de Convivencia no convivencia que se expresan en agresividad, discriminación y violencia entre pares dentro de los colegios, las escuelas y otros centros educativos.

Si nos detenemos ante este fenómeno podemos cuestionarnos acerca de ¿Qué es lo que lleva a los individuos al sometimiento de determinados espacios? y ¿Cómo desde ellos al sometimiento del otro dentro de estos límites subjetivos?

Esta práctica que se micro refleja en la escuela pero que ha acompañado a la humanidad a lo largo de toda su historia y desde la cual podrían explicarse guerras, invasiones, colonizaciones de continentes enteros y el desarrollo de grandes

²⁸ Ibidem.

armamentos de conquista o defensa territorial. Entiéndase la “apropiación” de espacios y objetos y su defensa o conquista ante otros.

Partir de esta afirmación socio histórica nos deja en el riesgo de justificar, no sólo la violencia escolar sino todo tipo de guerra territorial, por el entendido de tratarse de una conducta "típica", cuestión que en vez de minimizar la alerta debiera de avivarla más.

Se parte de este argumento para entender que esta dominación (a partir del espacio) responde a posibilidades, más no a las determinaciones, en las relaciones humanas y que, añadiendo un nuevo factor de comprensión, así como muchas de las cuestiones humanas hoy se ven permeadas, impactadas y modificadas por la liquidez (esta condición contemporánea de carencia de forma o solidez dogmática, social y de sentidos) deconstruyendo y reorientando sus causas, sus instrumentos, sus palabras y sus intenciones.

De aquí que la forma de entender la Convivencia no convivencia o aparente violencia territorial de *"El Elmo"* es distinta, en la medida que es novedosa la cultura que le educa en nuevas intenciones de dominación o en la incapacidad madurativa de convivencia social que promueve el presente líquido.

Probablemente esta agresividad por el territorio no es la misma que la de otras conquistas de siglos pasados, esas que se gestaban frente al mundo que se descubría y colonizaba.

Hoy en día probablemente nuestra violencia por la territorialidad, ante esta condición indeterminable (por su carencia de estructura), no puede ser entendida del todo por nuestros referentes ya que mientras la explican atestiguan novedades sobre el fenómeno.

Hoy, quizá, la territorialidad responde a un deseo efímero y meramente presente de seguridad ante la posesión y de la soberbia, ante la defensa de lo aparentemente propio como asociación de presencia, realización, fortaleza y victoria. Situación que se hace novedosa en cuanto a la forma de comprenderla desde los adjetivos de “instantáneo y pasajero”, hedónico e instrumental sin ser en sí mismo un fin. Características de esta territorialidad líquida que deja a la violencia de la

Convivencia no convivencia como una oportunidad de expresión de estos sentimientos que genera la propiedad.

Por ello que las prácticas de ponderación de esta territorialidad nos revelan nuevas condiciones de convivencia (y de Convivencia no convivencia) que siguen a estos nuevos fines y estas nuevas causas. La territorialidad líquida responde probablemente a condiciones de liquidez que se reproducen en la escuela, revelándonos que el hombre contemporáneo se está reformulando según estas condiciones culturales. ¿Cuáles podrían ser las consecuencias de estas nuevas territorialidades?

Siguiendo la reflexión a partir de la agresiva limitación que hace “El Elmo” de su territorio podríamos especular sobre cuestionarle el ¿Para qué? de su realizada propiedad y pensar ¿Qué nos dice la conducta de este estudiante acerca de los adultos de la sociedad que compartimos?

Quizá sea necesidad de reconocimiento, fragilidad, vulnerabilidad. sociabilidad no madurada, una sobreestimación del yo o una sub estimación del yo. Tantas posibilidades que nos involucran en el afán de conocerlas para nombrarlas, para darle sentido a lo que sucede dentro de la escuela y dentro de la sociedad y para entenderlas y entendernos en estas prácticas.

Todas estas construcciones que nacen de mirar lo que sucede en la escuela (y sus convivencias) nos dan puerta abierta a ver lo que sucede en nuestras casas, en nuestras calles, en nuestras relaciones amorosas y en nuestros trabajos.

La violencia escolar, en su tono de territorialidad o cualquier otro, nos comunica nuestras prácticas dentro de nuestra cotidianeidad en una especie de ciclo que se significa y se refuerza haciendo de la escuela una escuela para nosotros (ya cerca de nosotros). En donde al mirarnos aprendemos de nuestros nuevos sentidos que construimos y por los que somos contruidos.

Siguiendo con el relato... Ahora son las doce del día, vuelve a escucharse el timbre que anuncia el fin del descanso, los chicos vuelven a sus salones, los maestros dejan los pasillos y van a los edificios, los territorios vuelven a ser de todos y de nadie.

2.4.2 Respeto en la escuela en tiempo de argumentos líquidos.

Todo el asunto de la territorialidad lleva a pensar el papel de las fronteras, de los sujetos en sus espacios sociales y el papel de estas mismas en su interacción cotidiana con los otros sujetos.

La frontera es el espacio en el que se habita y desde el que se entra en relación con otros sujetos, con otras fronteras. Esta convivencia es una materialización de la idea de respeto, y por ende si no hay frontera no hay respeto y probablemente no haya convivencia.

Se puede entender por respetar el “estar con otro” reconociendo al otro como otro. Verlo y vivirlo como un yo en sí mismo y desde su otredad estar y hacer vida con él. Ahora pues, en un tiempo sólido los límites de los otros estaban establecidos por la clase, la casta, el poder adquisitivo, el color de piel o la fe. Pero en un tiempo donde estas creencias sólidas desaparecen y estas fronteras (más las estructurales de la subjetividad humana) se desdibujan, se mezclan las expresiones de otredad y toman nuevas caras y nuevas expresiones.

Esto da por resultado fronteras personales y sociales que no logran interactuar ni seguir un orden, que no pueden ni siquiera reconocerse ni verse y por lo tanto mucho menos interactuar.

El mundo que había funcionado para todas las anteriores taxonomías, que organizaban a los humanos como sujetos en relación, deja de ser y al desaparecer y cambiar no se halla la forma de estar juntos, de respetar.

En una Convivencia no convivencia el respeto es un no vínculo, pues lo ordinario es la ausencia del extraño y no la compañía. Si esta idea no se construye más que respetar a otro quiero destruirle, me asusta, me advierte sobre dejar de ser para que sea. Es una defensa de territorialidad no compartida esta de tener que ser con alguien más que me incomoda.

El respeto se ubica por “faltar” por “no estar” y por justificar desde su ausencia conductas que al otro lo invaden, lo descalifican, lo invisibilizan. La falta de respeto parece tenerse como un pasado perdido, como una especie de presencia permanentemente ausente:

“Es que no tienen respeto, ni de ellos mismos...”

“No conocen el respeto y no se respetan...”²⁹

De tal forma que esta ausencia marca una dinámica de carencia, una forma que regula la convivencia escolar tradicional como el no reconocimiento del otro y que se hace ausencia de ese otro al faltar su reconocimiento.

La discapacidad de reconocimiento del otro como un yo en sí, invalida para el respeto; pues este es imposible si el otro no existe y si el yo no existe para ese otro. Podemos hablar de un respeto no respeto, de una interacción con Otro, quizá centrada solo en la propia percepción como valor de lo que es y de lo que hay, como eje de verdad (y por lo tanto de valor) de la realidad y de sus movimientos. Pero... ¿Qué pasa cuando en un mismo espacio hay millones de sujetos que desde esta idea de respeto interactúan entre sí?

Es imposible pensar siquiera en un momento de encuentro. El otro me invade pues no percibe desde mi persona sino desde sí y eso me agrede. No se puede respetar a quien no me reconoce aunque yo no le reconozca. Para el respeto es indispensable el reconocimiento del otro que es un YO que NO soy yo, pero que por ser otro NO es menos que yo.

Se establece un “no respeto” o una “falta de respeto” al vincularse con la nada; pues el otro aparentemente es nada. La Convivencia no convivencia se refuerza, expresa y culmina en la desaparición del otro como OTRO y en su elaboración en la percepción de ese otro como algo que no soy yo y que por no ser yo no puede ser alguien.

El respeto es un reconocimiento que se concede a alguien y al no haberlo se hace de aquel una especie de nada. En la Convivencia no convivencia se genera ese desdibujamiento del otro y de su ser; se hace imposible su reconocimiento y más bien surge un vínculo de “no ser” con el otro, de “no estar”, ni querer interactuar, con quien no es Yo.

Aparece esta idea de no saber estar como un argumento firme en medio de una convivencia no convivencia (fruto de la liquidez), una especie de justificación del no

²⁹ Fragmento de entrevistas, retomado en el cuadro de connotaciones en la categoría de “Respeto”

respeto que pretende entender situaciones de violencia como expresiones de esta discapacidad social, fruto y signo de ausencia del otro, en la subjetividad de las personas.

El sujeto refuerza en sus conductas esta discapacidad y la hace sólida en sus hábitos, llega a reproducir ideas sociales que le hacen estar en esta Convivencia no convivencia desde donde el respeto toma la cara de “falta de respeto” entendiendo esto como un estilo de interacción que vincula mediante el abuso a las personas que lo reproducen, lo sufren, lo aconsejan y lo critican.

Estas formas de vivir el respeto como ausencia del mismo probablemente deja ver que la condición social humana requiere de este vínculo; que, aunque aparentemente que no lo expresa, el humano necesita del otro. Y que por más que el otro no sea un espacio de encuentro la nostalgia del que lo sea relaciona a las personas.

Y si bien es cierto, hay acciones que NO son signos de ese “no saber” estar con los otros sino ejercicios de violencia, actos que si destruyen de forma intencional y que no pueden justificarse como vacío o ignorancia, por ello la línea es muy sutil.

La falta de capacidad de estar con el otro vinculándose desde la Convivencia no convivencia dista de ser una acción consciente, o de fuerza para la consecución de un fin de ataque al otro. La sutileza radica en la intención y la diferencia que hay entre querer lastimar y no saber convivir.

Esta falta de conciencia modifica de fondo (y en muchas ocasiones de forma) las conductas agresivas entre pares, que podemos leer como falta de experiencia de reconocimiento de alguien más como quien es distinto a mí y no como la acción voluntaria de destruir y hacer desaparecer a ese “alguien más”.

Esta clasificación nos ilustra la falta de respeto más bien como una ausencia y no como una presencia de destrucción intencional, que más bien sería una expresión de violencia no justificable. El respeto es a la Convivencia no convivencia lo que la presencia del “otro” (con toda su valía) es a la violencia.

2.4.3 El dominio-poder como búsqueda de existencia en la cultura líquida del miedo.

Una de las expresiones sociales y personales de la subjetividad en la modernidad líquida es la desaparición de la certeza de ser. Esto es una afirmación en relación con que la persona requiere constantemente de refuerzos que lo traigan a la experiencia de estar existiendo.

De forma paralela la cultura líquida presenta, vende y explota estas experiencias en formas varias promoviendo situaciones y productos que se publicitan cómo experiencias inmediatas de existir, se comercializa en cierto modo con experiencias que generan esa certeza.

De cierto modo se puede pensar que al ser una necesidad en las personas, la idea de “ser” toma de diferentes recursos elementos para ser cubierta y ya sea en recursos de imagen, de poder o de posesión la persona refuerza su presencia y la propia experiencia de ser en este tipo de recursos.

Uno de ellos es el poder, o mejor dicho el uso del poder como recurso para conseguir la sensación de ser; esta conducta se diferencia de la fuerza como instrumento para el reconocimiento en la medida que persigue la forma líquida de empoderamiento de forma inmediata y asociada a la no convivencia como expresión de discapacidad social.³⁰

Una de las frases que se escuchan con frecuencia cuando se opina sobre un acto de abuso o agresión en algunos espacios escolares es la de “*Demuéstrale quien manda*” que hace las veces de permiso para infringir fuerza sobre otro con el fin de modificar o provocar alguna conducta, pareciera que el mandar es consecuencia del forzar o violentar.

La fuerza se hace instrumental con fines de frontera y de dominio, de poder o autoridad. Pero ¿Qué pasa con quien ejerce así la fuerza?

³⁰ Cfr. Vicente Garrido. *Los hijos tiranos, el síndrome del emperador* (2012) Editorial Ariel, octava reimpresión, España.

*“Demuéstrale quien manda”*³¹ pareciera ser un imperativo que expresa esa ausencia de “ser” en quien necesita demostrar mando forzando al otro mediante la agresión a que reconozca quien “es” aquel que agrede y en esta medida que este mismo consiga sentir ser.

La fuerza es utilizada como instrumento de refuerzo a la idea de ser. Pero es empleada de forma inmediata, inconsciente; de cierta forma vacía pues no tiene una intencionalidad de conquista ni de batalla sino de búsqueda; este ejercicio es una expresión de un vacío de sentido de existencia.

El agresor busca mediante el dominio ser reconocido y esta sensación en una Convivencia no convivencia resulta tan efímera que se vuelve necesario repetir esta conducta para conseguir esta misma recompensa.

La falta de conciencia es una ausencia en otra ausencia; es una carencia en la persona que agrede; entiéndase que quien agrede probablemente busca “sentirse reconocido” de una forma sociópata y esta carencia es una violencia personal que no resuelve realmente esta necesidad.

La sensación de dominio puede convertirse en adictivo pues resulta paleativo para la persona que necesita sentir que existe y lo consigue en el uso de la agresión sin por ello alcanzar a resolver verdaderamente su necesidad de ser.

Junto con este mandar está la reacción de los demás que puede ser de distancia *“Para que nadie se meta con ellos, pues gritan y así, empujan...”*³² y que separa clasificando entre los que agreden, los que son agredidos y los testigos. De este modo en un acto de uso de la fuerza en un espacio escolar (por la necesidad de ser) se puede dar como consecuencia el aislamiento de estos personajes provocando aún más este vacío-cause.

Quien agrede no consigue sentir que es, quien es agredido se le impide ser reconocido (pues no existe para quien le agrede) y quienes atestiguan refuerzan para sí y para los otros esta ausencia de existir.

³¹ Fragmento de entrevistas, retomado en el cuadro de connotaciones en la categoría de “Dominio”

³² Ibidem.

El vacío que crece contribuye a la formación de ciclos viciados de conductas que carentes de sentido segregan colocando a los actores en la misma situación que detona estas formas de Convivencia no convivencia.

Esta interacción que aparentemente no es tal se centra en el hacer contacto mediante la agresión pero no con el fin de encontrar comunicación con otro sino para el reconocimiento de quien agrede, es una interacción centrada sólo en cada uno de los sujetos y no en un fin de colectividad. La expresión líquida de esta convivencia es justamente la Convivencia no convivencia que termina por dejar a la persona falta de sí e incapaz de los demás. El resultado de estos vacíos de presencia es el miedo:

“y la verdad, yo no les digo nada para que se metan conmigo, me dan miedo...”

“Me da miedo que me vayan a pegar”³³

El otro asusta, atemoriza, pareciera que la compañía invade e imposibilita ser yo. Pero esta sensación probablemente radica en quien agrede (y por eso agrede), en quien es agredido (como refuerzo de una idea de aislamiento) y quienes presencia la agresión (quienes se alejan) y genera que la convivencia sea no convivencia por el temor que merma la interacción de los sujetos.

El poder del miedo como sentimiento básico se expresa en la necesidad de defensa, de protección y de huida. En la dinámica social de la modernidad líquida expresada en algunas situaciones de violencia escolar es el espacio en el que los sujetos conviven sin convivir, es un vínculo que incomoda con aquel que me atemoriza y del que quiero escapar.

La violencia escolar es un fenómeno extremadamente complejo- Podemos entenderlo como el conjunto de manifestaciones de relación social e interactiva no racionales, en las que a través del uso de posición de fuerza se pretende resolver los diversos conflictos o diferencias en grupo o en la escuela.³⁴

³³ Ibidem.

³⁴ Ibíd. Valadez. *La acción Psicopedagógica y la disciplina escolar*. P. 204

El miedo es con lo que hacen contacto los sujetos en un escenario de agresión, desde él reafirman esta urgente necesidad de ser reconocidos y desde este mismo sentir se alimenta la misma carencia.

Se puede tener como riesgo el creer que es el miedo el habitual espacio de convivencia social, cuando no lo es. Es una expresión líquida de una Convivencia no convivencia, es una construcción social que puede engañar con el determinismo de no poder ser diferente el trato humano; por lo que, es necesario (y posible) el creer y el hacer que el miedo no sea la manera en la que se convive en las escuelas y nos da pautas para imaginar y proponer formas de interacción que respondan al temor con confianza y a la agresión con convivencia real.

La agresión en algunos espacios escolares cómo ejercicio de dominio es un reto a pensar formas de respuesta, que utilicen la potencia de la fuerza orientada a la interacción humana para que responda a su ciclo de frontera y no de aislamiento.

