



## **UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**

PROGRAMA DE POSGRADO EN PEDAGOGIA  
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN

***Narrativa y desencuentro: Relatos socioemocionales sobre  
actos violentos en alumnado de secundaria: Estudio de caso.***

### **T E S I S**

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:  
**MAESTRA EN PEDAGOGIA**

PRESENTA:  
**ERIKA RODRÍGUEZ CORONA.**

Tutora:

**Dra. Andrea Olmos Roa. FES Zaragoza, UNAM.**

Comité tutor:

**Dr. Antonio Carrillo Avelar. FES Aragón, UNAM.**

**Dra. Rosa María Martínez Medrano. FES Aragón, UNAM.**

**Dra. Yolanda Jurado Rojas. FES Aragón, UNAM.**

**Dra. Elsa González Paredes. FES Aragón, UNAM.**

Ciudad Nezahualcóyotl, Estado de México, junio de 2020.



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**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.

## **AGRADECIMIENTOS**

### **A Dios**

*Por regalarme vida, salud, serenidad y fortaleza,  
por enseñarme a sonreír aun con el alma rota,  
por esos corazones de colores que me dan calma y fe.*

### **A mi Madre**

*Por su amor, paciencia, confianza, apoyo incondicional y respetar cada una de mis  
decisiones.*

### **Al Güero, y a mi Papá.**

*Por ser su hija, por sus abrazos, por confiar en mí.*

### **A mi Agrupación**

*Por las experiencias, por las batallas, por escucharme, por sus abrazos y por el  
aprendizaje.*

### **A mis Amigos**

*Erika Liliana Acosta, Claudia Elizabeth Mares,  
Roberto Miranda, Ana Onchi,  
Fabián Noé Flores, Laura Lucia Flores, y  
Jorge Fabián Barbier,  
Por su complicidad y cariño,  
por los momentos compartidos,  
por escucharme y alentarme.*

**A la UNAM**

*Por aceptarme desde hace veinte años, por abrazarme hace dos de nuevo, por ser mi segundo hogar, por creer en mí, por la oportunidad y por la inmensa dicha de ser parte de ella.*

**Al CONACyT**

*Por el apoyo brindado, por la confianza.*

**A mi Comité**

*Por su apoyo, atención, tiempo, palabras, experiencia y por el aprendizaje brindado.*

**A los grupos del salón ocho**

*Por aceptarme, por su confianza, por su narrativa, por sus participaciones, sus dibujos, sus caritas asustadas y felices, sus apretones de manos, abrazos, por sus experiencias.*

**A la Dra. Andrea Olmos Roa**

*Por su apoyo, guía, paciencia, tiempo, por el inmenso aprendizaje obtenido, por escucharme y creer en mí.*

**A la Dra. Rosy Martínez Medrano**

*Por todo el apoyo y confianza brindadas, por sus clases dentro y fuera de posgrado, por compartir, por sus experiencias, por escucharme.*

**Al Dr. Roberto Pulido**

*Por su orientación para elaborar mi autobiografía, espero algún día acercarme a tener su habilidad narrativa.*

## **DEDICATORIAS**

### **A mi hermana Nayeli**

*Por permanecer de una forma distinta, por ser mi cómplice eterna, por ser uno de mis  
motores para la realización de esta tesis.*

*Por tu partida, que me hizo regresar a mí, a enfocarme en lo quiero,  
por haberme permitido compartir contigo treinta y dos años,  
por recordarme que mi tiempo es limitado, que debo disfrutar mi vida,  
por permitirme descubrir que puedo continuar sola,  
por ayudarme a encontrar sentido y libertad.*

### **A mí, a Erika**

*Por empezar a amarte, por enfocarte en ti, por decidir soltar el pasado, por no darte por  
vencida, por afrontar tus miedos,  
por encontrarte a ti misma, por transformar el dolor en oportunidad,  
por estar expuesta, por pedir ayuda, por tenerte paciencia,  
por hacer una pausa, por la fortaleza obtenida,  
por regalarte esta tesis,  
por estar más guapa, por permitirte cerrar ciclos,  
por caminar y seguir adelante por ti,  
por creer en ti,  
por ser más feliz.*

## ÍNDICE

<b>Introducción.....</b>	<b>7</b>
<b>1. ¿Cómo construí el objeto de estudio en torno a actos violentos?.....</b>	<b>11</b>
1.1 Autobiografía de significados que dan cuenta del objeto de estudio.....	12
1.2 Del interés por la violencia a las significaciones socioemocionales.....	16
1.3 De una mirada instrumental a una mirada reflexiva sociocultural.....	18
1.3.1 Relevancia del estudio de la violencia desde una mirada sociocultural.....	22
1.4 Antecedentes que aportan al objeto de estudio .....	34
1.5 La narrativa como medio de indagación, recuperando significados y sentidos....	61
1.5.1 El relato como eje de encuentro al sentido.....	66
1.6 Población de estudio.....	70
1.7 ¿Cómo obtener relatos? (Sesiones en campo) .....	73
<b>2. Comprensión del contexto real y de los sentidos que lo envuelven.....</b>	<b>77</b>
2.1 ¿Dónde estamos parados? .....	78
2.2 Nivel mundial.....	79
2.2.1 Recomendaciones de organismos internacionales. ....	90
2.3 Nivel nacional.....	95
2.4 Nivel local.....	98

2.5 ¿Qué nos devela este contexto por niveles?.....	103
2.5.1 Colonialidad y violencia social.....	105
<b>3. Voces sobre violencia escolar.....</b>	<b>109</b>
3.1 Colonialidad del ser: Voces silenciadas.....	110
3.2 Abuso de poder y superioridad.....	112
3.3 Patriarcado y autoridad.....	119
3.4 Silencios.....	122
3.5 Poder del dinero.....	127
3.6 Valorando lo no valorado.....	129
3.6.1 Diferencias que propician identidad.....	131
3.7 Nuestra herencia: normalizar la violencia.....	136
3.7.1 Construcción de subjetividades.....	141
3.7.2 Egoísmos.....	147
<b>4. Decolonizar lo heredado, deconstruir actos violentos.....</b>	<b>152</b>
4.1 ¿Cómo empezar a decolonizar?.....	153
4.2 Vamos deconstruyendo.....	161
4.2.1 Deconstrucción y desencuentro.....	172
4.3 El obsequio de la pausa.....	173
<b>Conclusiones.....</b>	<b>177</b>
<b>Referencias.....</b>	<b>182</b>

## Introducción

Esta tesis, representa una invitación, para empezar a mirar y a estudiar la violencia escolar con más cautela, desde otra perspectiva, menos generalizada, más situada, para trazar un camino distinto que vaya develando las significaciones y sentidos “socioemocionales” que tienen los principales involucrados, los alumnos. No busca de ninguna forma repetir o anular lo que otros teóricos e intelectuales han aportado al respecto, al contrario, sus aportes me ayudaron y siguen ayudando a entender aún más la violencia, desde diversas miradas. El problema que aborda esta tesis trata sobre la violencia escolar desde una dimensión invisibilizada, más humana, es decir, subjetiva que tiene la finalidad de sacar a la luz, significaciones y manifestaciones menos evidentes “socioemocionales” en torno a los actos violentos que se ejercen dentro de las escuelas, a través de dar voz a las experiencias de alumnado de secundaria para develar miradas pendientes hacia el estudio de la violencia escolar.