De no pensarse, se contribuye a la cultura del miedo (siendo este fruto del dominio expresado en la agresión que a su vez nace del vacío de existencia) y se naturaliza a este miedo como espacio de Convivencia no convivencia habitual en los distintos ámbitos de interacción humana. Se colabora con la distancia que el temor genera de unos para con otros y se fortalece la distancia entre personas educándolas para el ensimismamiento que protege y no para el contacto que abre a la experiencia de otras personas.

2.4.4 Superioridad e Inferioridad.

Es común la expresión popular que dice: “Dime de qué presumes y te diré de que careces”. Desde esta misma idea es que podemos decir que el expresar “ser más” probablemente solo deje ver el sentirse menos. Se dice que los refranes van cargados de una dosis de sabiduría popular, un tanto más de sarcasmo y mucho de verdad entre líneas. Si esto es cierto la exageración de ser más que otro pudiera ser un grito de saberse (o experimentarse) menos.

Para quienes tienen una discapacidad social reflejada en baja comunicación o asertividad la agresividad se convierte en un instrumento de comunicación, más las

condiciones de convivencia no convivencia se hace el vehículo de contacto con los demás. Y es, quizá, esta misma agresividad en donde se expresa la idea de ser más que otro.

Resulta curioso que son los testigos quienes opinan que es probable que esta idea de superioridad sea el motivo por el que los agresores infringen fuerza sobre los agredidos:

“Lo hacen porqué quieren ser más que los demás, porque se sienten menos y quizá si lo logran pues dan miedo y así no te metes con ellos.”³⁵

Y la voz de especulación o de probabilidad expresa una sensación de incertidumbre por parte de quienes se sienten en amenaza constante por quienes agreden y que de algún modo buscan entender o explicar la razón de esta fuerza aplicada a conductas de otros pares.

Se puede pensar que existe un temor latente de ser poco o de no ser nada, cómo si esta posibilidad de no ser radicara en la determinación que cada sujeto tiene de sí. Se deposita la consistencia de la esencia en lo que cada individuo percibe de sí mismo. Desde esta idea es que el no ser amenaza de forma permanente a las personas quienes buscan reafirmar que son mediante objetos, posiciones o experiencias. De forma desesperada se pretender evitar el no ser.

A esta ansiedad se suma el impacto de la cultura de la acumulación en donde no basta con “ser” sino que se requiere “ser cada vez más” y “más”, la ansiedad se expresa en una insatisfacción transformada en búsqueda de acumular altura o estatura simbólica sobre la autopercepción de cada quien.

Los sujetos entran en una competencia por ser “más” como garante de ser, y esta sed de incremento es insaciable. *“Así en una estructura de formación de valores... están contenidas relaciones de poder-subordinación.”³⁶*

³⁵ Fragmento de entrevistas, retomado en el cuadro de connotaciones en la categoría de “Superioridad-inferioridad”

³⁶ *Ibíd.* Valadez. *La acción Psicopedagógica y la disciplina escolar.* P.208

Esta necesidad irracional de ser “más” empuja por encima de la conciencia de cada quien a tener más, a poder más, a lograr más siempre como un paleativo al temor de no ser, de no estar, del no tener, no poder y no lograr.

Es una especie de Capitalismo en la idea de ser que perturba a quienes tienen para tener más y a quienes no tienen (esta sensación de existencia) por no ser. Se convierte en un bucle o en una dialéctica interminable entre la carencia de percepción de existencia, la liquidez que sutilmente vende la idea de ser y la insaciabilidad capitalista contemporáneas que al sujeto lo dejan de forma permanente en insatisfacción.

“... pues yo creo que quieren demostrarlo por que si tu actitud es de demostrar que eres superior a los demás es que por dentro se sienten miserables y por eso buscan la agresividad, aunque así es una manera fácil de demostrara que eres superior; pero pues si no la usan, la agresividad, para demostrara superioridad pues no pueden demostrarla así como con inteligencia y tal vez llega el momento en que san sólo la musculatura y por eso pienso que se empiezan a golpear.”³⁷

Este mismo sujeto busca sumar, es decir busca acumular experiencia o cosas que lo reafirmen; busca ser superior en cuanto posee más y desde esta convicción de sí como distinto mira a los otros como carentes o como referentes y hace del vínculo con los demás una comparación interminable.

Se quiere tener más para ser más y así poder sentir que por fin se es. Y esta conquista solo se logra cuando en comparación con otro me descubro como “más”. Se “es” en la medida que se acumula y se expresa esta acumulación a los otros como ejercicio de superioridad.

Saberse superior descubre al otro como inferior y le vincula desde una desigual percepción propia y ajena mal logrando contacto confundido con dominio, poderío, dependencia o temor.

Este necesitar “ser más” va dando lugar a búsquedas cada vez más grandes imponiendo en la persona metas inalcanzables que en realidad no dependen de lo que se logre o se obtenga sino de la incapacidad personal de sentir satisfacción. Es

³⁷ Fragmento de la entrevista tres (ver anexo)

una especie de urgencia por hacer del conseguir más el constante insaciable que mide el desarrollo de la persona.

La insatisfacción psicológica permanente de desarrollo lastima pues imposibilita la capacidad de realización, la persona se agrede por no lograr “ser” de manera permanente. Esta agresión es reforzada por el ambiente que promueve y refuerza esta búsqueda insaciable. La agresión externa por ser dialoga con la agresión externa ser más.

Es una conversación que entrecruza a la persona y la condiciona, medianamente la determina y la empuja a estas dinámicas sociales de convivencia no convivencia mediante la superioridad o inferioridad. Y aunque se genere una sensación de ser mediante la descalificación del otro no se consigue entrar en contacto de forma real por lo que la sensación de reconocimiento es pasajera y efímera.

Esta cadena sin término condiciona la persona a repetir la conducta para conseguir la misma sensación con la misma efimeridad cada vez, hasta que falto de percepción necesite de forma vital estas estrellas fugaces de superioridad que, aunque sean inalcanzables, le prometen ser cada vez más.

El consumo de “sensación de ser más” en cada persona como objeto liquido le introduce en el mercado de uso y de desecho donde la acumulación, el cambio y la consecución lo objetivizan bajo promesas de existencia. Y esto aunque “*El consumo no los lleva a la seguridad ni a la saciedad, sino a la ansiedad*”.³⁸

³⁸ Ibid. Bauman. *El arte de la vida*. P.. 46

3. Imbricación de la modernidad líquida y la violencia contemporánea desde algunas expresiones en espacios escolares.

“En un clima escolar en donde domina el dolor, el miedo y la autodefensa, los sujetos difícilmente se pueden concentrar enteramente en las actividades académicas.”³⁹

3.1 Integrando categorías

En este tercer capítulo se integran los dos referentes que se han desarrollado en el trabajo. Por un lado el aparato teórico en donde están las fuentes bibliográficas de las autoridades del tema de sociedad contemporánea y por otro la categorización hecha de la investigación empírica.

Por lo que, la intención de este tercer apartado es el de tejer con estas dos fuentes, algunos puntos de encuentro para la reflexión que nos acerque a la ponderación del uso de la hermenéutica de conducta como un filtro para el diagnóstico de la persona según su tiempo y sus características, De igual forma a la responsabilidad de la pedagogía en el estudio de los fenómenos sociales (de forma particular la violencia) y de ahí al acto de reconocer en la escuela un espejo de la sociedad, para su entendimiento y desarrollo. Partiendo de esto se construyen tres apartados que integran los referentes y exponen cada una de estas reflexiones.

La selección de estas tres unidades parte de la relación de las categorías de Modernidad Líquida y condición humana en la categoría construida de Convivencia no convivencia consolida en la interpretación de los datos recabados en las entrevistas.

La categoría central es la de Convivencia no convivencia que se pretende explicar teóricamente y poner en juicio con la información de campo. El desarrollo de los apartados de este capítulo recorre esta imbricación, socio-antropo-pedagógica de la convivencia, como un anhelo y una discapacidad expresada en algunos espacios

³⁹ Furlan, Alfredo y Spitzer, Terry Carol; “Los campos de la convivencia, la disciplina y la violencia: nexos y diferencias”; en Alfredo Furlan Malamud y Terry Carol Spitzer Schwartz (Coordinadores generales); *Convivencia y disciplina en las escuelas 2002- 20011* (2013) ANUIES, Colección Estados del Conocimiento, México. P. 24

escolares desde la que se pretende se puede colaborar a entender la relacionalidad humana contemporánea.

3.1.1 El papel de la conducta como espacio de lectura del otro.

Lo que se hace y la forma en que las cosas se hacen tiene su razón y sus orígenes en lo que la persona es.⁴⁰ Por lo que, cuando se ven las conductas se puede leer lo que pasa o ha pasado con la persona que actúa. Las acciones son reacciones que en forma consciente o inconsciente revelan a la persona que las realiza, es decir que lo que hace habla de quien “es” y de lo que le ha hecho ser así.

Un determinismo social marcaría como irremediable la violencia que nace de la Convivencia no convivencia; dejaría en entredicho la posibilidad de algo diferente así como en ocasiones lo hace un diagnóstico de una persona que describe lo que hace y el por qué, pero no da pauta a un cambio.

Evitar este determinismo tanto en la persona como en la sociedad es lo que hace plausible la intervención para el cambio de estas conductas que lastiman. Estas mismas demandan ser entendidas para ser posiblemente modificadas y para ello puede elaborarse un análisis (no sólo desde la descripción o la prescripción) que invita a pensar junto con las causas y las soluciones la intención de la acción.

Es una ruta de reflexión sobre el origen de la violencia (su porqué), sus fines o “para qué” y sus modos; es decir, pensar el cómo se hace la violencia en la escuela, el porqué y el para qué de esta misma conducta y entonces pensar en una intervención que surja de esta conciencia.

*Un enfoque integral de intervención hacia la conducta violenta debe tener en cuenta los componentes biológicos, psicológicos y sociales, además de aceptar que no hay un problema de violencia escolar, sino un cruce de problemas no abordables desde una lógica única.*⁴¹

⁴⁰ Cfr. Muñoz Polit, Miriam. *Emociones, sentimientos y necesidades: una aproximación humanista* (2009); Editorial Ideazapato-Araucaria, México.

⁴¹ *Ibíd.* Valdez. *La acción Psicopedagógica y la disciplina escolar*. P. 211

La razón de las cosas que se hacen están en las cosas que se han vivido, las conductas son en cierto modo expresión de la historia de cada quien. Un riesgo grave al querer entender el “¿Por qué?” de la acción de alguien es entenderla cómo una expresión de “generación espontánea”; es decir, como una acción aislada a todo lo que la persona ha vivido, piensa y ha sentido. Lo que la persona hace comunica lo que la persona es de una forma simbólica consciente o inconscientemente.⁴²

Ver, por lo tanto, las conductas de alguien (como un espacio de expresión de lo que esa persona es y necesita) lleva a observarla sin juicios o descalificaciones morales y sustraerla como un texto de sentidos y significados de vida.

Y que si bien esto no exime de responsabilidad por lo que cada persona hace, sí reconoce que lo que hace (y cómo hace lo que hace) es una respuesta a un “para qué” que emerge de su historia social y emocional. Por ello la lectura de la conducta demanda observarla desde sus causas hasta sus fines.

Aplicado esto a conductas que expresan violencia, se reconoce que estas acciones surgen de causas sociales y personales y responden a fines de igual forma “sociales y personales”. Esto porque, lo que se hace es una continua interacción entre lo que la sociedad le dice al sujeto que “debe hacer” o que “debe ser” y lo que la persona elige desde estos referentes y su propia capacidad de dirección.

No es, por lo tanto, un determinismo social siempre que existe en cada quien la capacidad de decidir el “¿Qué hacer?” y si una influencia cultural al ser estas creencias sociales introyectadas de “deber” las principales influencias en la toma de estas decisiones.

La división entre lo que persona decide y lo que no decide puede ser muy sutil; por lo que, las consecuencias y la culpa de lo que puedan provocar estas acciones también son complicadas de diferencias entre el sujeto y la cultura que lo conduce. La violencia, por ello, pudiera ser responsabilidad de la persona que la aplica y

⁴² Cfr. Ibid. Muñoz. *Emociones, sentimientos y necesidades: una aproximación humanista*.

también de la sociedad que desde la Convivencia no convivencia la promueve, la refuerza y la aplaude.⁴³

El NO poder estar con los otros, la discapacidad de reconocerlo junto con la efimeridad de satisfacer las necesidades y la movilidad de la percepción de lo real pudiera explicarnos la conducta violenta como la consecuencia de esta mezcla de sobre individualismo, discapacidad social y subjetividad en la sociedad y los sujetos contemporáneos.

“La esfera pública, al igual que el mundo en común, nos junta y no obstante impide que caigamos uno sobre otro, por decirlo así. Lo que hace tan difícil de soportar a la sociedad de masas no es el número de personas, o al menos no de manera fundamental, sino el hecho de que entre ellas el mundo ha perdido su poder para agruparlas, relacionarlas y separarlas.”⁴⁴

La intención pedagógica de esta práctica socio-antropológica radica en que la hermenéutica de la conducta al dejar ver a la persona y también arroja pautas de intervención educativa para su desarrollo. Conocer al otro es el principio básico de toda intervención pedagógica; pues, no se pueden trazar estrategias (ni objetivos) sin hacer un estudio del punto de partida.

Es por esto que resulta pedagógicamente imprescindible hacer un diagnóstico a un posible origen de estas expresiones sociales para poder acompañar de forma no solo certera, sino cercana y eficaz, en estas características de la relacionalidad contemporánea. En donde *“Lo que antes era un proyecto para “toda la vida” hoy se ha convertido en un atributo del momento.”*⁴⁵

El estudio clásico sobre la violencia gira en torno de sus estadísticas, sus causas, sus finalidades y sus expresiones; pero en aislado, juntar estos datos a la luz de la teoría de la modernidad líquida (propuesta epistemológica de este trabajo)

⁴³ Esta tesis se puede inferir de las entrevistas en frases cuando se comenta que no se denuncian los actos de violencia o qué de común entendido maestros, autoridades y estudiantes conviven e interactúan en acciones de violencia que no son denunciadas y por el contrario se festejan y se refuerzan. Es una conclusión de la tesis en los espacios que se investigaron.

⁴⁴ *Ibíd.* Arendt. *La condición humana*. P. 18.

⁴⁵ *Ibíd.* Bauman. *El arte de la vida*. P. 24

dimensiona desde una perspectiva sociológica el piso de la reflexión pedagógica que pretender comprender para intervenir y mejorar la convivencia social estudiada en algunos espacios escolares.

Supone esta metodología que al analizar la dinámica de la Convivencia no convivencia, expresada en la violencia en estos espacios escolares, se podrá conocer más acerca de la interacción social de la sociedad contemporánea y descubrir las maneras en las que estas mismas conductas se aprenden, se refuerzan y se reproducen en la sociedad generando bucles de conducta que nos revela a la persona y sociedad actuales junto con sus significados y sentidos.

Este estudio hermenéutico contribuye con el conocimiento del ser humano para dialogar con las formas en las que se expresa, y para intervenir cuando estas formas le hieren o le obstaculizan su desarrollo.

Si las conductas de las personas comunican lo que sucede en el interior (consciente o inconsciente de cada quien) y deja ver parte de los movimientos que dan sentido a la intimidad de cada sujeto, calificar un acontecimiento por lo visible (ignorando lo invisible) coarta el análisis que se pueda hacer de él y por ende limita las estrategias de cambio que puedan proponerse.

Para prevenir la violencia es preciso reconocer que sus causas son múltiples y complejas puesto que surge de una interacción problemática entre el individuo y el entorno que lo rodea. Interacción que es necesario analizar en los diferentes niveles en las que esta se produce: la escuela, la familia, las relaciones entre ambas, las oportunidades para el ocio, la influencia de los medios de comunicación o el apoyo que a la violencia proporcionan el conjunto de creencias y estructuras de la sociedad en las que se encuentran los contextos anteriores.⁴⁶

Es una especie de contacto que refuerza las carencias y las expresiones líquidas y como se menciona en este trabajo es en la escuela que se reproducen las conductas en un nivel micro de una sociedad que expresa su interior en la forma en que hace lo que hace.

⁴⁶ Ibíd. Valadez. *La acción Psicopedagógica y la disciplina escolar*. P. 211

Por lo que, las acciones en la escuela nos hablan de las razones y de las expresiones de la sociedad que desde la liquidez genera Convivencia no convivencia y la aprende o reproduce en espacios como la escuela, la cotidianeidad y lo común.

La tentación del análisis sociológico de una cultura determinista puede arrojar una serie de conclusiones fatalistas y arrogantes de inmutabilidad, pero ante esta misma violencia en las escuelas una postura de más socio-cultural deja entrever la posibilidad de cambio y de mejora.

Es posible, pues, estudiar la violencia social desde algunas expresiones de violencia escolar y construir una dialéctica entre lo micro y lo macro para pensar esta condición de la interacción humana contemporánea.

Pensar una manera contemporánea de la relacionalidad humana, desde conductas de violencia en la escuela, puede ayudar a conocer las dinámicas de la Convivencia no convivencia desde esas manifestaciones.

Se puede utilizar la interpretación de las conductas para revelar los sentidos que operan detrás del como algunas personas hacen lo que hacen y el para que de eso que hacen

3.1.2 ¿Por qué estudiar la violencia desde la Pedagogía?

Como educadores podemos mantenernos al margen, ni evadir la tarea de buscar las posibilidades y los alcances efectivos que pueda tener la educación en el tratamiento de estos problemas. En tanto investigadores o estudiosos de la violencia, una de las primeras cosas que podemos hacer es incrementar la precisión teórica, buscar delimitaciones categoriales, términos con referentes precisos, etc., para alcanzar rigor y vigilancia conceptual en la comunicación y los análisis sobre los problemas de violencia en las escuelas.⁴⁷

La violencia se ha tipificado como un problema social en México desde hace tiempo, en este marco de no legalidad y de forma cada vez más escandalosa ha venido tomando expresiones y manifestaciones que van más allá del uso de la agresión de

⁴⁷ Miguel Ángel Pasillas Valdez; "Problemática sobre el desarrollo conceptual en investigaciones sobre violencia escolar"; en Alfredo Furlan, Miguel Ángel Pasillas Valdés, Terry Carol Spitzer, Antonio Gómez Nasiki (comps.); *Violencia en los centros educativos. Conceptos, diagnósticos e intervenciones* (2010) Editorial Noveduc, Argentina. P. 43

forma abusiva; sino que, llega a situaciones de destrucción y de falta de conciencia tan graves que destruyen el tejido social y han provocado un decreto de “falta de estado”, de esta forma la lucha contra la violencia ha sido utilizando la fuerza pública sin obtener aún resultados positivos.

Los índices de violencia social son un signo común de la convivencia actual de forma nacional. El nivel de vida se asigna según el puntaje de inseguridad y violencia siendo los estados de menor calificación los considerados como los mejores para vivir. Se puede decir que el común es la violencia mientras que lo extraordinario es la seguridad. ¿Qué indica culturalmente esta situación?

“Desde hace algo más de una década, la preocupación pedagógica también contempla el concepto convivencia, sobre todo en el mundo de habla hispana, pues no hay en otros idiomas como el inglés, el francés y el portugués un término equivalente. La convivencia es considerada por muchos uno de los “pilares” de la educación. Se trata de aprender nuevas formas de estar juntos, a partir del respeto y la tolerancia hacia los “otros”. Convivencia como concepto se puede referir a diferentes ámbitos de la vida. En cambio disciplina es un concepto utilizado desde hace muchos siglos por la escuela.”⁴⁸

Desde la postura de la “naturalización” de la violencia se puede afirmar que los indicadores de frecuencia solo son un parámetro de normalidad, y en una sociedad donde se hace cotidiano esta expresión social de Convivencia no convivencia el “modo” dónde están unos con otros es el de estas expresiones de abuso o del uso de la fuerza de forma individualista para la obtención de intereses personales ¿Es realmente normal vivir en la violencia? *“La apuesta por una sana convivencia en la escuela no es algo que ocurre de forma natural, sino que se gesta, se conforma en un clima escolar en el que los sujetos pueden estar bien juntos”⁴⁹*

Esta pregunta puede causar impacto de esperanza o desesperanza al mismo tiempo, y la postura con la que se aborde es fundamental para la respuesta que se le dé y con esta misma respuesta estudiar (y explicar) el fenómeno de la violencia.

⁴⁸ Ibíd. Furlan. *Los campos de la convivencia, la disciplina y la violencia: nexos y diferencias*. P. 23

⁴⁹ José Claudio Carrillo Navarro, Et. Al.; “Perspectivas teóricas sobre la violencia”, en Alfredo Furlan, Miguel Ángel Pasillas Valdés, Terry Carol Spitzer, Antonio Gómez Nasiki (comps.); *Violencia en los centros educativos. Conceptos, diagnósticos e intervenciones* (2010) Editorial Noveduc, Argentina. P. 43

Es mucho el peso de la respuesta pues es mucha la necesidad que representa esta inquietud, esta incertidumbre de saber si se puede o no vivir una situación diferente a la que se vive en estas situaciones de convivencia no convivencia.

“El análisis y la reflexión sobre violencia han sido materia de estudio de psicólogos, antropólogos y filósofos, preocupados por describir la naturaleza de este comportamiento desde diferentes tendencias y disciplinas científicas. El interrogante acerca del origen de la violencia es una cuestión esencial en varios estudios. Se plantea si la violencia es parte de la naturaleza humana, si es innata o aprendida o si se trata de un producto de la sociedad y la cultura”⁵⁰

La naturalización de la violencia es una respuesta a una situación que lastima pero que no puede cambiarse, es un mecanismo de defensa que nace de la frustración y del miedo pero que adormece y que educa para no procurar algo diferente; podría ser una creencia que requiera de ponerse en tela de juicio para descubrir otras posibilidades; y es este ejercicio de desestructuración social el que representa muchas posibilidades para las disciplinas humanas.

La reflexión alrededor de la pregunta sobre la naturalización de la violencia es la justificación o razón de ser de este trabajo. Pues pensar en que esta situación puede ser diferente es posiblemente una competencia de todas las disciplinas humanas y no hacerlo es el riesgo u opción de los científicos con su responsabilidad social.

“Como educadores no podemos mantenernos al margen, ni evadir la tarea de buscar las posibilidades y los alcances efectivos que pueda tener la educación en el tratamiento de estos problemas. En tanto investigadores o estudiosos de la violencia, una de las primeras cosas que podemos hacer es incrementar la precisión teórica, buscar delimitaciones categoriales, términos con referentes precisos, etc., para alcanzar rigor y vigilancia conceptual en la comunicación y EN los análisis sobre los problemas de violencia en las escuelas.”⁵¹

Ciertamente, junto con la violencia hay más situaciones de desafío o malestar social como la pobreza, la tristeza, la ansiedad, la desesperanza, corrupción o la apatía; y todas ellas demandan ser estudiadas y resueltas en la medida de la voluntad de

⁵⁰ Ibídem P. 73

⁵¹ Ibíd. Pasillas. *Problemática sobre el desarrollo conceptual en investigaciones sobre violencia escolar*. P.43

cada investigador y de cada profesional; pero de entre éstas, la violencia lastima y crece, eso hace la urgencia de esta tesis.

Este tipo de análisis contemporáneos ponderan un compromiso con lo humano y con la persona, compromete a las disciplinas y a las ciencias a invertir su pensamiento en contribuir con el desarrollo de las sociedades como respuesta a lo que les adolece

Por ello las humanidades dirigen su reflexión a estas dolencias contemporáneas, a estas situaciones vistas desde una perspectiva actual y al resolverlas pretenden contribuir con que el humano sea.

Pensarla desde la pedagogía es sin duda un desafío y una deuda de la disciplina para con este presente que demanda reflexiones y acciones para el crecimiento y desarrollo de propuestas que mejoren la situación de las personas.

Por ello es que desde la Pedagogía se formulan preguntas de investigación con una perspectiva de la dialéctica enseñanza-aprendizaje y le da la perspectiva de intervención y acompañamiento para desarrollo de las personas que la viven, la realizan, la atestiguan y la padecen.

La violencia desde la Pedagogía puede ser un aprendizaje, un refuerzo, una expresión cultural, un mecanismo de comunicación o un instrumento; pero desde esta misma lectura, puede ser una posibilidad de desarrollo y de crecimiento. Es invaluable el aporte de la Pedagogía a este fenómeno.

Es una oportunidad para pensar este fenómeno desde una clave educativa y contribuir a darle respuesta. *“Pero hay una manera de contribuir a la protección de la humanidad y es no resignarse”*.⁵²

Por ello es imprescindible reconocer que es emergente pensar el fenómeno de la violencia en la sociedad y estudiarlo para atenderlo desde la disciplina Pedagógica. Hacerlo es eco del hacer humanista de quien hace pedagogía, y es congruente con la posibilidad de desarrollo de la misma disciplina. Se suma a esto el acto de ser urgente su atención por las formas en las que lastima de forma constante a la misma sociedad.

⁵² Sábato, Ernesto; *La resistencia, una reflexión contra la globalización, la clonación, la masificación* (2003) Editorial Seix Barral, colección Biblioteca Ernesto Sábato, España. P. 16

*Ante este panorama, no es razonable situarnos como si no nos concerniera. Como educadores no podemos mantenernos al margen, ni evadir la tarea de buscar las posibilidades y los alcances que puede tener la educación en el tratamiento de estos problemas. En tanto investigadores o estudiosos de la violencia, una de las primeras cosas que podemos hacer es incrementar la precisión teórica, buscar delimitaciones categoriales, términos con referentes precisos, etc, para alcanzar rigor y vigilancia conceptual en la comunicación y en los análisis de los problemas de violencia.*⁵³

Se puede dar el caso de que para algunos resulte lejano el análisis que en esta tesis se propone, pero es plausible en la medida que a la Pedagogía le interesa lo humano.

Hay vicios que centran al hacer disciplinar en espacios tradicionalmente educativos o en actitudes de bajo o poco compromiso con las situaciones de la vida cotidiana y estos vicios derivan en resistencias.

Una posibilidad es la resistencia a asumir, desde la disciplina Pedagógica, la comprensión sociológica y antropológica de las conductas de violencia; y una tendencia a reducirla a estrategias de modificación de la conducta. Pero es necesario hacer este estudio para poder modificar desde la razón de ser de las conductas y no solo contener algunas expresiones de ellas.

Asumir así la intervención Pedagógica sería “reducir y empobrecer” el potencial disciplinar que le atañe sobre estos fenómenos. Es posible que la Pedagogía se posicione frente a estas situaciones y las piense para procurar intervenir y modificar estas situaciones; Pues, una de las finalidades del pensamiento pedagógico es la de pensar la realidad para “leerla en clave de educación”, entenderla y colaborar con su desarrollo. Por ello, la violencia social que se revela en las escuelas en un área de oportunidad para la intervención pedagógica.

“Otra debilidad de una interpretación limitada es la excesiva atención a actos aislados de violencia en la escuela sin considerar su relación en el tiempo y su complementariedad con otros comportamientos. Además, hay que atender otras formas de violencia física y analizar los actos de violencia desde una perspectiva

⁵³ Ibíd. Pasillas; *Problemática sobre el desarrollo conceptual en investigaciones sobre violencia escolar*. p.45

contextual. Para ello, es necesario desarrollar nuevos constructos filosóficos, éticos, socio-antropológicos y educativos que permitan visualizar lo uno en lo múltiple, lo invariante en la complejidad, que permitan el desarrollo de alternativas pedagógicas, escuelas diferentes, jóvenes con ciudadanía y porvenir”⁵⁴

Si revisamos la conducta como el resultado de la interacción de las personas con la sociedad y la cultura de sus tiempo, veremos que este el espacio educativo en el que puede la pedagogía entender al hombre en cada tiempo.

El pensamiento pedagógico se construye como resultado de la observación y de la reflexión acerca de las conductas de las personas, se deduce que son resultado de procesos a los que ha denominado aprendizaje y que pueden modificarse mediante otras acciones a las que categoriza como enseñanza. Es el resultado pues del reconocimiento de que la persona es y puede ser, de la conciencia de que se puede acompañar a otro a que sea y que con ello se hace humanidad.

La Pedagogía nace como esta praxis de cambiar o pensar la transformación del otro y de la contemplación de estos fenómenos. Es, por lo tanto, una reflexividad practica en una dialéctica con el tiempo y lo que del hombre se va descubriendo; es un dialogo con todas las disciplinas humanas y por ello nada humano le es indiferente o lejano.

Las condiciones de vida y las conductas de las personas a lo largo del tiempo son su laboratorio; ha buscado responder a lo que pasa en distintas épocas y entenderlo para orientarlo a “otro lugar”; al que después va para volver a entenderlo y orientarlo a un nuevo sitio. Esto hace que sea una disciplina que no terminará nunca de construirse y que es imprescindible en cada época y en cada sociedad.

Si se parte de esto la pedagogía ha de detenerse y mirar las conductas de violencia contemporánea pues suceden e impactan a las personas de este tiempo de una forma particular y con expresiones específicas a las circunstancias culturales que se viven. Hoy la explicación que la disciplina pedagógica puede ofrecer a estas acciones es distinta a la que se ha dado en otras épocas y se puede enriquecer desde los aportes sociológicos dela modernidad líquida.

⁵⁴ Ibídem P. 53

“El análisis y la reflexión sobre violencia han sido materia de estudio de psicólogos, antropólogos y filósofos, preocupados por describir la naturaleza de este comportamiento desde diferentes tendencias y disciplinas científicas. El interrogante acerca del origen de la violencia es una cuestión esencial en varios estudios. Se plantea si la violencia es parte de la naturaleza humana, si es innata o aprendida o si se trata de un producto de la sociedad y la cultura.”⁵⁵

Este compartir pensamientos no hace de la reflexión algo menos pedagógico ni, menos sociológico; hace del hombre un punto de encuentro entre distintas disciplinas que pueden aportar para entenderlo y acompañarlo a su progreso.

Ciertamente surgen muchas preguntas y diversas inquietudes acerca de la orientación de estas intervenciones o acerca de su rigor, pero lo que puede consolidar un trabajo pedagógico-multidisciplinario es la base de buscar el desarrollo de la persona.

Esta es la vocación de las disciplinas humanas que tienen como fin el bienestar del ser humano. Esta misma vocación es la que hace a la Pedagogía estar en deuda permanente en cuestión de colaborar para dar razón con el crecimiento de lo humano.

Es por ello que, las conductas contemporáneas de violencia (así como podemos descifrarlas en algunos escenarios escolares) son hoy un oportunidad de colaborar (desde las condiciones de nuestra época) a ese bienestar al que la persona tiene derecho, y al que están comprometidas todas las ciencias y entre ellas la Pedagogía.

Responder es reflexionar acerca de la naturalización que adormece otras posibilidades y despertar la capacidad humana de no determinismo.

Es evitar una creencia para dar pie a la revolución paradigmática acerca de lo que puede o no cambiar de esta forma de convivir y ver en la Convivencia no convivencia una posibilidad para la relación humana y el desarrollo social.

⁵⁵ *Ibíd.* Carrillo, *Perspectivas teóricas sobre la violencia*. P. 73

3.1.3 Convivencia no convivencia en la escuela y en la sociedad.

Partiendo de la afirmación de calificar a la escuela como un espacio de reproducción social y como un micro espejo de las comunidades, se puede afirmar que las conductas de los escolares hablan de las conductas y motivaciones sociales. Mirar a la escuela permite mirar las dinámicas sociales “macro” en “micro” y conocer de la realidad cultural y dinámica social de las distintas comunidades y de la situación humana.

La escuela es un laboratorio en donde se pueden observar, alterar, prevenir, pronosticar y mejorar los procesos humanos de interacción, formación y significación. Es una oportunidad para el análisis de las sociedades y para su transformación. El potencial de cambio es ajeno a la intención o voluntad de estos cambios, esto la constituye en una posibilidad para cualquier tipo de direccionamiento social.

Es una potencialidad para el estudio y para la intervención educativas; por lo que, menospreciar este espacio social sería un error de quienes pretenden hacer estudios o propuestas sobre educación. Hoy en día es un espacio privilegiado para entender y proponer acciones de desarrollo educativo en nuestra sociedad. Esto es algo que aprendí como fruto de este trabajo; pues, al evolucionar de un ejercicio teórico a una práctica con datos de sujetos del campo considero se enriqueció por mucho mi primera intención.

“De acuerdo con esta perspectiva muchos casos de violencia entre pares dentro de la escuela, desde sus expresiones consideradas como “naturales” o “normales” hasta las que han sido identificadas como patológicas, tienen sus origen en la vida social y cultural fuera de ella. En otras palabras, la violencia excede las relaciones interpersonales y puede referirse al funcionamiento de la sociedad.”⁵⁶

Un acto que la hace tan potente es la inmensa red de interacciones que en ella se gestan y se expresan, la interacción de los sujetos en espacios escolares esta en lo

⁵⁶ Alfredo Furlan, Et. Al; “Los campos de la convivencia, la disciplina y la violencia: nexos y diferencias”; en Alfredo Furlan Malamud y Terry Carol Spitzer Schwartz (Coordinadores generales); *Convivencia y disciplina en las escuelas 2002- 20011* (2013) ANUIES, Colección Estados del Conocimiento, México. P. 228

simple de la cotidianeidad y llega hasta lo complejos de los significados de los que nace y los que genera. La interacción escolar expresa y promete lo que es y lo posible.