Si analizamos el contexto macro social que rodea la problemática de la violencia en las escuelas, nos toparemos con nuestra historia, con ese pasado que revela la colonialidad a la que fueron sujetos “con violencia” nuestros ancestros y que, sin duda, selló por completo concepciones de mundo y de vida de nuestras generaciones antepasadas, y veremos que, por tal motivo, hasta este momento presente, esa “colonialidad”, nos somete sigilosamente de muchas maneras, siendo necesario reconocer que ante nosotros tenemos un panorama rodeado de aporías, es decir, de callejones sin salida. No se trata de ser fatalista y pesimista sino de estar en condiciones de comprender nuestra condición posmoderna desde una mirada sociocultural mas no instrumental. Se trata de entender en donde estamos parados, de dónde venimos, y actuar en consecuencia si se pretenden cambios significativos. Este análisis también involucra conocer a nivel internacional y nacional, las recomendaciones dadas en planes de convivencia de programas de educación en nuestro país, y admitir dos cosas: Por un lado, que las situaciones cotidianas dentro de las escuelas rebasan por mucho los discursos,

aunque estos muestren cierta preocupación y responsabilidad en el asunto. Por el otro que, las propuestas, saturan todavía más los pesados programas y horarios de estudio dentro de las escuelas de educación básica, representando una especie de “parche” que no alivia del todo una herida, porque el alumnado y su entorno, demandan un análisis más cuidadoso, profundo y pausado. Actualmente ya no es suficiente implementar programas de convivencia que promueven de manera silenciosa a un sistema dominante que detrás de su máscara de preocupación y mejora, involucra el control sobre las escuelas. Debido a que la problemática se encuentra rebasada a pesar de recomendaciones y propuestas. En este trayecto interpretativo, agradezco el acompañamiento teórico de Alfredo Furlán, Paulo Freire, Silvia Bleichmar, María Bertely, Boaventura de Sousa, Jerome Bruner, Carlos Skliar, Jorge Larrosa, Susana García, Erving Goffman, Viviana Kaplan, entre otros. Y aunque no los conozco personalmente o ya han fallecido, su trabajo intelectual, me permite ese punto de partida y de discusión relevante para el desarrollo de esta investigación.

Por otra parte, para estar en condición de recuperar significados, es decir, lo que no es medible, lo “invisible”, lo “silenciado”, lo que me permito nombrar socioemocional en un tema tan complejo como lo es la violencia escolar, se solicita de un método alternativo y diferente. Es por eso que, el método “biográfico-narrativo” cubre este propósito porque tiene, a mi parecer, como fiel acompañante al “desencuentro” por el simple hecho de que en sí mismo, permite rescatar lo subjetivo, lo humano, lo complejo, lo inmedible, porque propicia un camino totalmente imprevisto, inesperado, cargado de reflexión, de malestar, de reencuentro. De manera personal, la “narrativa” me lo ha brindado desde hace dos años atrás que regresé a vivir al Estado de México y no precisamente estaba consciente de haber hecho propiamente un ejercicio autobiográfico o de historia de vida, sino más bien de “autoayuda” al formar parte de una agrupación de “Amor y Servicio de 4to y 5to paso” en donde he realizado escrituras que me han permitido empezar a conocerme, a su vez, me otorga concebir porque soy la persona que soy hasta el momento. Coincidir con la narrativa en este proyecto de tesis, representa para

mí motivante, incluyente y complementario. El lector podrá ser testigo de lo que quiero decir, en cuanto me lea en el primer capítulo. Ese ejercicio narrativo me brinda como pedagoga, fortalecerme y dar ese giro metodológico, a tener una brújula distinta y alterna que rompa con el paradigma rígido (método científico positivista) difícil de superar, que ha encauzado, a pesar de los discursos innovadores, a una pedagogía indolente que ha enfocado la mayoría de su quehacer, a la práctica de implementar, mas no, de cuestionar contenidos.

El objetivo que se aborda en esta tesis es: Identificar las significaciones socioemocionales de alumnado de secundaria sobre actos violentos mediante relatos, para dar voz a causales silenciadas que nos aporten una mirada distinta al estudio de la violencia escolar. Toda escuela tiene sus particularidades y problemas, mi intención inicial se centraba en realizar esta investigación dentro de una escuela primaria en Chalco Estado de México, lo había decidido así, dado que, viviendo en este municipio y sobre todo por mi experiencia dando regularizaciones a vecinos cercanos, me di cuenta que los niños pasan mucho tiempo solos por lo que me platican, lo que les propicia tener problemas familiares y escolares. Además, porque en mi revisión de documentación, la mayoría de los investigadores sobre violencia escolar, había concentrado su estudio ya en escuelas secundarias y preparatorias, donde el problema sucede a la orden del día. Lo cual, me hizo ruido, y me convencí que, si se trataba de aportar algo novedoso a la academia, resultaba adecuado y pertinente investigar entonces desde un escenario previo (nivel de primaria), e indagar lo que ocurre desde edades anteriores a la adolescencia. Por condiciones ajenas, tal propósito no se concretó, y la investigación termine realizándola con alumnado de primer grado de la Escuela Secundaria Técnica No. 24 en San Juanico Estado de México, quienes le han dado un sentido invaluable a este ejercicio de búsqueda e interpretación. Pues bien, no deseo adelantarme, esto lo expondré con más detalle en el segundo capítulo, que habla sobre el contexto de mi investigación a nivel mundial, nacional y local para situarnos en el entorno real que envuelve ideológicamente y epistémicamente la violencia en las escuelas.

En el tercer capítulo, el lector encontrará el trabajo realizado con el alumnado de la secundaria, así como la interpretación de las voces y experiencias de violencia escolar que se recabaron. En este apartado, se exponen los relatos y narrativas compartidas que develan significaciones del alumnado que propician reflexiones, mas no soluciones, a la problemática de la violencia en las escuelas, reflejando situaciones y complejidades dentro de sus familias y su entorno.

En el cuarto capítulo, se presenta una invitación a deconstruir los supuestos alrededor de la problemática que influyen en las prácticas de enseñanza y limitan el estudio en acciones descontextualizadas de la violencia en las escuelas. Hoy más que en ninguna otra época, es necesario detenerse, a pausar e invertir mayor tiempo, energía, voluntad y pasión a comprender situaciones sociales actuales desde una mirada diferente, para desintoxicarse de lo inmediato, de lo ya dado y establecido, porque nos mantiene presos dentro de un estado de confort que promueve y contagia indiferencia, desanimo, indolencia, incapacidad de asombro y violencia. Me apasiona propiciar y ser parte de proyectos que involucren “subjetividad” porque precisamente esta nos alimenta de sensibilidad, nos regresa a nuestra esencia, a ser más empáticos y, por ende, a estar en posibilidad de construir un sentido de reconocimiento para con los demás y para con nosotros mismos.

Estoy convencida que solamente en cada uno de nosotros, se encuentra un sentido de cambio posible, para mirar con otros ojos la realidad que nos violenta día con día como sociedad, como pedagogos y como personas. No importa el resultado que obtengamos, el solo hecho de intentar poseer esa perspectiva diferente, otorgará libertad, a mí Erika me la otorga.