Por un lado ayuda a conocer las ideas que se tienen acerca de los otros (esto en medida que expresan eso que se piensa de los demás mediante las conductas, las expresiones y las prácticas) y por otro lado, deja ver como se reproducen estas ideas, como se modifican y las direcciones que pueden tomar revelando los cambios generacionales (lentos o abruptos) en cuanto a la forma en que se convive y las expresiones de estas nuevas interacciones.

Dentro de estas expresiones de interacción contemporánea esta la Convivencia no convivencia que se traspola a escenarios concretos como el salón de clases, el patio de la escuela, las oficinas, los baños y cada rincón de las escuelas en donde conviven personas de diferentes edades. Esto convierte a estos espacios en potentes espacios de observación parte la investigación social en cuanto a la interacción o convivencia.

Esta dinámica de contacto que responde a diversas dinámicas se particulariza cuando los sujetos son compañeros de clase y su estudio representa una comprensión de los escenarios desde sus dinámicas internas y el impacto de las dinámicas externas que ahí se reproducen. Esta revisión de doble entrada posibilita la descripción de los fenómenos de interacción social de forma epistemológicamente objetiva y distante.

La convivencia de pares toma pues forma de compañerismo, violencia, competencia, camaradería y confianza en un submundo marcado por el mundo al que perteneces y que replica y al que de forma latente puede modificar. Esta convivencia tiene otros elementos de interacción como lo son las autoridades escolares, los profesores, los diversos trabajadores de la escuela todos impactados en diverso grado por la cultura de comparten y las características del tiempo que viven.

“Otra debilidad de una interpretación limitada es la excesiva atención a actos aislados de violencia en la escuela sin considerar su relación en el tiempo y su complementariedad con otros comportamientos. Además, hay que atender otras formas de violencia física y analizar los actos de violencia desde una perspectiva

contextual. Para ello, es necesario desarrollar nuevos constrúctos filosóficos, éticos, socio-antropológicos y educativos que permitan visualizar lo uno en lo múltiple, lo invariante en la complejidad, que permitan el desarrollo de alternativas pedagógicas, escuelas diferentes, jóvenes con ciudadanía y porvenir”.⁵⁷

Lo que es un hecho es que en la escuela se convive, se entra en contacto con otros y que este estar con otros puede tener distintas expresiones; pero que, aún aquellas que parecieran ser las menos cercanas son estilos es estar frente a los demás. Revisamos de las entrevistas estas formas desde el “respeto” o la “territorialidad” como es que en muchas de las ocasiones en donde pareciera no haber convivencia la hay de forma de ausencia o de imposibilidad.

Es decir que una de las formas de convivir en la escuela es desde ese no poder o no saber cómo convivir que se revelan en las faltas de respeto o en el dominio y conquista de ciertos espacios.

Una de estas expresiones de interacción es la Violencia escolar. Esta categoría tan estudiada en fechas recientes alude al uso de la agresión en la dinámica social de la escuela entre pares mediante el abuso y la fuerza.

Se puede partir de que la violencia escolar probablemente es una expresión en espacios escolares de esta formas de convivencia no convivencia. Ya sea por el dominio, la necesidad de superioridad, la construcción del sentido de territorialidad o falta de respeto como modos en que los escolares conviven y se expresan.

En lo que respecta a las variables ajenas a la escuela, existen otros procesos relevantes para intentar explicar el comportamiento antisocial en los centros educativos, algunos de los cuales han sido considerados como un modelo explicativo global... Los modelos violentos que los estudiantes ven y aprenden en su propia familia y en su más inmediato entorno socio comunitario. La convivencia en la familia como reproductora de cultura o de violencia se transforma, de un medio de educación y formación para la vida, en una escuela para aprender violencia como forma "eficaz" de solucionar conflictos.⁵⁸

⁵⁷ Ibíd. Pasillas. *Problemática sobre el desarrollo conceptual en investigaciones sobre violencia escolar* P. 53

⁵⁸ Ibíd. Valadez. *La acción Psicopedagógica y la disciplina escolar*. P. 207

La violencia escolar hace eco de la violencia social⁵⁹ y aunque en formas menos gravosas son de fondo símiles en cuanto al principio de percepción del otro desde un punto de vista posiblemente antropológico. Podemos pensar en la discapacidad de percibir (y por lo tanto de reconocer) al otro como una de las causas de la inconsciencia frente a estas conductas de destrucción en función de un interés individualista. Posiblemente nace de la convivencia no convivencia como causa, refuerzo.

Si esta premisa es certera argumenta que cualquier tipo de práctica de violencia, a nivel macro o micro, tiene de fondo una estructura humana incapaz de consolidar el reconocimiento del otro, más la suma de conductas instantáneas para la obtención de satisfacción inmediata, y destructivamente efímera, por lo que es una violencia de causas y fines líquidos que no puede ser contenida con resoluciones o discursos sólidos.

“La violencia en la escuela es un fenómeno que ha acompañado la historia de los sistemas educativos, si bien ahora se presenta con nuevas expresiones y matices. Su mayor frecuencia, intensidad y gravedad ha suscitado una preocupación e inquietud recientes en diversos sectores de la sociedad.. Una de las discusiones a la cual dan lugar los estudios revisados, en este sentido, tiene que ver con lo que podríamos denominar como influencia de la estructura social y cultural sobre el espacio escolar.”⁶⁰

Esta posibilidad de ver a la sociedad en las interacciones escolares nos deja, por ende, la idea de que de igual forma intervenir en la escuela puede darnos pistas de los resultados de la intervención social a un nivel más macro. Es una especie de dialéctica entre lo que vemos, lo que hay y lo que podemos hacer de la sociedad en la escuela y de la escuela para la sociedad.

Trabajar las intervenciones contra la violencia desde el respeto como posibilidad de reconocer la presencia del otro o la territorialidad como una área de oportunidad para establecer contacto con los otros puede darnos elementos plausibles y oportunos para responder a este malestar social.

⁵⁹ Ibídem.

⁶⁰ Ibíd. P. 227

La violencia social se refleja en la escuela, pero también se aprende o se refuerza en ella. Es el espacio escolar un lugar en donde se observa y en donde se reproducen estos sentidos de los que nacen las conductas violentas. Si partimos de la alta cobertura de escolaridad de la sociedad mexicana en los últimos sexenios podríamos casi afirmar que la gran mayoría (por dejar un sesgo de posibilidad de una plausible minoría) de las personas tipificadas como causantes de violencia social han asistido a una aula escolar.

Si esto es cierto ¿En qué punto la formación humana y cívica no impactó en sus procesos formativos a los sujetos violentos? Y ya que, si bien no es exclusiva la responsabilidad de la escuela si es responsable de la formación no formación de estos ciudadanos.

Las carencias personales y humanas de cierto modo se reforzaron o quizá algunas heridas se crearon en la experiencia escolar, en donde situaciones de conflicto por el territorio, el dominio, el infundir terror y la superioridad se introyectaron en los sujetos adormeciendo el sentido de bien común con el refuerzo socio-cultural de la acentuación líquida de la individualidad exagerada generando estos sujetos que violentan en la sociedad actual.

Este tipo de sujetos violentos no se reducen a aquéllos, a los que de forma tradicional, podemos señalar como gente que hace el mal; va más allá alcanzado la introyección de mal en cada uno.

Como hijos de este tiempo líquido hay una conducta de “no percepción” de la violencia generada por uno mismo y de forma asombrosa la observancia exacerbada de la violencia de otros, esto es un tanto disociativo. Hay un desinterés ante el malestar de otras víctimas de la violencia y una latente naturalización de las conductas agresivas a nivel micro y macro.

¿Cuál violencia es más destructiva? Esa sería una línea de investigación social que, lejos de cualquier influencia moral, conlleva al compromiso ético de quienes hacen intervención humana para mirar el fenómeno, intervenir y darle un seguimiento en función del desarrollo del ser humano.

El diálogo investigador: escuela y sociedad imbricados en el suceso de violencia, genera un espacio de reflexión que posiblemente ayude a entender las conductas,

los significados de las acciones, las motivaciones y formas de intervenir para direccionar estas acciones tanto en la escuela y desde ahí en la sociedad como en la sociedad y de ahí a la escuela y de forma contundente en el interior del investigador quien de forma personal se acercó a este fenómeno para entenderse.

3.2 ¿Qué hacer con lo que se construye?

El fruto de toda investigación es la generación de nuevas preguntas, de nuevas metas y de nuevos objetivos. Pero de igual forma es el punto de partida para acciones concretas que hagan eco al compromiso del investigador para con la realidad con la que ha trabajado para comprenderla.

El sentido práctico de la investigación va más allá de la metodología que le otorga rigor, y llegar a la argumentación de estrategias que resuelvan los problemas que se comprendieron (o que se pretendieron explicar) con todo el trabajo de análisis que se ha hecho. Parte del impacto en la realidad es la intervención que nace de las explicaciones que las investigaciones hacen sobre la realidad misma. Es una especie de retribución de conocimiento hecho acción.

Por ello es que este trabajo podrá, y deberá, traducirse en intervenciones de desarrollo y educación para colaborar con la capacidad de convivencia de las personas en la sociedad enfrentándose a esta discapacidad y traduciéndose en esperados resultados positivos.

Podrá usarse para suscitar reflexiones y acciones en algún espacio escolar, y desde ahí para la sociedad que en ellos se reproduce (y por lo tanto que de igual forma se transforma), o en otros sitios siempre que impacten la subjetividad de las personas. Ello para orientar la Convivencia no convivencia a maneras más óptimas de relación sanando la capacidad humana de encuentro y de contacto.

Es necesaria esta convicción de poder conseguir un cambio para combatir a la falacia del determinismo social que nos dejaría sin posibilidad alguna de cambio, y por lo tanto sin ningún sentido para la investigación de ciencias sociales y exactas al hacer creer que NO es posible modificar la realidad de la persona humana

Una característica en sí misma de la ciencia es la de la capacidad que tienen los paradigmas de ser puestos a prueba, de ser sustituidos y de demostrar que lo que se cree como verdadero probablemente no lo es o sí. El cambio está inscrito en las disciplinas humanas y en este cambio la posibilidad de mejora que se esconde en la vocación de la ciencia.

Este trabajo, como el resto de trabajos de investigación, se propone un estudio que surge de una pulsión personal ante la realidad y pretende entenderla. El tema de la violencia deja ver que este fenómeno es de alto impacto para quien escribe y que en la medida que se ha construido este texto parte de la realidad que detona el estudio ha venido a ser ordenada y resuelta.

Se ha aprendido, por la integración de las afirmaciones presentadas, cómo el hecho de que la conducta es una expresión del ser humano de cada época y, por lo tanto, a la violencia contemporánea como un espacio para la comprensión de lo que puede (o no puede) ser hoy la persona (vista desde espacios escolares para ser comprendida de forma genérica) que no es natural de la persona.

Invita a reconocer la responsabilidad que las disciplinas humanas tienen para alcanzar este conocimiento y colaborar con sus construcciones con la formación de posibilidades de presente y futuro.

“Son imprescindibles proyectos que atiendan y fomenten la eliminación de la violencia dentro y fuera de los centros escolares y que sean parte de los horizontes de vida de los docentes y administradores del devenir educativo.”⁶¹

Es el resumen de un ejercicio personal que mira un fenómeno de la realidad para la autoconciencia, inconscientemente deseada, y que deja ver en medio de esta búsqueda aquello que de lo humano se comprende y se puede compartir para la elaboración de una conciencia de la persona en estas características contemporáneas.

⁶¹ Ibid. Pasillas. *Problemática sobre el desarrollo conceptual en investigaciones sobre violencia escolar* P. 53

4. Conclusiones

Mi trabajo de investigación estuvo enmarcado por las fronteras del análisis teórico sociológico y el antropológico, desde ellos se elaboró la imagen de la cultura educadora (como formadora de sentidos en los sujetos) y de los sujetos cómo elaboradores de la cultura dando por resultado un comentario en torno a la dialéctica cultura-individuo, desde una reflexión pedagógica, en cuanto un fenómeno educativo.

Es un trabajo pedagógico en la medida que el eje de reflexión, la recopilación de datos, su interpretación e integración son el estudio de un acontecimiento educativo. Me llevó a detener la mirada en lo que pasa en el proceso formativo y constructivo de una persona y de cómo las condiciones de vida son agentes educadores que trastocan lo que persona es.

Implicó reafirmar que por educación puede entenderse al acto de impactar al sujeto y transformarlo; a la acción formativa de intervención de un sujeto (físico o social) a otro y modificarlo. En este caso retomé a la vida del sujeto desde determinadas condiciones culturales que le trastocan y le determinan; y a un sujeto que es capaz de alterar su cultura.

De igual forma el interés pedagógico se proyectó hacia la pregunta del aprendizaje social construido en la cotidianidad y de cómo los sentidos y procesos de significados permean y direccionan, más no limitan ni contienen. La persona es lo que vive y puede ser más de lo que la propia historia ha hecho ser a los sujetos. Esta dialéctica entre lo aprendido y la deconstrucción me invita a ver a la Pedagogía como un espacio de acompañamiento y de desarrollo.

Las reflexiones construidas en esta tesis me han ayudado a proyectar mi profesión en espacios que enriquecen mis referentes clásicos de formación. Me revelan una Pedagogía aplicada para la paz y la alegría de la sociedad. Y esto me ha gustado mucho.

Dentro de mi propia reflexión concluyo que una de las premisas iniciales de la tesis es la construcción de posibles nuevos sentidos y significados en torno a las relaciones humanas, al estar permeadas por condiciones contemporáneas líquidas. Este término, como ya lo he presentado, evoca un análisis de la cultura posterior a la modernidad del siglo XX, y se genera para explicar las condiciones de las sociedades humanas después del desencanto por el progreso; se caracteriza por la efimeridad, la instantaneidad y la liquidez. De esto se ha escrito bastante (más allá del presente trabajo), se ha criticado y se han hecho diversas tipologías llegando a categorías y nuevas definiciones. Uno de estos nuevos posicionamientos nos revelan una condición más de esta manera de estar: la complejidad.

Regresando a los aportes que retomo de la tesis para mi reflexión está el valor de lo complejo; este término puede ilustrar muy bien el nuevo modo de abordar el estudio de lo humano (y no sólo de lo humano, ya que las ciencias exactas tiene la misma tendencia a reconocer la imbricación multidisciplinar y subjetivación de sus objetos de estudio) y cómo es que lo mira, lo lee, lo percibe y lo piensa desde diferentes ángulos desafiando a las metodologías clásicas, que taxonomizan la intelectualización de la realidad, abordando lo real desde un acercamiento más integral, más complejo, más líquido.

No dejaré de mencionar que en más de tres ocasiones los comentarios de los profesores que acompañaron este proceso fue enriqueciendo los referentes teóricos y empíricos de mi reflexión. Aprendo de ello al reconocer que el saber de otros “enriquece” la elaboración de las ideas del trabajo que presento.

Parte de la complejidad de la lectura que hago de mi objeto de estudio nació cuando alguno de los maestros del posgrado (desde su opinión o revisión de los avances) dejaban ver una posibilidad de lectura desde otra mirada; esta variedad de posicionamientos me enseñó que un objeto es todo lo que se puede decir de él y a la vez que cada mirada es una forma de percibirlo que no lo agota ni lo define

Y de aquí que una de las aportaciones que puedo hacer, y compartir, es: la advertencia epistemológica acerca de cuándo se hace un trabajo de investigación en relación con el riesgo de ya creer saber lo que se pretende investigar. Yo inicié con este vicio y descubrirlo me costó replantear mi metodología, aceptar consejos

de los más experimentados y de mis pares, así como aprender a escuchar el “cómo” se percibe el trabajo, como requisito indispensable para verme en él.

La lección de estar abierto y dispuesto a mirar (sin prejuizar) la realidad es la base de un sano distanciamiento epistemológico entre el investigador y su objeto de estudio; y de igual forma, es la estrategia más simple para la construcción de un trabajo de investigación, pues, quien escribe sólo reporta lo que descubre y no se pierde en encontrar lo que supone debe hallar, ni se desgasta en forzar lo que es a la forma que supone debe ser.

Sobre el tema del trabajo de tesis, mi interés se volcó de la inconsciencia del abuso o violencia líquida a la Convivencia no convivencia. El tema se centró en las relaciones humanas y cómo se miran desde su compleja liquidez. Es decir, las relaciones contemporáneas estudiadas desde un análisis o más bien desde una reflexión en torno a los significantes que los sujetos otorgan a su manera de estar con otros y su manera de estar en el mundo.⁶²

“Muchas veces somos incapaces de un genuino encuentro porque solo reconocemos a los otros en la medida que definen nuestro ser y nuestro modo de sentir, o que nos son propicios a nuestros proyectos. Uno no puede detenerse en un encuentro porque está atestado de trabajos, de trámites, de ambiciones. Y porque la magnitud de la ciudad nos supera. Entonces el otro ser humano no nos llega, no lo vemos.”⁶³

Esta tesis mira la convivencia como reflejo de lo que es la persona y procura resignificar el dicho “Dime con quién te juntas y te diré quién eres” para reordenarlo epistemológicamente hacia: “Dime CÓMO te juntas y te diré CÓMO eres”.

Esta hipótesis halla rigor en la bibliografía que expone los mecanismos de reproducción social (en cuanto se defiende a la cultura como conservaduría) y en los textos de estudio filosófico (en tanto la ética piensa el estar con los otros); así como en las provocaciones sociológicas que nos describen el caos actual de las

⁶² afirmo que esto es sólo un estudio ya que no se agotan ni se revelan, pues probablemente así son solo para la lectura que hago de ellas

⁶³ *Ibíd.* Sábato. *La resistencia*. P. 21

sociedades y sus manifestaciones que revelan actuales formas de ver las maneras de llevar la vida en medio de su postulado y características de liquidez.

La imbricación de la aportación de Bauman con la postura de Arendt explica que, más allá de la efimeridad cultural hay toda una forma de ser o una “condición” de ser persona en estos “tiempos líquidos”, que el mal es una “banalidad” que acecha y que late como un posible apocalipsis junto con toda una posibilidad de desarrollo “pragmático” y humano.

La dificultad para una lectura desde la disciplina pedagógica, me parece (humildemente), que en ocasiones NO se hace aún como profesionales del acompañamiento humano, que nuestro objeto no son los procesos ni las acciones sino los sujetos. Que la reflexión de saber pedagógico se centra, se nutre y se orienta en la persona pues es en ella donde sucede el aprendizaje, que es quien genera educación, que es donde la realidad se introyecta y se subjetiviza. Y me parece que, mientras no se tome al objeto de frente, nuestros aportes pueden ser consejos, técnicas y supuestos acerca de acciones más que explicaciones de fenómenos humanos.

Esta falta de análisis deja ver que, en cierta medida en la pedagogía, se hace de lado este tipo de análisis a profundidad acerca de las causas o de los movimientos etiológicos de estas formas proponiendo paleativos y diagnósticos sin tocar de fondo el origen de las acciones.

De aquí que se mencione que, el estudio pedagógico se ha enfocado en el “¿Qué hacer?” ante las formas de cosificación, pérdida de valores, desinterés y poco desarrollo humano sin pensar en el CÓMO de estas nuevas formas y de su aprendizaje.

Esto hace que me resulte urgente el pensar sobre la mirada pedagógica de estas nuevas relacionales, pensarlas desde sus expresiones en diversos espacios y proponer la importancia de la imbricación que tienen las condiciones culturales y los modos de estar frente a los otros de los sujetos de nuestro tiempo para entender, para acompañar, para educar desde estas condiciones humanas.

En esta tesis cuando se refiere a relacionalidad se busca expresar la forma de relación del hombre como ser social, de su capacidad óptica de “ser y estar” con los

demás. En ella van las situaciones que conlleva la presencia de los otros: la armonía, el conflicto, la colaboración, el desagrado, la violencia, la paz. Todo producto del trato humano que se resignifica con los nuevos sentidos culturales que se adquieren con base en estos nuevos modos de estar entre nosotros.

Busco creer que es necesario pensar que estas relaciones nuestras son distintas en sentido a las relaciones de los pueblos hace siglos (quizá hace décadas); y no en un aire nostálgico sino, más bien, con un interés académico de conocer y responder ¿Qué es lo que pasa en nuestro tiempo con esto de estar con otros? Y poder comprender para no juzgar, para colaborar con el saber del hombre sobre el hombre mismo y caminar desde estas condiciones, que también son las mías, hacia el desarrollo de la persona. Esto le da a mi trabajo un tono propositivo y no de juicio. El tema de donde se parte para reflexionar acerca de estas nuevas relacionales es la violencia en sus expresiones dentro de espacios escolares. Y aquí tenemos un problema. La mayor parte de la bibliografía acerca del tema la describe, llama a la urgencia de atenderla y para ello propone soluciones e intervenciones; pero es escasa la literatura que busca entenderla. Me parece que de fondo hay miedo y frustración al no poder contenerla, pretendiendo erradicarla sin resolverla.

Escogí este tema por iniciativa personal, percibo estas emociones que me motivan a colaborar para atender algo (pertinentemente necesario) para la sociedad a la que pertenezco y a la que pretendo contribuir con mi pensamiento. Este interés se fue fortaleciendo al ver que es una situación emergente y dolorosa (muy de todos y muy de nadie), así como al toparme con la ausencia de estudios acerca de este tema.

Toca para mí de fondo el compromiso profesional del pedagogo como analista de la realidad desde una mirada educativa y como agente de intervenciones educativas y promotor de transformaciones.

Creo que el fenómeno que siente la mayoría de los docentes en el diario acontecer de la escuela sigue encuadrándose mejor en el par "disciplina-indisciplina"; en la medida en que podamos comprenderlo mejor estaremos más preparados para discutir también la amenaza totalmente cierta de la violencia. Las poderosas transformaciones de nuestra época afectan al sentido general del trabajo escolar en varios aspectos, no solamente en el auge de la violencia y, por lo tanto, también

ponen en cuestión a las formas de concebir y explicar la funcionalidad de las prácticas disciplinarias ⁶⁴

Si bien sé que mi postulado es un suponer acerca del fenómeno, creo que es mirarlo desde una postura más compleja y posiblemente por eso menos trabajado (y todavía un poco menos desde el campo de la pedagogía) por lo que me hace reconocer aún más su pertinencia y su potencial.

El eco mediático de esta situación es el clima de incertidumbre que se respira con las noticias compuestas (en un alto porcentaje) por un informe del caos que se vive en diferentes partes del país. Los medios de comunicación informan sobre este clima de guerra contra un enemigo público que parece llevar la ventaja: la violencia.; mismo que aparece en nuestro día a día con expresiones muy escandalosas, muy hirientes, cada vez con menos límites y más dolorosa.

Ante esta situación concluyo que las reflexiones que se hacen en los espacios académicos, no pueden permanecer ajenas al dolor de una sociedad que está exigiendo un análisis de esta situación para su comprensión, su intervención y su transformación; haciendo por ello de la violencia contemporánea un emergente y urgente objeto de estudio para la intelección académica y el análisis intelectual. Coincido en este punto con Morin (2003) quien incentiva a asumir como responsabilidad el futuro. ⁶⁵

El devenir de la humanidad es el resultado del compromiso de todos expresado en acciones, desde lo que cada uno hace, por el mundo que compartimos y la realidad que construimos. Este hacer y quehacer humano es necesario fomentarlo en los profesionales de la pedagogía para proyectar un cambio desde la disciplina. El futuro podemos pensarlo desde pensar pedagógicamente el presente y comprometernos con este mismo.

⁶⁴ Furlan Malamud, Alfredo; "Reflexiones sobre la disciplina, la indisciplina y la violencia en los centros educativos"; en Alfredo Furlan Malamud, Claudia L. Saucedo Ramos, Baudelio Lara García (Coordinadores); *Miradas diversas sobre la disciplina y la violencia en centros escolares* (2004) Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Ciencias de la salud, México. P. 127

⁶⁵ Cfr. Edgar Morin, Emilio Roger Ciurana, Raúl D. Motta, **Educación en la era planetaria** (2003) Editorial Gedisa, Barcelona.

Para poder revisarlo en esta tesis, y poder mirarlo con mayor objetividad, la aportación de mi tutor, el Dr. Alfredo Furlan, resulta fundamental. La recomendación del uso de un instrumento empírico que acerque al objeto más allá de una lectura teórica es una conclusión de valor para mi formación en la investigación. Con su consejo y con las consideraciones de mis profesores he propuesto una guía de entrevista que permite escuchar a quienes viven esta situación de Convivencia no convivencia en algunos espacios escolares y con ella pensar la violencia social contemporánea que me cuestiona.

Me ha parecido relevante el uso de este instrumento para ponderar el hecho de reconocer, en las dinámicas culturales, un agente educador que modifica a los sujetos haciéndolos hijos de sus tiempo.

Este identificar a la sociedad (y a lo social) como variables que transforman al sujeto, haciéndolo persona peculiar según el tiempo y las condiciones culturales, es una aportación de la sociología al pensamiento pedagógico que amplía la lectura del proceso de formación de las personas y que pondera la interacción del hombre con su realidad, como espacio educativo y transformador.

Considero que esta afirmación robustece la visión de lo pedagógico en mi trabajo y lo libera del espacio en el que se investigó para reflexionar acerca de la pedagogía cómo algo que rebasa los espacios escolares.

Desde la visión socio-pedagógica podemos pensar el tipo de impacto que las condiciones de nuestro tiempo han tenido en los sujetos de nuestro tiempo, y qué tipo de personas son las que realizan o sufren la violencia contemporánea (con todo este cúmulo de singularidades), así como analizar cuáles son las consecuencias de la cultura en la persona, cuáles las de este nuevo abordaje de la violencia y cómo podemos pensar en respuestas certeras a estas condiciones humanas.

Ya que si bien, aunque se ha dicho mucho en las ciencias humanas sobre la naturaleza de la violencia (se le ha definido, se ha escrito sobre sus causas y sus consecuencias). ¿Qué tiene de urgente y particular hoy esta situación de la condición humana?, ¿Qué la hace distinta hoy?

De la construcción de categoría teóricas concluyo que estamos en un nuevo tiempo que demanda reflexiones, pensamientos que respondan a lo propio de la época,

que elaboren nuevas palabras para estas circunstancias. Nuevos móviles de la violencia, nuevas herramientas y nuevos sentidos.

Por lo que no pocos intelectuales contemporáneos afirman que nuestro presente tiene características propias, y que estamos en una época distinta a otras en cuestiones muy profundas de estructuración de nuestros sentidos de vida, de hombre, de mundo y de sociedad. Que los significados que hoy se tienen son un abanico de distintivos marcados por el tiempo que siguió a una modernidad no alcanzada (y no del todo abandonada) desde los cuales la persona hoy se vive a sí misma, vive el mundo que habita y lo vive con los demás.

Esta condición de “nuevo” hace de la violencia, y de sus actuales expresiones novedosas formas de entender y nombrar conductas y acciones humanas; se gesta así un espacio por reflexionar a la luz de la realidad contemporánea. Esta violencia, particular en sus significados es lo que hay que reflexionar desde la conciencia del dolor, un nuevo y profundo dolor, que está provocando en la sociedad. De no hacerlo desde las condiciones generales de la época el análisis sería ajeno a lo que se vive, resultaría un estudio inerte y lejano al presente que se vive, mismo que es el objeto de nuestro ejercicio intelectual.

Así que esta tesis responde a esta inquietud que considero urgente dialogar desde estas peculiaridades de la persona (originadas por las condiciones de la modernidad líquida) con sus sentidos sobre la violencia que son de un significado distinto, así como con la violencia misma que puede decirse contemporánea.

Procuré pensar categorías (Convivencia no convivencia) y rutas de estudio en donde la vocación de la pedagogía recuperara su análisis sociológico, valorara la complejidad del pensamiento integral y despertara su pasión humanista para contribuir desde esta trinchera a la paz que la persona siempre necesita y merece. Todo el proceso de estudios de la maestría me ha ayudado no solo a ubicar teóricamente el espacio desde donde leí a mi objeto de estudio, sino también para alimentar el fuego de la pasión que me mueve a estudiar este fenómeno en esta nueva condición humana y desde mi mirada pedagógica.

Durante las sesiones de clase del posgrado mi reflexión, en muchas ocasiones mermada por avatares personales o académicos, se veía rejuvenecida. A esto se

suma el acotamiento del marco teórico y la aportación de no temer ante la novedad de esta circunstancia así como al desafío de crear nuevas formas y palabras.

Reafirmo que la urgencia se basa en lo emergente de esta situación que resulta nueva y presente, que es una realidad que trastoca a las personas de este tiempo y de nuestra sociedad; que nos impacta a nosotros mismos por los medios de comunicación, por las pláticas del día a día, por los encuentros con los que amamos y los momentos en los que se hace manifiesta y cercana la violencia contemporánea (con las consecuencias y dolencias que trae consigo) y ante las cuales no podemos conservar una actitud de pasividad sino una de reflexión crítica que contribuya a la esperanza de nuestra sociedad.

Para fines de la tesis el análisis se queda en la dialéctica entre liquidez, condición humana, violencia en espacios escolares e impacto cultural; pero seguramente cada una de estas líneas tiene todavía mucha posibilidad de trabajo. Espero poder seguir pensando y escribiendo sobre ello pues me da sentido a mi experiencia con el mundo.

Una de las partes más positivas de mi trabajo es que me permitió aprender de mis errores metodológicos: los que conocía y de los que no sabía, tales como la escritura cacofónica, la tendencia iluminista y determinista, la sobrevaloración de lo teórico y la subestimación de lo empírico, es algo de lo mucho que este trabajo me dejó ver que hago (y que espero evitar en el futuro) en mi ejercicio de investigación. Le agradezco a la tesis los conflictos y los enredos así como la claridad con la que fue construyéndose y en la que pude ver y resolver en cierta medida mi problemática de violencia.

Esta es otra de las sorpresas que me deja el proceso de construcción de la Maestría: la reflexión acerca del origen del interés de quien hace investigación y por aquello que ha decidido conocer e intervenir. El “cómo” la realidad se complejiza para algunos en uno de sus aspectos y qué tanto esa complejización es del investigador y qué tanto es de la realidad en sí misma.

Y así como a todo investigador después de descubrirse en su trabajo, me queda una duda reflexión... ¿Por qué me acerqué a este objeto de estudio? Y ahí considero que aún me queda mucho por indagar tanto en lo personal, como en la

necedad de quienes investigan lo que investigan. De fondo me parece que somos nuestro propio conflicto y que lo que buscamos es entendernos.

Concluyo acotando que cultura, liquidez, educación, relacionalidad y violencia son las categorías que dialogan en mi trabajo; que esta tesis pretendió pensar lo humano desde la capacidad de re significarse y de educarse en esos nuevos significados; que esto sucede según cada época (así como la no opcional condición humana de ser siempre con otros para bien o para mal) y que es afán de la pedagogía el pensar estas realidades para contribuir a que el hombre sea y se desarrolle.

Me uno a la voz que dice

“En el pasado, la educación adquiría muchas formas y demostró ser capaz de ajustarse a las cambiantes circunstancias, fijándose nuevos objetivos y diseñando nuevas estrategias. Pero, lo repito, el cambio actual no es como los cambios del pasado. En ningún otro punto de inflexión de la historia humana los educadores debieron afrontar un desafío estrictamente comparable con el que nos presenta la divisoria de aguas contemporáneas. Sencillamente, nunca antes estuvimos en una situación semejante. Aún debemos aprender el arte de vivir en un mundo sobresaturado de información. Y también debemos de aprender el aún más difícil arte de preparar a las próximas generaciones para vivir en semejante mundo.”⁶⁶

Para hacer con mi trabajo una colaboración en este “arte de vivir” y convivir con los demás.

⁶⁶ Zygmunt Bauman; *Los retos de la educación en la Modernidad Líquida* (2008) Editorial Gedisa, primera reimpresión, España. P. 46

Obras consultadas

- Arendt, Hanna; *Sobre la violencia* (2010) Alianza Editorial, colección Ciencia Política, tercera reimpresión, España.
- _____ *Eichmann y el Holocausto* (2012) Editorial Taurus, México.
- _____ *La condición Humana* (2011) Editorial Paidós, sexta reimpresión, España.
- Augé, Marc; *Los no lugares, espacios del anonimato. Una antropología de la sobre modernidad* (2008) Editorial Gedisa, Barcelona.
- Bauman, Zygmunt; *Los retos de la educación en la Modernidad Líquida* (2008) Editorial Gedisa, primera reimpresión, España.
- _____ *Amor Líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos* (2012) Fondo de Cultura Económica, quinta reimpresión, México.
- _____ *Modernidad Líquida* (2009) Fondo de Cultura Económica, duodécima reimpresión, Argentina.
- _____ *El arte de la vida. De la vida como obra de arte* (2010) Editorial Paidós, Argentina.
- _____ *Tiempos Líquidos* (2007), Tus quest Editores, España.
- Blanco Beledo, Ricardo; *Nuevas Subjetividades* (2008) Instituto Superior de Estudios Eclesiásticos, Jornadas de Teología, México.
- Carrillo Navarro, José Claudio; Prieto Quezada, María Teresa; *Perspectivas teóricas sobre la violencia*, en Alfredo Furlan, Miguel Ángel Pasillas Valdés, Terry Carol Spitzer, Antonio Gómez Nasiki (comps.); *Violencia en los centros educativos. Conceptos, diagnósticos e intervenciones* (2010) Editorial Noveduc, Argentina.
- Castillo Navarro, José Claudio; Prieto Quezada, Prieto Quezada y Jiménez Mora, José; *Bulling, violencia entre pares en las escuelas de México*; en Alfredo Furlan Malamud y Terry Carol Spitzer Schwartz (Coordinadores generales); *Convivencia y disciplina en las escuelas 2002- 20011* (2013) ANUIES, Colección Estados del Conocimiento, México.