## 1. ¿Cómo construí el objeto de estudio en torno a actos violentos?

**Figura 1** Mi diario de niña.



Nota: Me fue de mucha ayuda reelerme cuando tenia ocho años, para autobiografía.

**Figura 2** Salario emocional.



Nota: Corazón de regletas elaborado por Faby, durante su asesoría sobre fracciones.

**Figura 3** La quiero.



Nota: Maty me recuerda por qué vale la pena ser maestra.

## 1.1 Autobiografía de significados que dan cuenta del objeto de estudio

*Escribid, mujeres, escribid  
que durante siglos se nos fue negado.  
Virginia Woolf.*

Para dar a conocer, el trayecto de construcción sobre mi objeto de estudio, me permito comenzar compartiendo que, nací en la Ciudad de México, y soy pedagoga egresada de la Universidad Nacional Autónoma de México. A este trayecto al que llamamos vida, no llegué sola, sino, muy bien acompañada, por mi hermana gemela Nayeli, quien nació un minuto después de mí. Desde niña siempre fui obediente, tranquila, “no daba lata”, con buenas calificaciones, cariñosa con mis padres, hermana, abuelos, tíos, primos etc. A mi madre Domy, le gustaba vestirnos iguales y traernos siempre bien arregladitas y peinaditas. Éramos un par de niñas muy hermosas y queridas por amistades y por nuestra familia. Eso me dio siempre seguridad, no tuve problemas por sentirme parte de algo, no importa a qué lugar llegara, siempre estaba acompañada de Naye, aunque hubiera o no otras niñas, siempre tuve con quien jugar y no padecí el lograr socializar con otras personas.

No tuve carencias económicas severas, mis carencias más bien fueron afectivas, me faltó la guía y dirección de Sergio, mi padre, quien se separó de mi madre cuando yo tenía siete años de edad. Si bien mi mamá nunca nos falló en cariño y vestido, siempre hasta la fecha mi papá me hace falta para ser una mujer más decidida y segura. Desde ahí, mi ansiedad se manifiesta en el mal hábito de mordirme las uñas, que no propiamente es comérselas como “onicofagia”. Considero que, desde ese momento empecé a violentarme de muchas formas, y no solo por deformar mis uñas, sino porque no externe el miedo y sobre todo el profundo enojo que sentía, ¡quería gritar! y no pude hacerlo, solo ahogue el llanto en el pecho por los problemas que tenían mis padres, además me fugaba mediante el estudio y el juego. Ir a los recuerdos de mi infancia, duele, no es fácil escribirlo, pero es necesario para entender la raíz de mis miedos para superarlos, y aprender de ellos. Agradezco hasta la fecha, no haber

recibido maltrato o abuso de mis padres, porque de tantas cosas que he visto en los alumnos como pedagoga, tomo conciencia de que fui muy afortunada porque mi madre tuvo las agallas para sacarnos adelante a pesar del dolor que le provoco la traición de mi padre.

Cuando eres niña observas lo que ocurre a tu alrededor, pero el consuelo es jugar, bailar y cantar, los problemas de los mayores...los escuchas, pero no te clavabas tanto en resolverlos porque son cosas de adultos, es más fácil irte a tu cuarto a jugar a la cocinita o andar en bici. Acudí desde los tres años, al kínder del Colegio Oviedo Schonthal ubicado en Tlalpan, en la Colonia la Joya (que era de monjas), permanecí ahí hasta sexto de primaria, entré a la par que Naye, en el mismo salón y luego cada quien por separado al entrar a la primaria. La escuela siempre me quedó lejos de casa. Al pasar de los años aprendí que el afecto y cariño únicamente de mamá, no basta para crecer segura y feliz, sino que tener a papá lejos me convirtió en una adolescente muy insegura de mi misma, sin poder tomar decisiones y formarme un carácter. Al paso de los años y de los daños ese carácter fue saliendo. Se puede decir que fui muy feliz antes de mis once años, antes de entrar a la secundaria, quizás por eso me interesa ese periodo de edad en mi investigación. Me empezaba a sentir sin pertenecer a nada y a ahogar gritos de abandono, de rechazo, de impotencia, de miedo. Los cambios me angustiaban, empezaba a experimentar cierta violencia y no tanto física sino social, porque me di cuenta de que se había desbaratado en mí la posibilidad de tener de nuevo unida a mi familia, además conocí a mi media hermana.

Posteriormente tuve la bendición de obtener un lugar en la UNAM y estudiar el bachillerato en el Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Sur, en donde también viví y padecí muchos momentos, pero sin duda la secundaria es hasta ahora el periodo más recordado, porque maduré al dejar la escuela primaria privada cerca de mamá, tuve amigas que aún conservo, despertó en mí el gusto por las artes plásticas, tuve mi primer novio y poco a poco aprendí a ser más independiente a tomar transporte público, sin que mamá estuviese tan

atenta de nosotras, además fueron mis quince años, y empecé a convivir con mi futuro padrastro. A pesar de esos momentos inolvidables, en el fondo seguía sintiéndome sola, insegura y muy vulnerable ante los cambios. En esa etapa fue cuando empecé a sacar mi enojo de algún modo, recuerdo que Naye y yo teníamos que llegar juntas a la casa después de salir de clases del CCH y yo quedé de verme con ella cuerdas antes y me hizo esperar tres horas porque se había ido con un pretendiente a pasear, lo cual me dio mucho coraje y cuando llegó solo le dije “te pasas” y le solté dos patadas en la espinilla izquierda, la hice llorar, y después de lo que le hice... camine y camine hacia la casa sin decirle nada más, la Erika paciente, cariñosa, responsable en una niñez, se había desenmascarado al permitir sacar su ira, me arrepentí días después, pero me acuerdo que sentía una extraña satisfacción y a la vez, culpable porque había lastimado a Naye. Fue la primera vez que fui violenta. Pero, aunque fue de manera física (al patearla) la violencia socioemocional que estaba dentro de mí se había incubado tiempo atrás, y esta era la que más dañaba, porque escondía envidia, celos, soberbia detrás de un “estoy bien” porque me impidió pedir una disculpa de inmediato, sentí de algún modo que no había hecho nada malo, sino algo justo.