- Furlan Malamud, Alfredo; *Reflexiones sobre la disciplina, la indisciplina y la violencia en los centros educativos*; en Alfredo Furlan Malamud, Claudia L. Saucedo Ramos, Baudelio Lara García (Coordinadores); *Miradas diversas sobre la disciplina y la violencia en centros escolares* (2004) Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Ciencias de la Salud, México.
- Furlan, Alfredo y Spitzer, Terry Carol; *Los campos de la convivencia, la disciplina y la violencia. Nexos y diferencias*; en Alfredo Furlan Malamud y Terry Carol Spitzer Schwartz (Coordinadores generales); *Convivencia y disciplina en las escuelas 2002- 20011* (2013) ANUIES, Colección Estados del Conocimiento, México.
- Garrido, Vicente; *Los hijos tiranos. El síndrome del emperador* (2012) Editorial Ariel, octava reimpresión, España.
- Kaiser, Ruth; *La entrevista centrada en la narración en el campo de la investigación educativa. Caracteres, aplicación y evaluación* (1994), en *Educación*, Volumen 49/50-1994. Instituto de Colaboración científica. Tübingen, Alemania.
- Morin, Edgar; *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* (1999) UNESCO, México.
- _____; Roger Ciurana, Emilio; D. Motta, Raúl; *Educación en la era planetaria* (2003) Editorial Gedisa, Barcelona.
- Muñoz Polit, Miriam; *Emociones, sentimientos y necesidades: una aproximación humanista* (2009); Editorial Ideazapato-Araucaria, México.
- Pasillas Valdez, Miguel Ángel; *Problemática sobre el desarrollo conceptual en investigaciones sobre violencia escolar*; en Alfredo Furlan, Miguel Ángel Pasillas Valdés, Terry Carol Spitzer, Antonio Gómez Nasiki (comps.); *Violencia en los centros educativos. Conceptos, diagnósticos e intervenciones* (2010) Editorial Noveduc, Argentina.
- Sábato, Ernesto; *La resistencia. Una reflexión contra la globalización, la clonación, la masificación* (2003) Editorial Seix Barral, colección Biblioteca Ernesto Sábato, España.
- Savater, Fernando; *El valor de educar* (2008) Editorial Ariel, España.

- Tubert-Oklander, Juan; *Psicoanálisis y Religión a la luz de la Postmodernidad* (2008) presentado el 24 de noviembre en la mesa “Psicoanálisis y Religión a la luz de la Posmodernidad”, Círculo Psicoanalítico Mexicano, México.
- Valadez Figueroa, Isabel; Guzmán Guzmán, Eva; Rodríguez Rocha, María del Carmen y Acevedo Núñez, Sebastian; *La acción Psicopedagógica y la disciplina escolar*, en Alfredo Furlan Malamud, Claudia L. Saucedo Ramos, Baudelio Lara García (Coordinadores); *Miradas diversas sobre la disciplina y la violencia en centros escolares* (2004) Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Ciencias de la salud, México.
- Woods, Peter; *La escuela por dentro* (1998) Editorial Paidós, cuarta reimpresión, España.
- Wright Mills, C.; *La imaginación sociológica* (2009) Fondo de Cultura Económica, tercera reimpresión, México.

Anexos

Entrevista 3

Miguel: ¡Hola Pepe! ¿Cómo estás?

Pepe: Muy bien Miguelito, gracias. ¿Y tú?

M: ¡Ah! Bien también, gracias. Muy contento por la entrevista, ¿no?

P: (Inaudible)... igualmente.

M: ¿Oye, hoy fuiste a la escuela?

P: Sí, como todos los días.

M: ¿Todos los días?

P: Sí, todos los días.

M: ¿En qué año estás ahorita?

P: Segundo de secundaria.

M: ¿Segundo de secundaria?

P: Exáctamente.

M: ¿Cómo se llama tu escuela?

P: Ciro Eduardo González Lacasa.

M: Ah, ok.

P: Dos noventa y nueve.

M: En la dos noventa y nueve. ¿Cómo es el uniforme?

P: Es gris con cuadritos, sweter verde y playera blanca.

M: ¿Es diurna?

P: Es jornada ampliada. Salgo más tarde.

M: Ah, ok.

P: Salgo a las tres, pero como yo me quedo a un taller, el que es el llamado Taller de Danza folklórica, salgo hasta las cinco de la tarde.

M: Mjm ¿Y te quedas porque te gustó?

P: Me gusta mucho bailar.

M: Ajá.

P: Si así se puede decir.

M: ¡Claro! Pues es baile ¿no? Qué buena onda. ¿Y desde que entraste estás en el Taller?

P: Desde que entré a mi secundaria, pasaron, nos dijeron que quién quería entrar y pues yo quise probar como algo, sin empezar, osea, mucho, y en segundo año también me empezó a gustar mucho.

M: Y te quedaste.

P: Ya me quedé. Pro en tercero no me van a poder a volver a meter.

M: ¿Por qué?

P: Porque ya es mucho tiempo que voy a estar en la escuela y aquí llego ya muy tarde y ya empieza a anochecer cuando llego aquí a mi casa.

M: Ajá.

P: Y no me da tiempo de hacer mi tarea.

M: ¿Te dejan mucha tarea?

P: Demasiada, son doce maestros.

M: Si es un montón. Y además el Taller.

P: Y aparte el Taller. Que “ensayen los pasos”, tenemos que bailar con charolas arriba de la cabeza.

M: ¿Ay, sí? ¿Has tenido presentaciones?

P: Presentaciones, demasiadas.

M: ¿En dónde?

P: Mmm. Pues, he ido a tiatros -teatros, perdón-

M: Mjm

P: He bailado en la escuela para las mamás...

M: Ajá.

P: Para los alumnos, para los de nuevo ingreso, para salidas... Así he ido a demasiados teatros.

M: ¿Para todo? Danza.

P: Mjm. Universidad, primarias... primarias hasta hemos ido.

M: ¡Órale! ¿Y cuántos son?

P: Pues en total del Taller de Danza somos... ni tantos, veinticuatro, veinticinco, porque en un inicio éramos cuarenta y tantos, pero muchos se salieron porque también era mucho tiempo y empezaron a reprobar materias porque no podían llevar la tarea a tiempo, o...

M: Ah.

P: ...así. Y niños vivían muy lejos y se quedaban, y iban a llegar muy tarde a su casa, y no iban a poder hacer nada, ¿no? de la escuela, y los iban a reprobar, por eso prefirieron salirse.

M: ¿De tus amigos hay alguien en el Taller?

P: Sí, está Kenya, está Alan, también Rodrigo... mmm, muchas personas de mi salón.

M: ¿De tu salón?

P: De mi salón, y de...

M: ¿Y también empezaron desde primero?

P: No, pues los que quisieron de primero.

M: Mjm.

P: Acaba de entrar gente de primero.

M: Y este... ¿desde primero llevan dos años?

P: Ajá, este taller lleva dos años.

M: Ah, ok ¿Apenas lo... como que lo abrieron?

P: No, de hecho ya lo habían abierto pero iban a sacar a la maestra (nombre) que es buena.

M: Ajá.

P: Iban a sacar a la maestra.

M: Ah, ok. Y la dejaron.

P: Sí, al final de cuentas el Taller se nos quedó como opcional.

M: Ok. Oye, una pregunta ¿Y cómo te llevas con los del Taller?

P: Con los del Taller me llevo muy, muy, muy bien.

M: ¿Ahí van los tres años?

P: Sí, primero, segundo y tercero. De hecho todos son muy pocos, son los mismos.

M: Ajá.

P: Como es poco tiempo...

M: Claro.

P: ...para estudiar.

M: ¿Y de los diferentes grupos?

P: De los diferentes grupos también son muy pocos. De segundos son como doce personas.

M: ¿En general cómo te llevas con los de la escuela?

P: Con los de la escuela me llevo muy bien.

M: ¿Con quién te llevas mejor, con los de Danza o con los de tu grupo?

P: La verdad me llevo mejor con los de Danza.

M: Mjm.

P: Porque ahí hay más comunicación que, que a quienes estás buscando en la escuela para juntarte con ellos o así.

M: Mjm.

P: A que si nos ves en el Taller de Danza a veces comparten lo que traen. Si uno no trajo comida, pues “vente yo te invito de mi comida” y así.

M: Ah, órale.

P: Se la llevan y así.

M: ¡Órale! Qué buena onda, ¿no?

P: Sí.

M: Este ¿En tu grupo cómo son? No en Danza en tu grupo.

P: Pues en mi grupo hay mucha gente, por no decir otra cosa, que le gusta much... hacer mucho desorden: aventar cosas, aventar mochilas, y así.

M: Mjm.

P: Pero yo no me junto con ellos. Yo prefiero estudiar, prepararme...

M: Mjm.

P: ... para estudiar una carrera a estar perdiendo mi tiempo aventando cosas ajenas.

M: Claro. ¿Cómo cuantos son? en tu grupo.

P: En mi grupo somos... somos veintiséis, creo.

M: Veintiséis.

P: Es que no los cuento. Somos unos veintiséis, veintisiete.

M: ¿Qué hay más: niños o niñas?

P: Hay mmm... Están equilibrados, porque están igual de niño que de niñas, porque muchos niños se dieron de baja.

M: ¿Si?

P: Y se comieron a otro grupo.

M: ¿Y quiénes echan más relajo?

P: La verdad entre tod... están entre los dos porque muchas niñas se empiezan a pintar, que se empiezan a perforar, y los niños que se empiezan a aventar o a pelear o a aventar cosas...

M: Mjm.

P: ...entonces hay mucho, no. También las mujeres se salen mucho del salón.

M: ¿Si?

P: Sí, se van con los niños o se van a dar besos a los baños y así.

M: Ajá. ¿Dónde echan más relajo, en el salón o fuera del salón?

P: La verdad mucha gente cuando no tienen maestros se salen del salón y pues hacen más relajo con el salón. O hay veces que hasta hay banditas dentro de las escuelas. Dentro de mi escuela hay dos bandas la “lobos” y los “maravillas” y esos cada que han querido entrar a su banda te tienen que... lo tienen que golpear...

M: Mjm.

P: Lo golpean o luego se van a pelear muchas personas que... que porque se metió con la novia o...

M: Mjm.

P: ...o cosas así sin mucha gracia.

M: ¿Pero entre estas banditas?

P: No, por ejemplo, hay dos banditas, los lobos y los maravilla. Esas las organiza muy sui géneris la persona que...

M: Ajá.

P: ...no me acuerdo de su nombre por... pero bueno.

M: ¿Y te ha tocado ver algún... algo que haya pasado?

P: Me ha tocado ver un atentado.

M: Mjm.

P: Porque vi a uno de mis mejores amigos se llama Kaleb.

M: Mjm.

P: Le pegaron por volar una pequeña pelota de frontón, así nada más.

M: ¿Él la voló y le pegaron?

P: Le pegó acciden... le pegó mal y se voló y ya no la pudieron bajar, entonces le dijeron “bájala y te vamos a pegar” y lo agarraron hasta darle una paliza y la empezaron a pegar muy fuerte y lo tuvieron que llevar a su casa.

M: ¿Eran muchos?

P: Eran como veinte.

M: ¿Lo mandaron a su casa?

P: Lo mandaron a su casa porque estaba muy lastimado.

M: ¿Y qué dijeron los maestros?

P: Pues él no reconocía a ninguna persona porque lo encapucharon, hicieron... lo encapucharon y le empezaron a pegar...

M: Ah, ok.

P: Se podría decir que casi estaba inconsciente, porque cuando lo vieron, lo fueron y lo llevaron arrastrando al doctor.

M: ¿Tú lo viste?

P: Sí, sí lo vi, pero ya nada más supe que le pegaron a la pelota y vi cuando todos le empezaron a pegar.

M: Mjm. Orale. ¿Oye y qué sentiste?

P: Pues me dio mucha tristeza y miedo. Medio –miedo, perdón- miedo al ver que hay gente que sí maltrata a las otras personas y no conocen el respeto, y tristeza de ver cómo mi amigo no supo qué pasó y estaba llorando.

M: Mjm.

P: Porque tenía su cuerpo muy lastimado, tenía moretones por todos lados, y hasta le pegaron con las piernas, y gente que traen botas, le pegaron en la cara hasta tiene la marca de una bota en la cara.

M: ¿Todavía?

P: Todavía.

M: ¿Cuándo fue eso?

P: Ya tiene como cuatro, cinco semanas que pasó eso, pero pues la bota sigue. Sí le pegaron demasiado fuerte, fíjate, si le dejaron el recuerdo de la bota.

M: ¿Cuántos años tiene Kaleb?

P: Kaleb tiene doce años. Va en primero de secundaria.

M: Ajá.

P: (Inaudible)

M: ¿También está en Danza?

P: No, es que él tiene un problema y...

M: Mjm.

P: Mmm... a su mamá la violaron y la mataron.

M: Ajá.

P: Este... su abuelita ahora es su mamá y tiene un guardaespaldas.

M: Mjm.

P: Entonces tiene problema como que en lo de psicológico porque no tiene a su mamá. Su mamá la mataron, su papá nunca lo conoció.

M: Mjm.

P: Entonces pues así fue.

M: ¿Y tú crees que haya tenido que ver esto; esto así como es él, con lo que le hicieron? O... ¿sólo por la pelota?

P: No. No, es que fue por la pelota porque ahí en la escuela mucha gente lleva sus pelotas y es lo máspreciado que tienen.

M: Ah, ok.

P: Este por ejemplo ellos están jugando y llega uno y dice “¿puedo jugar?” y le dice “bueno ¿Sabes jugar?” y dice “Ah, sí sé jugar” pero claro que no, entonces le pega mal y la vuela a otra casa.

M: Ah, ok.

P: Entonces se enojan mucho y le pegan, y aparte le quitan su dinero.

M: ¿Lo que juegan es frontón?

P: Frontón y futbol.

M: Ah, ok.

P: Entonces Kaleb decidió jugar mejor frontón, pero con el futbol es igual.

M: Digamos que si te metes con la con la pelota de alguien y la vuelas...

P: Te toca golpiza

M: ...te toca golpiza. ¿Te ha tocado ver alguna otra golpiza?

P: Sí. En mi salón agarraron un niño, este, se llama... ¿Cómo se llamaba? Jordi.

M: Ajá.

P: o Ángel, no me acuerdo bien el nombre; y pues estuvo como que medio raro, si por así decirlo.

M: Mjm.

P: Entonces él dijo “vamos a jugar a tirarnos, el que se caiga –este- le pegamos entre todos”, entonces ahí le tocó a mi amigo y contra otro niño...

M: Mjm.

P: Entonces él lo paró del cuello y lo levantó y lo tiró, y dijo “¡órale! ya denle” y todos le dieron, y uno agarró una mesa y se la aventó, y otro agarró una mochila que parece de campamento y también se la aventó en la cara.

M: ¿Pero jugando?

P: Sí, estaban jugando. Juegan muy pesado mis compañeros.

M: ¿Tú qué piensas de lo de estos juegos?

P: Que la verdad no tienen sentido, sólo se golpean y se maltratan. Un día van a termin... un día con un golpe en falso pueden ser que los dejen muy lesionados y con fractura.

M: Ajá.

P: Por ejemplo, le aventaron una mochila y se la aventaron en la cara. No le pasó nada porque puso sus manos y la pudo aventar, pero sí eran como cinco, seis personas contra un inocente. Luego también hay un niño enfermo de sus... no tiene la misma capacidad que nosotros, si por así decirlo, a él siempre lo maltratan porque dicen que escupe, pero no escupe, lo provocan.

M: Mjm.

P: Entonces un día un niño encontró la misma mochila de campamento y se la iba a ventar pero no, sólo le dijo “si no te estás te la voy a aventar” No se la iba a aventar, estaba jugando, pero un día llegó otro niño y le aventó la mochila, le hizo así y le pegó, la mochila, y pues llevaba todo, tiró la mochila en la cara del niño, y

el niño está enfermo. Ahora con esa mochila, que digamos, él va a quedar ahora peor.

M: Ajá, pero entonces en tu escuela sí se acostumbra a jugar a pegar ¿no?

P: Mjm.

M: Así juegan. ¿Alguna vez te han querido como provocar a ti?

P: Sí me han dicho “ay vamos a pelearnos” y yo “no gracias, yo paso” (inaudible) y aparte no quiero problemas con nadie en la escuela.

M: ¿O se han querido meter contigo así como a la mala?

P: Sí, si me dicen “pues órale vamos a pegarnos en la escuela” “ay que pegarnos” y digo “no” pues le digo “porque si me pegas le voy a decir a la directora” y dice “tú no sabes lo que es el respeto” y yo “sí respet... yo sí te respeto a ti y así como tú me debes respetar a mí” y me dice “ay ya vete” y ya, seguí con mi estéreo y él prefirió pelearse con otro niño a ponerse a estudiar. Porque si en vez de que esa maldad la sacaran en sus estudios, sería uno de los mejores estudiantes de la escuela.

M: Sí, se escucha bien. ¿Conoces a estos que sí juegan a pegar?

P: Pues no lo conozco mucho, osea sí he socializado con ellos, mi primer día de clases fueron mis amigos, ellos me dieron la bienvenida...

M: Mjm.

P: ...me dijeron “ah mucho gusto yo me llamo...” tal, tal, tal, pero no me acuerdo mucho de sus nombres, pero un día si vi como le pegaron y dije “no con estos no me voy a volver a juntar porque un día me van a querer pegar a mí”. Entonces sí dije “no, no me vuelvo a juntar con ellos” y me junté con más personas, por eso fue, a este Gerardo, Jorge, Jaime, muchas personas buenas. O hay veces que a (nombre) l obligan a bailar porque él ya no tiene amigos, entonces piensa que si él hace lo que ellos le dicen va a tener más amigos y más amigos, porque esas personas que te digo tienen muchos amigos, que si las novias, tienen muchas, muchas chavas...

M: Mjm.

P: ...pero entonces él piensa que si se junta con ellos va a tener la misma potencial de chavas que ellos tienen y no es así.

M: Órale. ¿Tú cuándo consideras que una de estas actividades deja de ser juego para convertirse en algo más peligroso?

P: Bueno, la verdad ya están todos rojos y tienen las venas de fuera. Cuando están así de “ay vamos a jugar luchitas” y eso. La verdad sí están calmaditos y si no les pueden ganar ya, pero sí, cuando ya se van a pelear empiezan a gritar “¡ay, desgraciado!” “¡hijo de tu madre!” y así, empiezan a gritarse muchas groserías, y las venas rojas, y sí tienen todas las venas saltadas y ya ahí sí se empiezan a dar todos y ya. Los del A es el grupo donde hay más gente inquieta, con los del B que también hay mucha gente inquieta; se empezaron a pelear por un territorio: la cancha de futbol, que es... lo que es los del A, pero un día los del B llegaron y se la quisieron quitar y entonces se pelearon ahí y muchas personas lo vieron y salieron lastimadas, que estaban ahí, por no decir otra cosa, bobas, vieron cómo se pelearon.

M: Osea ¿Todos se pelearon?

P: Todos se pegaron. Los del A y los del B.

M: Ajá ¿Por la cancha de futbol?

P: Por la cancha de futbol y la de frontón.

M: ¿Qué significa que sea de los del A?

P: Que supuestamente los del A tienen más poder sobre esa cancha, ya que posiblemente ellos siempre están ahí o sí ahí están los maravilla y lobos.

M: ¿Tú qué piensas de eso?

P: ¡Ja! Yo pienso que es una tontería.

M: Mjm.

P: pelearse por el patio que es de todos, porque ellos no lo fundaron, no lo construyeron, no mandaron poner nada; Lo construyó una directora, una persona...

M: Mjm.

P: con un nombre de alguien que fue honroso, reconocido, que tiene mucha cultura entre las personas.

M: Pero no ellos.

P: pero no ellos, así que muchas personas piensan que él... con ellos está marcado ya su territorio; así como aquí en la calle piensan que como ellos pasan ahí todo el día drogando, tomando, fumando, piensan que ya es de ellos y si llega alguien de la Zapata pues le dan su golpiza.

M: Golpes. ¿Qué pasa si alguien que no es del A se va al patio, a la cancha?

P: Pues si no eres del A te dicen “¿de qué grupo eres?” y sí nos reconocen porque saben se dicen mucho los del A y saben quién es del A, entonces ya, si ven que eres del B o del D, porque mi salón nada que ver, nada más hay como cuatro del C, o como cinco... hay cinco, nada que ver en el D. Y ya...

M: Mjm.

P: Porque ahí mismo empiezan a pelear.

M: ¿Qué hacen los desastrosos?

P: Pues por no decir otra cosa puro desorden, te avientan cosas, se pelean entre sí; hay rumores de que se drogan, muchas cosas y pues tenemos también miedo.

M: Ok. Eso me da para meter otra pregunta ¿Cuándo, para ti, algo es desastroso?

P: Cuando así, todos están de una manera pacíficamente y llega una persona, porque nadie puede empezar el desorden hasta que llega una persona y dice “ah, ahí te va” y empiezan a aventar lápices, te pueden sacar un ojo, crayolas, osea ya a un compañero lo abrieron en la frente; mochilas, zapatos, cajas, estucheras, cuadernos, puertas de los loquers, las quitan y las avientan y así consecutivamente cada día cuando no hay maestro.

M: Tú ha esto es a lo que podrías llamar ¿cómo?

P: Algo que yo le pudiera llamar desorden.

M: Ajá.

P: Porque mucha gente se la pasa así haciendo todo ese desorden, y también hay maestros que por decirlo son muy malos. Hay uno que se llama Rubén, se la pasa viéndole las piernas a las mujeres. Hay unos...

M: ¿De los compañeros?

P: Ajá.

M: ¿O él es prefecto?

P: No. Él es prefecto.

M: Ajá, ok.

P: Por ejemplo hay otro maestro que se llama... físico, se llama... no me acuerdo de su nombre, es de Física pero le dicen "físico" también él se la pasa diciendo "preséntame a tu tía" "preséntame a tu prima" "preséntame a tu mamá" "a tu hermana" así, y una niña que también se la pasa diciendo "ay que piernotas" y así...

M: Mjm.

P: ...y así consecutivamente le hace a esa niña, maestras y así.

M: ¿Y tú de eso qué piensas?

P: Que eso está mal porque no tienen derecho a estar abusando del cuerpo de una mujer o de un hombre.

M: Mjm.

P: Lo que sea, ya que creen que tienen poder sobre otras personas o niños.

M: Ajá.

P: También los maestros, que tienen derecho sobre los alumnos...

M: Mjm.

P: O también los de enfermedades de... humanas, o cómo se dice... es peor que los alumnos se la pasan tocando a sus compañeras.

M: ¿Van en esta situación? ¿De los que tienen más poder?

P: Pues por ejemplo, este... por ejem... no sé cómo decirte, un...supón tú un director que le vino un problema psicológico y que piensa que todas las mujeres deben ir con minifalda, porque sí hay una escuela allá en Nezahualcoyotl donde dejan ir a las mujeres con minifalda, y pues ya, que un maestro que tiene problemas psicológicos piensa que todos... no sé, en relaciones sexuales, si por así decirlo, con minifalda o a veces que llevan sus shorsitos super apretados, hay mujeres que tienen unas pompis, si por así decirlo, demasiado grandes y sí hombres, hombres, les empiezan a tocar las pompis.

M: ¿En la escuela?

P: Ajá, les empiezan a tocar los brasieres, les agarran el hombro y les dicen "¿confías en mí?" y ellas le dicen "sí" van bajando más su manos "¿confías en mí?" van bajando más sus manos porque las niñas los dejaron...

M: Mjm.

P: ...y así consecutivamente cada día.

M: ¿En la escuela, entre niños y niñas?

P: Entre niños y niñas, porque las mismas niñas se la pasan tocándole el trasero a los niños.

M: ¿También como relajo?

P: Ajá, se puede decir, sí, como un tipo de relajo, por no decir otra cosa.

M: Ah, ¿Y los otros maestros qué dicen?

P: Pues por lo regular no sé si tu hayas visto la película *De panzazo*, así estamos aquí en mi secundaria, mucha gente, nada más vienen los maestros y los prefectos y pues sólo están jugando: que uno que lleva sus cartas, otro que lleva su gameboy, otro que lleva el celular, y otro que llevan su DVD portátil y hasta ven sus películas, ¡uy, no!

M: Mjm. Una pregunta ¿Para ti cuándo algo podría ser emm... violento?

P: ¿Violento?... buena pregunta, es que pues es lo que te digo, en mi escuela es la violencia todo lo que se trata para todos es la violencia, que si alguien robó un lápiz vamos a la violencia, todo, todo, todo, todo, lo quieren resolver con... a través de violencia, nada lo pueden solucionar "A ver ese lápiz era mío" y dice "ah sí, ten tu lápiz, perdón yo lo tomé pero se me olvidó dártelo" así no, uno ni va a utilizar... y se va creando la cadena, y sí, se empiezan a pelear por el lápiz, el cual... muchos maestros lo han dicho "¿de quién es ese lápiz?" y dices si es mío o del otro, era mío y dice "a ver ¡dámelo!" y lo rompe y se lo da por sus partes para el que sea y ya, era de los dos, así tan fácil se podía arreglar el problema "no, sabes qué sí era tu lápiz, tenlo" o "no es tuyo"; no, todo era con violencia.

M: Mjm. ¿Lo más violento que hayas visto?

P: Bueno pues mis compañeros golpeados en septiembre o mi compañero Kaleb, es lo más violento que he visto.

M: Tú dijiste que en ese momento sentiste como miedo, ¿qué piensas de eso?

P: Bueno el miedo es una emoción. Ah, pues yo sentí miedo porque estaba casi enfrente de él y dije "no, mejor me voy porque si no me va a querer pegar"

M: Ajá.

P: Entonces dije “no mejor me voy” y pues ya total yo me fui, y pues sí sentí mucho pánico de ver como no me encontraba para (inaudible) y dije “no mejor vámonos”, tuve mucho miedo y salí corriendo.

M: ¿Y luego lo fuiste a ver? ¿Lo encontraron? Él estaba en mal estado...

P: Fui al doctor porque que me estaba doliendo mi pancita, entonces ya fui y ahí lo encontré y le digo “¿qué te pasó?” porque le digo “¿quién te pegó?” y dice “no sé. Me encapucharon y me golpearon.” Y si lo golpearon bruscamente...

M: Mjm.

P: ...y entonces ya.

M: ¿Ya no les comentó él nada de esto?

P: No ya no tuvo la memoria, casi perdió la consciencia cuando lo golpearon.

M: ¿Y ya no juega frontón?

P: Ni sus luces porque la cancha es de los del A.

M: Mmm ok ¿Tú no juegas alguna ocasión?

P: No, pues nada más juego cuando me toca educación física, que es la única materia en la que se puede jugar en la cancha con otras personas...

M: Mjm.

P: ...ya que sin personas se empiezan a golpear o porque no hay educación física; pues es que piensan que porque no hay todo se va a resolver otra vez y vamos a jugar algo “sí vamos a jugar algo” y se empiezan a golpear o hacen un círculo con sus dedos, con su dedo pulgar y índice y hacen como ocho este círculo y lo tienen que poner de un juego distinto, de cuando alguien lo ve le dicen “¡y! ya lo viste ya te fregaste” si por así decirlo “te va a tocar paliza” entonces te dicen “te invito” y entonces ya enchuecan tu manita y se empiezan a dejar rojos los brazos.

M: Mjm.

P: Hasta yo conozco y una persona que su brazo no lo sintió todo unas dos horas, no lo sentía, estaba así, no lo sentía, no lo sentía, cuando se lo descubrieron ya tenía morado, verde.

M: Osea, el... ¿le pegan en el brazo?

P: Le pegan en el brazo.

M: ¿Quiénes?

P: Pues por lo regular los que te digo los del salón, es lo único que hacen: golpear.

M: golpear.

P: Ajá. Por ejemplo te hacen circulito, el caso es... lo hacen abajo y dicen “¡ah! sí lo viste! Y te empiezan a golpear, te hacen duro.

M: Ajá ¿y te ha tocado?

P: La verdad no me ha tocado.

M: ¿Porque no juegas? o ¿porque te has salvado?

P: No porque yo cuando en primero vi que se estaban haciendo así como te digo, decidí pues sí ya no juntarme con ellos. Tengo amigos de otros grupos que sí saben respetar a las personas, conocen el respeto, sí por decir así.

M: ¿tú crees que ellos no conozcan el respeto?

P: La verdad no porque tocan las partes íntimas de las mujeres y golpean a sus propios compañeros, entonces eso no es respeto.

M: No.

P: Eso es violencia y abuso sexual, porque tocan a sus compañeras.

M: Mjm. ¿Qué sería respeto?

P: El respeto es por ejemplo, si veo un lápiz tirado y lo agarro, pregunto de quién es y ya dicen “ah es mío” preguntar “¿me lo prestas?” pedirlo prestado a que si ya llegas y dices “te voy a tomar estos colores, ahorita te los traigo” te quedas “ni siquiera te conozco ¿por qué tomas mis cosas?” a quien siempre anda molestando “ay como estás (inaudible)” y así a estarte aguantando que te digan... el respeto, que respeten tu cuerpo, tu cuerpo físico, que no te estén insultando, y que respeten tu sexualidad, por ejemplo alguien que le gusta... una mujer que le gusta una mujer y “eres lesbiana” así muy simple por ejemplo niñas que fueron violadas les empiezan a decir “zorritas”, “zorras” o “bien dejada”, si saben que fue violada, o por decir, algún... hay alguien deforme, está viendo que él ya es deforme y: “bichito” “niño deforme”, tiene más capacidad mental que los que estamos bien.

M: Mjm.

P: O por ejemplo, que ellos –porque pues ellos siguen mucho el relajo y él no-bueno por su capacidad mental no te van a dar muchas batallas pero sabe; porque

el otro día me encontré siete u ocho, ocho sí, nada más pegándole en la cabeza al pobre niño, entonces como tienen ellos, lo empiezan a maltratar, le empiezan a tocar sus partes íntimas. No conocen el respeto, no conocen la privacidad ajena, aunque una persona que sí conoce el respeto, porque desde niño le enseñaron a pedir las cosas, a decir gracias, a pedir todo; a que alguien que, pues su hijo, su hijo si se la pasa diciendo “¡ay! ya salte si quieres” o “vete de la casa. Ya no te necesito” o “lárgate de aquí. No te necesitamos”, cuando ya un padre le dice a su hijo “Hola, mira, ¿cómo estás? ¿Cómo te fue en la escuela? ¿Qué necesitas? ¿Ya hiciste tu tarea?” y si pide permiso para salir a jugar con sus amigos: “si puedes salir pero a tal hora tienes que estar aquí adentro” “si pueden venir tus amigas” así a que si se la pasa diciéndole “ahorita vengo” “ajá” o “voy a salir hasta que quiera”

M: Osea, ¿esta cuestión de respeto también tiene que ver con los papás?

P: Con los papás.

M: Mjm.

P: Exacto, porque los papás creo que nadie los educó, porque los papás los educaron, creo que ellos les vale gorro o quizá los papás sí los educaron pero a ellos nunca les importó más que el desorden...

M: Mjm.

P: ...si por así decirlo, y pues ya, eso es lo que yo diría para respeto, así.

M: Entonces, ¿sí tendría una relación de que el respeto sí se aprende, en dónde?

P: Pues por lo regular se aprende en la escuela o en alguna parte donde hay gente que sí se respeta a sí misma, por ejemplo, si yo por ejemplo, estoy jugando futbol y le pego a un compañero en la cara, dejo de jugar y le pregunto “¿estás bien?” este “¿no te pasó nada?” “me puedes perdonar es que no me fijé” no es ningún esfuerzo, a que si le pegas “¡Quítate, no ves! ¡Me estorbas en el camino!” o así. O que si se la pasan destruyéndole sus cosas de otros, que os papás pues muchas cosas les costó comprarse.

M: Ok. Oye y ya una última pregunta: si tú le pudieras decir a estos chicos que son desastrosos, que no conocen el respeto, sobre lo que piensas ¿qué les dirías?

P: Pues que la verdad ellos sí dejen de estar haciendo sus desastres. Toda esa energía negativa la conviertan en energía positiva y que le echen más ganas a su

escuela para que, pues aprendan que hay otra práctica con respeto sobre la intimidad ajena, y que pues sí, ya no se estén llevando pesado con las demás personas porque sí, la verdad es muy catastrófico ver... estar viendo como golpean a tu compañero...

M: Mjm.

P: ...estar viendo como manosean a tu compañera, a tu compañero, ver como incluso a un maestro le faltan al respeto.

M: ¿El alumno al maestro?

P: El alumno al maestro. Como dirían: el... "y así el alumno se convertiría en el maestro"

M: Ah, ok. Oye Pepe pues muchas gracias.

P: De nada.

M: Buenas noches.

P: Igualmente.

Entrevista 1

M: Hola, ¿Cómo estás?

A: Bien.

M: ¿Hoy fuiste a la escuela?

A: Sí.

M: Y... ¿Cómo te fue hoy (en la escuela)?

A: Muy, muy bien

M: ¿En qué año estas de la escuela?