En ese momento anulé mi razón, solo quería desquitarme, fue como dejar salir un malestar incubado y subestimado por años. Pareciera no relevante, pero en aquel momento no tenía con quien hablar para evitar ese episodio violento, solo me encontraba muy enojada, preocupada y hambrienta. Hasta días después, le pedí una disculpa y hablé con ella. Con esto, pienso que actualmente con más frecuencia alumnado (y por su puesto padres y maestros) que, al igual que yo, no contienen su ira por no tener con quien hablar o desahogarse, y en casos extremos se desquitan de formas aún más violentas empezando a mostrar su frustración con malos tratos, estigmatizando, gritando en el salón de clases en el caso de los maestros, o bien, cuando los alumnos provocan riñas, golpizas, difamaciones o peor aún, se dañan a ellos mismos (adicciones o cutting). Recordar este episodio me avergüenza y me entristece, porque

no era la manera de expresar mi enojo, pero saco a conclusión que fue resultado de haberme guardado por mucho tiempo coraje y frustración por sentirme responsable de ella. Desde primero de secundaria cuando mi mamá me pidió que la cuidara por “ser la mayor” (un minuto de diferencia, por cierto) y “me lo tome muy en serio”, me volví su mamá chiquita, lo que ocasiono que yo me privara de muchas cosas como: irme de pinta, “portarme mal” tener novios, que se yo. Mi yo de 16 años decía, y ¿quién me cuida a mí? Echando mi casete para atrás, esa responsabilidad me pesaba desde antes, porque estando en segundo de secundaria sentí que no adaptaba fácilmente a mi grupo, me sentía sola y no tan bonita. Empecé a juntarme con malas compañías, me llegué a volar varias clases quedándome en el traspatio con ellas, por lo que reprobé inglés y matemáticas. Me hice acreedora a “mi primer citatorio” para que mi mamá fuera a hablar con la subdirectora, y si, como reacción en cadena meses después me dio mi “primer migraña” que me incapacito para tomar clases después del receso, vomite una cosa amarilla ¡bilis! supongo, recuerdo que fui a enfermería, me dieron una aspirina “jumbo” y llamaron por teléfono a mi mamá a su trabajo.

Todo esto que voy narrando, lo comparto con el lector, porque me permite comprender que la violencia “socioemocional”, para mí es la más dañina, dado que te lleva a violentarte a ti misma, es decir, te mueve a guardar silencio, almacenar tu dolor, a no validar tus emociones, a actuar de cierta forma para pertenecer a algo, o bien, a lastimar a las personas que más quieres y a ti misma, porque las circunstancias que me rodeaban no eran de mi agrado. Opino que es válido externar de algún modo sentimientos tan humanos como ¡estoy cansado!, ¡no quiero obedecer!, ¡estoy aburrida de lo mismo!, ¡ya no te quiero cuidar!, “quiero ayudar, pero no me hagas responsable”, “no quiero ser la mayor”. ¿De qué sirve ser obediente, fuerte y aplicada, sino puedo cambiar las cosas ni tampoco reducir mi enojo y mi miedo? Eso de ninguna forma lo aprendí en la escuela, a pesar de las materias de civismo y valores humanos en la primaria.

Cuando comienza la etapa adolescente todos esos temores se acrecientan, quieres pertenecer a un grupo, ser confiable y perfecta para los demás y tristemente me di cuenta que hagas lo que hagas... sobre todo en contra de tu intuición, nada cambiará para bien, al contrario, empeorará. Nada es cierto, solo caes en manipulación de la sociedad (llámese familia, amigos o escuela) por querer sentirme segura agradando a otros, porque siempre habrá chicas más bonitas e inteligentes que yo, situaciones injustas y no debo sentirte mal por no poderlo remediar.

## **1.2 Del interés por la violencia a las significaciones socioemocionales**

Pasó el tiempo, terminé el CCH en cuatro años y medio a causa de la huelga de 1999 e ingresé a la Facultad de Estudios Superiores Aragón. Durante mis estudios de Licenciatura en Pedagogía, los temas relacionados con la violencia y la exclusión, me atraían a menudo, en el sentido de que, su comprensión iba más allá de cuestionar aspectos que solo veía y escuchaba a diario en noticieros, en internet o en las calles. Llevar seminarios vinculados con aspectos sociales, siempre dejo aprendizajes significativos para mi vida que difícilmente olvidaré. En estos seminarios, tuve la oportunidad de acudir a observar en albergues, la realidad de adolescentes embarazadas abandonadas en Azcapotzalco, niños de la calle en la Villa, así como pláticas en secundarias para padres de alumnado en riesgo en zona de Pantitlán, orientación educativa a alumna con disfunción familiar, etc.

Gracias a ese contacto con la realidad, mi malestar de no haber quedado en Ciudad Universitaria paso a segundo término, al percatarme que mi frustración era “nada” comparado con lo que vivían a diario esos niños y adolescentes para salir adelante de la violencia y exclusión tanto de su familia (en algunos casos) como de un sistema indolente del cual no recibían ningún apoyo. Mi frustración de estar en una FES era alimentada por creencias absurdas de estatus, ¡cómo me pesaba socialmente!, eso es violencia. Por otro lado, gracias a

las clases y asesorías de la Dra. Verónica Mata, comencé a mirar a la Pedagogía desde una perspectiva más humana, en donde un sentido de “formación” me permitió ir construyendo una concepción de mundo y vida diferente a la que me inculcaron. Así mismo, al mirar en tercer semestre, el documental “Masacre en Columbine” referente al tiroteo ocurrido en una Preparatoria de Estados Unidos por parte de un estudiante, marcó aún más mi tendencia e interés hacia estos temas.

Al paso del tiempo, en mi caminar laboral y profesional, me fui dando cuenta que no importa ni tu preparación, ni si hay un programa de convivencia, porque la violencia y la exclusión se han acomodado en un lugar privilegiado dentro y fuera de las escuelas, y sobre todo en la subjetividad de los alumnos, detrás de discursos de disciplina y autoridad, pero me preguntaba ¿por qué de forma tan rápida y constante? En el Estado de Aguascalientes durante cuatro años trabajé como terapeuta de aprendizaje, (por cierto, que, no me agradaba del todo el nombre del cargo) me percaté que niños y adolescentes con problemas de aprendizaje padecían de violencia y exclusión por no ir a la par de sus demás compañeros, a causa de su bajo rendimiento académico, lo que debilitaba su identidad, confianza en sí mismos y en los demás, siendo protagonistas de episodios de burla y aislamiento. Esta experiencia fue significativa para mí, porque la mayoría de los niños asesorados a mi cargo, no contaban con un déficit real, por así decirlo, sino que necesitaban ser escuchados y acompañados emocionalmente, y no me refiero a una terapia psicológica como tal, sino de un acompañamiento que incluyera palabras alicientes como: “tú puedes”, “estoy orgulloso/a de ti”.

En todo este camino laboral y profesional, mi interés por la temática de la violencia desde un sentido más sociocultural creció, porque me percaté, a través de la práctica y de experiencias personales, que la violencia no es asunto exclusivo de un perfil de alumno o de persona, sino que existe un trasfondo invisible y peligroso, e indagar sobre ello, es uno de los motivos de la investigación que presento a continuación. Radicando en provincia, aprendí

muchas cosas en lo laboral y en lo personal, crecí mucho en ambos aspectos, vivir independiente lejos de tu familia te hace crecer y valorar lo que tienes, casa, seres queridos, una carrera, etc. Y justo, estando allá vendría el golpe y sacudida más tremenda que me ha dado la vida “la pausa más significativa de toda mi vida hasta ahora”, tan es así, que a veces me sigo sintiendo como si me moviera poco a poco en cámara lenta recuperando movilidad y razón. El 6 de noviembre de 2013, mi hermana Nayeli falleció de un infarto al miocardio a los quince días de tener a su bebé. Este año se cumplen siete años de su partida, sigo extrañándola mucho, pero con la confianza y fe en Dios, en que todo esto tiene un propósito enorme para mi vida. Parte de este plan, considero es este proyecto de investigación.

Tan es así, que me doy el permiso de sentir y reconocer que el sufrimiento y la ausencia son grandes maestros para ser mejor profesional y persona. Nayeli está bien, cumplió su misión y desea verme feliz. Antes de la muerte de mi hermanita, mi propósito de vida no era algo claro, no lo encontraba por estar al pendiente de los demás. Si ella fue violentada por su pareja, no me toca a mí juzgar, tengo fe que la vida y Dios coloca las cosas y a las personas en su justo lugar. Estudiar la violencia desde lo invisible (socioemocional) abraza una necesidad de estar en paz, de seguir adelante, de trazar un camino de comprensión, de análisis y sobre todo de perdón para con estos actos violentos que se esconden detrás de personas comunes y corrientes y por supuesto de mí.

### **1.3 De una mirada instrumental a una mirada reflexiva sociocultural**

Confieso que, al inicio de la maestría, mi propósito se centraba en elaborar una propuesta pedagógica mediante un programa para padres de familia (a nivel primaria) tanto para orientarlos como para sensibilizarlos ante la violencia escolar que se padece en las escuelas. Este trayecto de dos años de duración de la maestría, me permitió develar que mi intencionalidad estaba respondiendo a una mirada “instrumental” que mediante su narrativa busca de manera constante que el pedagogo/a, resuelva a corto plazo de manera eficiente las

complejas problemáticas actuales. Pasé por momentos de mucha frustración, desencanto y enojo, porque era injusto que otros profesionales fuera del ámbito pedagógico, estuvieran más involucrados en la intervención sobre la violencia escolar. No obstante, ahora me doy cuenta que fue necesario ese “desencuentro” porque mirar mi profesión de manera pragmática, me enganchó en una lógica de la inmediatez con tal de facilitar mi trabajo como asesora pedagógica.

Olvide por momentos que la Pedagogía me enseñó que uno de sus quehaceres fundamentales es propiciar por un lado la reflexión mediante la filosofía y por el otro, el encuentro con lo que no conozco, mas no solo dando respuesta rápida o pasos a seguir ante problemáticas, sobre todo, si estas llevan una carga social compleja. No soy poseedora de una varita mágica. El sistema es tan poderoso, que, aunque considero tener una formación profesional, de la cual aprendí a mirar a la Pedagogía desde otra perspectiva, el sistema me envolvió y envuelve como un pulpo, llevándome hasta cierto punto, a una ansiedad e incapacidad de disfrute como pedagoga, por estar estresada en capacitarme cada vez más, en no quedarme atrás de proponer y/o diseñar mejores estrategias que optimizaran mi práctica y dar una mejor atención al alumnado con problemas de aprendizaje y/o con experiencias de violencia escolar, mediante cursos y actualizaciones.

Los argumentos de Bronfenbrenner (1985) van en esa vía para poder comprender muchos de los problemas presentes en las sociedades actuales, debemos dejarlos de centrar en el estudiante y analizar los determinantes socioculturales que lo determinan. En este caso concreto, es importante observar que, dependiendo del modo de vida de los alumnos, se concretan las oportunidades diferenciales que los miembros de ciertos grupos de una sociedad particular tienen a su alcance. Lo cual explica en parte, porque algunos alumnos, dependiendo de su grupo social, tienen acceso a un tipo de enseñanza escolar. A ciertos grupos sociales, la escuela ofrece una estructura de

actividad integral, que favorece en sus miembros tanto un aprendizaje “con sentido” para ellos, así como los recursos estratégicos y de acción para el logro de las tareas propuestas, que el alumno gradualmente se apropia y se convierten en un logro personal y psicológico funcional. En cambio, otro grupo de alumnos (mayoritario desafortunadamente en México), dispone, si bien le va, solo de la parte operativa de las tareas escolares propuestas. (Bronfenbrenner, 1985, citado por Olmos, 2001, p. 9)

Si algún colega, realiza un ejercicio pedagógico desde una postura tradicional, se lo respeto, cada quien tiene libertad de implementar su práctica como desee y le convenga, únicamente expongo desde mi experiencia, como ha representado en mi practica el estar envuelta en esta lógica que no me promueve un aprendizaje reflexivo sino más bien, adaptativo y pragmático. Mi práctica laboral me hizo entrar fácilmente en la lógica instrumental de dominación capitalista, de la que tantas veces realicé un ejercicio critico mediante ensayos y actividades durante la licenciatura. A este respecto, la violencia escolar considero no solo se expresa en las aulas, es decir, la escuela representa un gran escenario en donde se manifiestan conductas y actitudes hostiles que nacen en las familias o en las comunidades. La escuela al constituir el segundo espacio de socialización más importante del alumno, es un gran mostrador de lo que se incuba en su primera sociedad: la familia. Y es ahí en donde se entra en el juego de reproducir soluciones generalizadas a una problemática tan compleja, que solo arrastra cuestiones pendientes de abordar, como escuchar y dar voz a los más perjudicados, los alumnos. Por tanto, dejar de lado una mirada instrumental por una mirada sociocultural, posibilita estudiar y comprender la violencia escolar desde espacios no legitimados como: contexto, entorno familiar, social y emocional que rodea a los alumnos. Recordando que: “Durante el tiempo que los alumnos pasan en la escuela, no solo leen, o escriben ensayos, sino también hacen planes, propuestas de acción y de interacción con los otros. De esta manera los alumnos llegan a sentir confianza o frustración por ciertas maneras

escolares, o se convierten en alumnos que desafían a la escuela y la sociedad que representa”. (Olmos, 2002, p. 47) De ahí que, la mirada instrumental demandada por el campo laboral queda muy reducida a las experiencias cotidianas de los alumnos, porque está representada por aprendizajes esperados a corto plazo mediante el discurso de programas de estudio. La educación y el estudio de la violencia requieren hoy de una mirada alterna sociocultural que incluya en cada escuela las particularidades que en ella se encuentran, viven y padecen los alumnos. Podría parecer una utopía, pero creo que, develando paulatinamente, en la medida de lo posible los significados que los alumnos encuentran en cada conocimiento, habilidad y actitud estaremos en el camino de involucrar emociones y subjetividad, para desaprender las prácticas de lo que hoy define la educación. Así mismo, la inmediatez y presión horaria, reduce espacios de comprensión sociocultural en habilidades sociales a cubrir dentro del curriculum escolar. La Academia Internacional de Educación (2010) publicó mediante el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL):

El aprendizaje socio-emocional no es una asignatura aparte; más que eso, debe vincularse con la asignatura de lengua, la enseñanza de las matemáticas y las ciencias, la historia y la historia contemporánea, la educación física y de la salud y las artes. En todas esas áreas, las habilidades esenciales para el aprendizaje académico y socio-emocional, que ya se mencionaron, permiten un entendimiento más profundo del contenido de una pedagogía mejorada, con un mayor compromiso por parte de los estudiantes por aprender, y menores trastornos conductuales. (Maurice, 2010, p. 31)

Por lo cual, cuando me refiero a violencia socioemocional, no es mi postura referirme a la ausencia de habilidades sociales y emocionales de los alumnos, si considero eso, me colocaría en una mirada instrumental ante la problemática de violencia en las escuelas, más bien, lo socioemocional lo refiero a, la parte invisibilizada y silenciada que envuelve la experiencia y contexto del alumnado (sociocultural), que difícilmente se incluye en programas establecidos.