A: En primero de secundaria.

M: ¿Cuántos meses llevas en la escuela?

A: hemm.. hemm.. 4

M: ¿Y te han gustado?

A: hemm... Sí.

M: ¿Qué es lo que más te ha gustado?

A: hemm.. la convivencia con los maestros, y... y... las actividades que hemos realizado.

M: ¿Es diferente a la primaria?

A: hem... sí.

M: ¿Si?

A: Si.

¿En qué?

A: En los horarios en los maestros, en el rendimiento que se tiene que tener.

M: Es decir... ¿Es muchos más?

A: Si.

M: Oh!! Y... ¿Esa parte cómo se te ha hecho?

A: pues... complicada pues hay materias que si me gustan y otras que no, pero hay cosas que me gustan y ya me acostumbre a eso.

M: y... ¿Hay cosas que no te gustan?

A: Hemm... si, bueno, muy pocas.

M: ¿Cómo qué?

A: Hemm... hemm... cómo que... a veces nos tenemos que quedar hablando y hablando de un solo tema.

M: Ajá.

A: O por ejemplo en las clases nos quedamos hablando horas y horas de un tema y no pasamos a otro cuando se supone que debemos de avanzar.

M: ¿Y por qué crees que pasa?

A: Hem... no, la verdad no sé. Supongo también que por que echamos relajo.

M: ¿Son muchos en tu salón?

A: Hem... Treinta y siete

M: ¿Qué son más? ¿Hombres o mujeres?

A: Hem... Estamos iguales por que se integraron dos niños nuevos más.

M: A ok, ¿De dónde vienen?

A: Uno del Estado de México se integró hace un mes y acaban de mandar uno de otro salón de la misma escuela por que echaba mucho relajo, je..

M: Y lo acaban de mover.

A: Aja.

M: Tu dices “echamos mucho relajo” ¿Todos echan mucho relajo?

A: Algunos, otros no, unos controlamos el relajo.

M: ¿Y quiénes son los que echan más relajos?

A: Las niñas

M: ¿Si?

A: Si!

M: ¡Órale! ¿Cómo es que lo hacen? O ¿Cómo es que lo hacen?

A: Pues nos empiezan a agarrar a nalgadas o algo así, jejeje... si no se llegan a subir a las mesas.

M: ¿Cuántas son?

A: hem... Unas quince diecisiete.

M: Órale. Por lo que te he entendido hacen... ¿Locuras?

A: Aja.

M: ¿Cómo qué además de subirse a las mesas?

A: Hemm... No lo sé, no se me ocurre otra.

M: ¿cómo te llevas con tu grupo?

A: Hemm... Pues con casi todos bien, a las niñas a unas les hablo y a otras no, a unas mejor que a otras y a así...

M: ¿Y con los niños?

A: Con los niños pues a todos les hablo.

M: ¿Ha habido algún problema entre tus compañeros de grupo?

A: ¿Conmigo?

M: No, en el grupo en general.

A: Este... si, una vez.

M: Una vez. ¿Qué sucedió?

A: Este... hemm... Una vez una niña agarro a otra y.. No sé porque fue, creo que era por el novio, se empezaron a jalar el cabello y... Eso estuvo como que raro, y nada más...

M: ¿Estaba en el salón?

A: Si

M: y ¿Qué pasó?

A: hemm... Pues llegó la directora y las separó y a las dos las mandó suspender.

M: ¿Duró mucho el pleito?

A: No, como dos minutos.

M: Órale. Y ¿Qué más?

A: Eso y... hemm... Una vez que un amigo a agarró, y yo estaba en el pizarrón, estaba escribiendo quienes echaban desastre, y no estaba haciendo así nada y entonces agarró un amigo y le pego a otro, el que acababa de llegar del Estado de México. Entonces se enojó, se paró y le empezó a pegar, entonces como el otro no tenía amigos en el salón y así se juntaron todos y fueron contra él y le empezaron a pegar hasta que lo tiraron en el suelo.

M: Entonces ¿Todos le pegaron?

A: No, casi todos, bueno... fueron como cinco contándolo a El y pues el otro tenía poquito tiempo en la escuela.

M: ¿Cómo cuanto (tiempo) tenía?

A: La primer semana, je... fue como su bienvenida.

M: Y ¿Tu porque crees que el otro le pego?

A: A lo mejor por coraje.. o no sé, quizá así como que fue de la nada y así.

M: ¿Cómo se llama este chico que llega del Estado de México?

A: hemm... Se llama Said Alonso.

M: ¿Tu cómo te llevas con él?

A: Muy bien la verdad, es un chico muy divertido y la verdad las cosas que me cuenta de allá del Estado de México si me gustan.

M: Y ¿Se cambió también de casa?

A: Si, se mudaron a un departamento que queda como a dos cuadras de la escuela.

M: Y ¿Él te contó algo acerca de ese día que le pegaron muchos?

A: Hemm... no la verdad, sólo que le dolió mucho y que... si él le volvía a pegar la verdad si le volvería a dar el golpe aunque ya sabe como actúa.

M: ¿Ahora cómo se llevan?

A: hay como que un mejor ambiente, ya se llevan mejor. Ya se hablan ya lo mejor no de súper amigos, por lo menos se saludan.

M: ¿Tú crees que haya sido muy distinto (difícil) para el chico nuevo que se integró?

A: Yo creo que... un poquito.

M: ¿Cómo?

A: No se la verdad... cuando llego todos así como de “un chico nuevo”... hay que demostrarle quien manda para que no fuera a ser creído. Yo la verdad lo traté como trato a todos la verdad. Llegué así de “Hola yo me llamo Alfredo” y así, le enseñe toda la escuela y así... Los demás como que no... Lo empujaban y yo sólo los quitaba.

M: ¿El te dijo algo de cómo se sentía?

A: Hemm... la verdad él nunca lo comentó. Pero soy siento que quizá se sentía como que reprimido o por como lo trataban pues muy mal.

M: Pero ahora está más integrado ¿No?, Y tú te llevas bien con él.

A: Si.

M: Y ¿Te ha tocado ver algo más en la escuela?

A: Hemm... Si entre dos de segundo. Se supone que son unos que se les llama cuadros. Este... se empiezan a juntar una bolita y sacan dos y se empiezan entre ellos dos y la verdad a mi si me impacto porque al tipo al que le estaban pegando se puso mal y el otro le dio un golpe y se cayó y le empezó a salir así como espuma y pues ya, de ahí todos se dispersaron y pues al otro chavo nadie le ayudó.

M: ¿Dónde estaban?

A: En el patio de atrás de la escuela.

M Y ¿Nadie se dio cuenta de los de la escuela?

A: Si, no... Era recreo.

M: ¿Es un juego?

A: Yo no lo veo como un juego, lo veo más como agresividad, en u juego no te hacen daño... Eso no es un juego...

M: ¿Por qué no?

A: Porque se ve un poco violento que se empiecen a pegar dos personas de la nada, que no se han hecho algo más allá que ese juego, me parece agresivo.

M: ¿Para ti cuando algo es agresivo?

A: Cuando se va más allá de lo golpes de juego, cuando sube de nivel o de intensidad, entonces ya no es juego.

M: En el caso de estos chicos... Había más con ellos. ¿Cómo es esto de los cuadros?

A: Se hacen dos grupos y de ahí pueden aventarte de cualquier lado y si te toca pues ya te enfrentas y ya...

M: ¿Tú jugarías?

A: No para nada, a mí me da temor de que me vayan a dar un mal golpe o... que yo puedas darle un mal golpe a ellos y además como que... no se me hace como que muy divertido...

M: Y ¿Porque consideras que ellos si lo juegan?

A: ¿Sinceramente? Están idiotas... que para hacer eso si te debe de faltar responsabilidad sobre ti y sobre otras personas.

M: ¿Por qué?

A: A lo mejor falta de educación, o algo malo que hayan tenido de su familia en donde se den ese tipo de cosas.

M: ¿crees que tiene algún tipo de relación esto de la responsabilidad en su familia y las conductas rebeldes?

A: Si, por que esas cosas que van y reflejan en la escuela se aprendieron desde casa como el respeto, también... cosas de cómo eres en la escuela pero bueno esos chicos que pues... son agresivo, se comportan mal luego luego se les ve que en sus casas no los enseñaron a ser respetuosos

M: ¿Qué otra cosa consideras tu una agresión en la escuela?

A: ¿Una agresión?

M: Aja.

A: Hemm... los apodos... Y pues algunos son chidos pero hay apodos que... humillan...

M: ¿Cuáles son los apodos chidos?

A: La verdad... no sé

M: ¿Por qué crees que pongan apodos?

A: Hemm... Pues algunas veces porque pues por lo que significan y si te quedan y así, hemm... Pero pues... algunas veces quizá por molestar, como por ejemplo si esta gordito "la pelota" o algo así.

M: ¿Has oído alguno que le pongan a tus compañeros o compañeras agresivo?

A: Si. ¿Agresivo? para mí no se me hace muy agresivo. Si sé lo que significa y aun así no se me hace agresivo. A un compañero de segundo que esta gordito y chaparrito le pusieron "tetepón"

M: ¿Qué significa?

A: Tetepón significa chaparrito y gordito y pues así es y le pusieron tetepón.

M: ¿Así le dicen todos?

A: Aja

M: Y ¿Él se enoja o ya lo toma a juego?

A: Uuuyyy pues es que se lo puedes decir de buena manera y pues si te contesta bien pero si se lo dices de mala gana te contesta de mala gana.

M: Oye y otra vez sobre estos chico que juegan lo de los cuadros además de pensar sobre ¿Por qué lo harán?, ¿Qué crees que sientan ellos cuando juegan eso?

A: Hemm... que quieren demostrar superioridad y fuerza sobre la otra persona, osea... que ver quien es más fuerte.

M: Y ¿Por qué crees que lo hagan? ¿Para qué demostrar eso?

A: Hemm... pues yo creo que quieren demostrarlo porque si tu actitud es de demostrar que eres superior a los demás es que por dentro se sienten miserables y por eso buscan la agresividad, aunque así es una manera fácil de demostrar que eres superior; pero pues si no la usan, la agresividad, para demostrar superioridad pues no pueden demostrarla así como con inteligencia y tal vez llega el momento en que san sólo la musculatura y por eso pienso que se empiezan a golpear.

M: ¿alguna vez te ha tocado que te intenten agredirte a ti?

A: Una vez, (cof!) estaba comprando una pizza y así, estaba con mis amigos, y ya estábamos platicando y pasó un chavo que le dicen "Elmo" y la verdad no se ni porque pero me agarró y no me dejo comer la pizza y me la azotó y me empezó a decir "¿Qué te pasa o qué? Este es mi territorio y que quien sabe que y así..." y yo así de "si, si está bien y pues yo pienso que este no es tu espacio que es la escuela y que es de todos" y pues ya nos fuimos y al otro día pues fue lunes y me toco hacerla como de azteca y pues ya termino esa obra y salió y estábamos en el receso y ya estábamos en el salón y llegó y me empezó a decir, hemm... (silencio)... me empezó a decir "indio, indígena y que quien sabe qué" y yo le daba por su lado hasta que me empezó a hartar y yo le seguía dando por su lado y me agarró de aquí así (señala el hombre derecho sujetado por detrás) y yo pues no le quería hacer algo más y me tiro y yo lo único que hice fue de reflejo soltarle un golpe y pues ya se alejó, de hecho pues ya no me ha hecho nada. Tal vez como te ven chiquito y todo eso y dicen "ah mira con el se puede vamos contra él" pero se dan cuenta que no.

M: ¿cómo se siente?

A: ¿En el momento de dar los golpes?

M: En los dos momentos cuando llega El y cuando das el golpe.

A: Cuando llega el sientes un poco de intimidación y cuando sueltas el golpe te das cuenta de que tú puedes ser igual como esas que agreden sin tener que demostrarlo abiertamente y ya. Yo la verdad cuando le solté el golpe me preocupé porque pensé que si le había pegado con mucha fuerza y en algún mal lugar o así importante como el cuello o un ojo o algo así, y... Después de me fije que estaba bien pensé "Ah! no le pasó nada" y pues ya no me preocupe y pues ya de que no me hace nada al menos ya entendí que yo puede ser muy relajado pero pues cuando me hacen enojar pues si contesto, a lo mejor no verbalmente, pero... si me agreden físicamente pues ya empiezo a reaccionar como se necesita. Pues si es así verbalmente yo digo "pues mientras yo sepa que no soy eso pues no" que digan lo que quiera.

M: Hace rato te pregunte que para ser agresión ¿Cuándo podría considerarse' y me dijiste que cuando subiera de nivel ¿Con esto quieres decir que así como lo que te pasó es agresión?

A: Cuando es hacia otra persona sí.

M: ¿Cuando yo doy un golpe, aunque me este defendiendo, es agresión?

A: Si, por que es agresión física hacia otra persona aunque sea en defensa propia.

M: ¿Es lo mismo agresión que violencia?

A: No, yo creo que la agresión es un poco más relajada que la violencia; la violencia ya puede ser desde matar a alguien o así más fuerte y la agresividad es solo estar así de fregón y ya.

M: esto que hace "El Elmo" de su territorio ¿qué sería?

A: Eso sería como dominación. Ni agresión ni violencia eso es dominación. Yo considero que lo que él hace de "Yo domino este lugar" y cuando el ve que alguien está en ese lugar él llega y te dice "Este es mi espacio vete de aquí" ahí está siendo como agresivo, cuando te golpea es agresividad pero un poco más fuerte y ya si te agarran entre todos porque si te pueden matar y así, ahí si hay, es como que violencia.

M: ¿Así como le pasó al chico al que le empezaron apegar?

A: Si, eso ya sería como violencia.

M: ¿Tú crees que haya violencia en tu escuela?

A: Si, en ese sentido si. Si un poco... Sobre todo con los de tercero. Con unos que se dicen "Los Olvera" y que no sé qué... Porque ellos en la escuela sueltan de golpes, le contestan a los maestros, a lo mejor hasta le pegan a los maestros, afuera de la escuela me han contado que asaltan y quizá pues hasta matan.

Entonces pues si es como violencia

M: ¿Tu qué piensas de eso?

A: Qué está muy mal!! porque, pues no sé porque lo hacen, pero pues si es malo para sí mismos porque... porque los pueden agarrar y también para su familia porque se está como... tengo la palabra pero aaaggg no me puedo acordar... creo que... no valorando o algo así, como que menospreciando a su familia con lo que hacen. Aunque a veces la misma familia es la que les dice "ve a asaltar" y todo eso.

M: ¿Te ha constado a ti que estos chicos, u otros, hagan conductas de este nivel?

A: Muy pocas veces pero sí. Una vez que yo iba pasando al señor de la tienda si le sacaron una navaja y yo pues sentí miedo y me pasé corriendo para que no me vieran y no me fueran a reconocer pues si me di cuenta como sacaban la navaja y pues estaba pidiéndole el dinero o algo así.

M: ¿Y en la escuela?

A: en la escuela, hemm... entre bandas pues si se pueden agarrar con tijeras y todo eso y pues toman el cacho afilado y se las pueden enterrar y así y pues como son de esas tijeras de picos se pueden hacer daño y pues si con eso entre sus dedos se empiezan a dar de golpes.

M: ¿te toco ver ya una pelea asó?

A: Si, una vez.

M: ¿Una vez nada más?

A: Si una vez nada más.

M: ¿Qué se siente cuando ves eso?

A: Miedo.

M: Ajamm

A: Miedo, primero se siente así miedo por que como piensan que tu los viste, quizá piensen que tu los puedes delatar y pues si piensas así te pueden hacer algo a ti, y... miedo a... y ya!

M: ¿Tú piensas que ellos sepan que lo que están haciendo...? ¿Cómo calificaran ellos lo que hacen?

A: Para ellos yo creo que es así, como... que sepa la escuela... como que sepan los demás que ellos son como fuertes, que todos sepan lo que hacen ellos... y aunque sepan que son cosas malas lo van a seguir haciendo pues lo que quieren es sobresalir, lo que ellos buscan es sobresalir... mmm... de mala manera pero sobresalir.

M: ¿Qué es que los vean los demás?

A: Osea, que quien los está viendo sientan temor porque ellos pegan, o les van a hacer algo y digan: "mejor aléjate"

M: ¿Y crees que para ellos sea algo divertido, orgullosos... algo de valor? ¿Qué crees que represente para ellos ser así?

A: Para ellos yo pienso que es diversión, porque luego luego se les nota que lo disfrutan... se ve que es diversión.

M: ¿Tu que les dirías?

A: ¿La verdad? Nada, porque... jejeje... me da miedo que me vayan a pegar, yo creo que ellos ya saben que eso está mal y que deben de buscar otras maneras para poder sobresalir por ejemplo estudiando o así que es lo importante

M: Ok. Pues... Muchas gracias. Gracias por la confianza y la disponibilidad.

A: De nada.