### 1.3.1 Relevancia del estudio de la violencia desde una mirada sociocultural

A diario vivimos violencia y por lo general no nos damos cuenta de que sucede, desafortunadamente como es algo tan cotidiano, no hay una preocupación por cuestionar qué la genera y cómo podemos evitarla. Pareciera ser que ya no tenemos tiempo de detenernos a pensar, ya que el presente nos exige vivir sin pausar, a toda velocidad: “Nuestra temporalidad se acelera, los años asemejan segundos, los kilómetros milímetros. Nuestra percepción del espacio y del tiempo se modifica permanentemente hasta el punto de crear la ilusión de que sólo existe el hoy y el aquí”. (Concheiro, 2000, p. 19) Usualmente, la violencia se puede aludir a una pelea, a maltrato, un abuso, una guerra, etc. No obstante, en la escuela, la violencia se manifiesta además través de la exclusión, vigilancia, control y el sometimiento de los alumnos. La escuela se ha convertido en un mecanismo de control. Estamos en una condición actual que demanda estudiar problemáticas complejas, dejando de lado, la lupa de la “ciencia” que nos ha llevado a patologizar causas y efectos de índole social. Bourdieu (como se citó en Kaplan, 2016) señala que:

(...) en la reconstrucción introspectiva de su adolescencia en el internado, relata que tenía 11 o 12 años y que a esta edad sentía que no tenía a nadie con quien hablar o que pudiera comprenderlo. Ahí la violencia de las interacciones adoptaba a menudo la forma de una especie de racismo de clase, el cual se basaba en el aspecto físico o en el apellido. (Kaplan, 2016, p. 121).

La violencia socioemocional, en este sentido, también lo relaciono entonces, con las interacciones que se establecen y que “no se establecen” en este periodo de la vida, es decir, creo que tanto ser excluido e incluido por un grupo, marca de igual manera las relaciones interpersonales, porque se silencian deseos y emociones, o sea no eres libre en ningún momento... “el miedo de nuestros sentimientos, de nuestras emociones, de nuestros deseos, el miedo de que nos echen a perder nuestra científicidad” (Freire, 2010, p. 63) Esa científicidad,

ha tenido durante mucho tiempo distintas caras, en discursos de verdad, normalidad, objetividad, capacitación, horarios rígidos, programas, normativa y horarios que cumplir. Todos estos conceptos engloban y actúan sobre el diario vivir de todas las escuelas sin llevar a cabo una reflexión que posibilite cuestionar lo que realmente se está trabajando y significando alrededor de las aulas. En este sentido, habría que echar un vistazo de inmediato a lo que sucede en las aulas, sobre todo en problemáticas que llevan un proceso complejo para su estudio y la violencia escolar, es sin duda uno de esos temas pendientes en la agenda de reflexión.

A mediados de los años sesenta, Foucault realizó un análisis al respecto, en donde me permite comprender de qué manera el sistema educativo, y por ende la escuela, juega un rol fundamental como instrumento de control. En el siglo XIX, la vigilancia se llevaba a cabo sobre todo hacia los excluidos: locos (manicomio), delincuentes (cárcel), enfermos, etc. Así mismo se establece la tarea de medición, control y corrección a grupos de personas que puedan mantener el orden. Estas aportaciones me llevan a cuestionar el papel de la escuela en nuestros días. Foucault se refiere al sistema educativo generado en la Modernidad y se centra en los mecanismos empleados por el poder para hacerse “uniforme” y de cómo dicho poder se ejerce sobre los sujetos en distintos ámbitos (político, religioso, escolar) configurando un perfil de sujeto “normal” de ciudadano, o bien, para esta investigación, un perfil de profesional de la enseñanza y por ende un perfil de estudiante. Al aterrizar el análisis de Foucault de lo que ocurre dentro de la escuela, acerca del castigo llevado a cabo por parte de (especialistas tales como psiquiatras, psicólogos), docentes en nuestro caso, se convierten en los jueces, evaluadores, “verdugos” y agentes de dominación; o sea que, ellos son servidores de una autoridad que ignora la existencia de los sujetos en formación: “Un poder que se ejerce sobre niños, colegiales, sobre aquellos a quienes se sujeta a un aparato de producción y se controla a lo largo de toda su existencia” (Foucault, 1992, p. 36). Foucault me permite realizar una

crítica al ideal de modernidad que aún prevalece, es decir, la Modernidad capitalista con todo y sus lineamientos e instrumentos de control ha propiciado un “olvido del ser” y actualmente esta sociedad posmoderna demanda un “encuentro del ser”. En este momento la violencia escolar no solo reside en tener situaciones de pelea o pugna “visibles” (violencia directa), sino que conlleva situaciones de conflicto y exclusión (violencia cultural) que son reflejo de estereotipos y “estigmas” que justifican la violencia directa.

Para ejemplificar el concepto de violencia imaginemos un iceberg, en dónde generalmente todo el mundo puede ver la punta del mismo (violencia directa) en cambio, el resto del enorme iceberg bajo el agua (violencia estructural y cultural) no se ve ni se cuestiona. A este respecto, Guzmán, realiza un análisis importante en cuanto al aporte realizado por el sociólogo Dubet quien es muy cercano a Touraine al cuestionarse ¿Qué es lo que fabrica la escuela? En cuanto a qué tipo de sujeto social se forma dentro de ella. Al intentar dar respuesta ella coincide con Dubet (1998) en que:

se distingue un tipo de violencia que no es propiamente escolar, sino que viene de fuera y entra en la escuela, es decir, es una violencia social que invade la escuela y la desestabiliza, porque la enfrenta a problemas no escolares, como los de carácter psicológico y social, y para los cuales la propia escuela no tiene respuesta o no sabe cómo enfrentar. (Dubet 1998, citado por Guzmán 2012, p. 55)

Guzmán apoyada de Dubet, me permite dar cuenta de la diversidad de posturas e intentos de investigadores y profesionales (sociólogos) que han tratado de definir la violencia escolar debido a sus múltiples detonantes y semblantes, si bien no han podido llegar a una definición como tal, considero que, lejos de ser un obstáculo, enriquece el proceso de indagación para contar con diversas perspectivas acerca del tema. Poner mi atención en las significaciones socioemocionales que tiene el alumnado de secundaria que se ha relacionado con la violencia escolar, parte del interés de concentrarme en las manifestaciones y/o

consecuencias propiamente “invisibles”. Es decir, esta invisibilidad se encuentra en aspectos sociales y emocionales que pocas veces se tratan dentro del salón de clases, “(...) estos comportamientos han sido censurados, algunas veces castigados, pero nunca fueron atendidos como un fenómeno social relevante”. (Gómez y Hernández, 2017, p. 56) Entre tantas definiciones de violencia que me he encontrado, me convence la siguiente que se acerca a la dimensión socioemocional de mi interés: “La violencia es un modo de dolor social que reporta un daño. La reparación simbólica es un acto educativo que habilita experiencias escolares menos traumáticas y deja como legado de transmisión una actitud ética con el otro”. (Kaplan, 2016, p. 129). Y ese dolor es permanente, constante, deambula en cada aula, en cada pupitre en cada salón de clase. En la actualidad, al contar con nuevos modos para comunicarnos y para socializar, los alumnos cuentan con referentes distintos para empezar a imitar conductas o patrones que se copiaban de los adultos, hasta apenas hace 20 años.

Las generaciones del milenio o nacidas a partir del año 2000 nacieron ya con la existencia del internet y de los celulares, eso vino a cambiar de entrada la interacción de sus padres y sus familias. La tecnología no puede estar ya fuera de los cambios actuales ni de la educación, pero considero que, si influye de manera diferente en las nuevas generaciones que están siendo sobrestimuladas de manera visual con tabletas y videojuegos, que, para su edad en generaciones anteriores, más bien aprender implicaba también jugar, salir a las calles, intercambiar roles, practicar adivinanzas, juegos de mesa, salir al patio, ensuciarse, etc.

Entiendo que, hoy por hoy, el juego está en juego:

Para Vygotsky, el juego sirve como una herramienta de la mente que habilita a los niños para regular su conducta (Vygotsky, 1966/1977). Las situaciones imaginarias creadas en el juego son las primeras restricciones que encauzan y dirigen la conducta de una manera específica. El juego organiza la conducta: en vez de producir una conducta totalmente espontánea, el niño actúa en el juego, por ejemplo, como una mamá o un chofer de camión. (Bodrova, 2004, p. 125)

En los juegos, se ponía en práctica el respeto, el dialogo y hasta los malos entendidos sanos, es decir, no había violencia más allá de arreglarlo y hacer las paces con un “disparejo... piedra, papel o tijera”. Lo que está en juego son las relaciones sociales, las prácticas, valores y transmisión de conductas sanas que no se dan por arte de magia, sino que son resultado de códigos de convivencia y de relaciones sociales presenciales que están en peligro de extinción. Ya no hay tiempo de platicar frente a frente, de salir a jugar a la calle, de hacer nuevos amigos en una cascarita de futbol, de ir a buscar al vecino para un paseo en bici, de hacer tareas reflexivas, de memorizar un número telefónico para verificar la tarea, verse para estudiar, ser puntual respetando el tiempo del otro, etc. Todo eso, lo impide Wikipedia, Google, Facebook y WhatsApp a la nueva generación millennial:

Por otra parte, las reglas, porque no pueden verse fácilmente, son implícitas, y sólo pueden inferirse de la conducta. Las reglas se expresan como el patrón de conducta asociado a un papel determinado; en una situación imaginaria de juego, cada papel impone sus reglas a la conducta del niño. Desde una perspectiva occidental, ésta es una forma poco común de considerar el juego, puesto que por tradición lo vemos como algo totalmente espontáneo y sin restricciones. (Bodrova, 2004, p. 125)

La teoría sociocultural de Vygotsky, me otorga elementos relevantes para esta condición posmoderna que vivimos como sociedad, porque me permite comprender y confirmar la implicación que tiene la interacción social en el proceso de aprendizaje y desarrollo personal de los alumnos. Para Vygotsky es fundamental la relación, el vínculo y el dialogo que el maestro “experto” pueda entablar con el alumno. El intercambio que se pueda dar, otorga una pauta de socialización y por ende un aprendizaje. El maestro es “experto” no en un sentido tradicional de poseer el conocimiento sometiendo a los alumnos a un papel pasivo, si no en el sentido de que requiere saber para favorecer interacciones con los alumnos, como organizar

actividades y seleccionarlás, dar soporte, guía y dirección, adaptar al grupo en un ambiente favorable:

El desempeño asistido incluye las conductas en las que el niño contó con la ayuda o la interacción de otra persona, adulto o de su misma edad. Esta interacción puede consistir en pistas y claves, replantear la pregunta, pedir que vuelva a exponer lo dicho, preguntar lo que ha entendido, enseñar cómo se hace una tarea o una parte de ella, etcétera. (Bodrova, 2004, p. 35)

Y esto, también repercute en un aprendizaje cualitativo, es decir, de actitudes, de expresión de emociones y sentimientos que con más fuerza se presentan en las aulas, en donde el maestro muchas veces no vincula estas expresiones al trabajo escolar propiamente. Para tener un proceso de esta índole, Vygotsky aporta el “andamiaje” que no es más que un camino construido por el profesor para apoyar al niño a llegar a un nivel superior de aprendizaje facilitando herramientas y estrategias al alumno. Al respecto, los docentes de manera indirecta, juegan un rol importante en violencia escolar cuando no otorgan seguimiento a casos, cuando cumplen normativa rígida, cuando descuidan procesos de “formación” que involucren empatía y reconocimiento más sensible e incluyente de las relaciones interpersonales que viven a diario sus alumnos. ¿Por qué el docente actúa así? Acaso ya no hay tiempo para un proceso de comprensión que posibilite espacios adecuados para que los alumnos tengan la confianza de compartir, (en palabras de Bourdieu) “sus tragedias extremas o sus infortunios ordinarios” (García, 2012, p. 40) Es decir, darle importancia a su voz, dando pie a una posibilidad de reconocimiento de sus silencios, porque en ellos hay una riqueza subjetiva invaluable para conocer sus significaciones en la problemática de la violencia escolar, que posibiliten una mirada diferente al estudio de la misma. Reconocer los silencios, implica, además, develar su opuesto, es decir, los gritos que:

(...) no son solo reacciones y expresiones de susto. Son también mecanismos, estrategias y acciones de lucha, rebeldía, resistencia, desobediencia, insurgencia, ruptura y transgresión ante la condición impuesta de silenciamiento, ante los intentos de silenciar y ante los silencios —impuestos y estratégicos— acumulados. Los gritos reúnen silencios y reclaman —se apoderan de nuevas—, subjetividades negadas, cuerpos, naturaleza y territorios violados y despojados. (Walsh, 2017, p. 22)

Para la Secretaría de Educación Pública, no pareciera un problema pendiente ya que actualmente cuenta con varios programas, que, para esta investigación, los de interés son el Programa Nacional de Convivencia Escolar y el Programa de Educación Socioemocional. Al respecto considero que solo se ha probado una cara de la moneda para dar solución a la violencia escolar con estos programas, es decir, esta mirada A (instrumental), por nombrarla de alguna forma, es la única que se implementa dentro de las escuelas de educación básica a nivel nacional. No obstante, se requiere bajo mi punto de vista, analizar otros caminos que posibiliten una mirada reflexiva y menos pragmática:

la perspectiva sociocultural sugiere la necesidad de un análisis de la educación y del desarrollo humano como fenómenos globales, que requieren información específica sobre los contextos culturales en los que se desarrollan las vidas humanas. En los modelos educativos tradicionales, se ha puesto con frecuencia, que la educación formal proporciona los medios institucionales mediante los cuales cada individuo puede definir y alcanzar los objetivos deseados en términos personales, dejando su descripción y análisis fuera de los límites de la política social. (Olmos, 2002, p. 7)

También es cierto, que para los tiempos que corren, ya no hay tiempo de nada, porque lo que importa es ser eficiente y eficaz dentro de las escuelas (seas alumno o no), pero creo merece la pena intentar y propiciar caminos distintos que nos lleven a la especulación, porque

la “mirada A” considero no es suficiente. Pero, ¿cómo construir una mirada B? reflexiono que, con estudio alterno, debate y análisis. Este trabajo de tesis intenta ser o por lo menos construir una mirada B (sociocultural), mediante la deconstrucción de la mirada A (instrumental). ¿Cómo empezar? Pienso que un buen comienzo consistiría en comprender como la cultura nos hace absorber significados, valores y maneras de actuar que pocas veces cuestionamos. Pero, ¿qué es la cultura? ¿Qué postura y conceptualización tomo de la misma? La cultura ha tenido y tiene un papel relevante en el ideal de lo que implica educar, porque ésta transmite lo apreciable y lo notable dentro de una sociedad, “la cultura da forma a la mente, que nos aporta la caja de herramientas a través de la cual construimos no solo nuestros mundos, sino nuestras propias concepciones de nosotros mismos y nuestros poderes”. (Bruner, 2017, p. 14). Por ello, la educación es su instrumento primordial porque es el medio y escenario en donde esas herramientas construidas se llevan a la práctica, pero no solo dentro de la escuela, sino que se ponen en práctica desde que se empieza a interactuar con los demás, desde que empezamos a hablar, a relacionarnos con nuestros padres y estas concepciones construidas se reflejan en todo ámbito. “Las creencias y supuestos sobre la enseñanza, ya sea en la escuela o en cualquier otro contexto, son una reflexión directa de las creencias y supuestos que la maestra tiene sobre el aprendiz”. (Bruner, 1997, p. 67). Al tener a la cultura como centro inseparable de la educación, considero que al hablar de todo lo que involucra una cultura, inevitablemente se encuentra asociada con un sistema de costumbres que pocas veces se debaten y que se transmiten de generación en generación en cualquier espacio social y que en palabras de Bruner serian llamadas pedagogías populares que:

reflejan una serie de presupuestos sobre los niños: se les puede ver como afanosos y necesitados de que se les corrija; como inocentes y necesitando que se les proteja de una sociedad vulgar; como necesitando habilidades que solo se desarrollaran mediante la práctica; como vasijas vacías que se deben llenar de conocimiento que solo los

adultos pueden aportar; como egocéntricos y necesitando una socialización. Creencias populares de este tipo, ya sean expresadas por gente de la calle o por expertos, están bastante necesitadas de un poco de “deconstrucción” si es que se van a apreciar sus implicaciones. Porque, sean “acertadas” estas opiniones o no, su impacto sobre las actividades de enseñanza puede ser enorme. (Bruner, 1997, p. 69)

No dejo de pensar en ello, en el poder que tienen las “creencias” y al respecto con mi objeto de estudio, puede ser que la misma importancia que se le ha dado en los últimos años a la violencia escolar, no sea también, más que resultado de la cultura, que si bien es compleja y múltiple en nuestro país, también responde a modos y problemáticas del vecino país estadounidense en donde los niños y sobre todo los jóvenes adoptan actitudes y comportamientos violentos que, pueden o no comprender (o imitar) pero que tienen significado en sus vidas y se los apropian. La cultura tiene tal peso, que no es algo que en la mayoría de las veces se haga consciente. En este sentido, la violencia escolar puede también ser un fenómeno con el que los alumnos se identifiquen, es decir, que su mundo esta tan vacío de significado que buscan un foco de atención por medio de actos violentos dentro de la escuela para que los volteen a ver, entre más agresivos, más son el centro de polémica y de cuidado con el que llenan estados de insatisfacción y de sentido de la vida. Consecuentemente “la escuela empieza a presentar una visión del mundo tan ajena o tan remota que muchos educandos no pueden encontrar en ella un lugar para ellos o para sus amigos”. (Bruner, 1997, p. 115) Me pregunto si en ese sentimiento de no pertenencia no está implícita cierta violencia. Y esta se encuentra en la falta de sentido y de no pertenecer porque los contenidos escolares ya son obsoletos para los alumnos. Bruner propone un planteamiento crítico que me lleva a seguir analizando el contexto, y, por ende, que la Modernidad ha seguido quedando a deber en muchos ámbitos, porque la igualdad no ha llegado para todos los sectores ni para todas las

personas, y sin duda, la escuela juega un papel fundamental para que se genere este efecto de insatisfacción social que refleja la Posmodernidad.

En este debate y desde las posiciones más racionalistas y occidentales, se ha impuesto la ley del saber (o de conocimiento) sin concesiones, dejando en un plano muy secundario la identidad cultural y el desarrollo afectivo moral. Afortunadamente, este predominio parece estar siendo contestado simultáneamente desde el nivel de los hechos y desde el de la ciencia. (Del Rio y Álvarez, 1997, citado por Olmos, 2002, p. 8)

En ese aspecto, las sociedad y las instituciones educativas se encuentran tambaleantes, porque ya no responden como lo planteara el discurso “moderno”, a las necesidades de progreso, porque se ha reducido su práctica a responder a estándares de calidad marcados por organismos internacionales que lejos de preocuparse por las necesidades reales de los alumnos y de sus familias, se concentran en dar resultados favorables de validez o de evaluar a los alumnos y ahora ya a los maestros para seguir respondiendo a tales normas de calidad. Considero que esta situación es de violencia, sutil, por supuesto porque nadie la cuestiona, sino que es parte de un proceso de “mejora” que se queda en el mero discurso. Quizás me encuentro a niños y jóvenes que no le encuentran sentido y relevancia a lo que viven y a lo que aprenden:

No aprendemos una forma de vida y formas de aplicar la meta desatendidos, desandamiados, desnudos frente al mundo. Y no es la pura adquisición del lenguaje lo que produce esto. Más bien, es la toma y la dacha de la conversación lo que hace posible la conversación. Y es a través de este proceso dialógico y discursivo que llegamos a conocer al Otro y sus puntos de vista, sus historias. (Bruner, 1997, p. 113)

Entonces, se hace necesario en la construcción de una mirada B (sociocultural), incluir en la problemática de violencia, no solo demostraciones directas y evidentes que se sancionan a corto plazo en el alumnado problemático, se solicita creo yo, un análisis más complejo que

denote un aspecto social no cuestionado. Para este análisis me parece primordial recuperar la experiencia y vivencia de alumnado que de alguna forma está implicado en ella, entendiendo por experiencia:

la posibilidad de que algo nos pase, o nos acontezca, o nos llegue, requiere de un gesto de interrupción, un gesto que es casi imposible en los tiempos que corren: requiere pararse a pensar, pararse a mirar, mirar más despacio, demorarse en los detalles, suspender la opinión, suspender el juicio, suspender la voluntad. Suspender el automatismo de la acción, cultivar la atención y la delicadeza, abrir los ojos y los oídos, charlar sobre lo que nos pasa, aprender la lentitud, escuchar a los demás, cultivar el arte del encuentro, callar mucho, tener paciencia, darse tiempo y espacio. (Larrosa, 2003, p. 9)

Así que, una mirada A (instrumental) puede decirnos que los poseedores de experiencia solo son los adultos (los maestros) como poseedores del saber y los que dan resultados óptimos por su buen desempeño. No obstante, en el alumnado, hay muchas vocecitas silenciadas repletas de experiencias que van más allá de saberes de contenido curricular. En este sentido, los contenidos curriculares, no garantizan por completo, que el alumnado este dotado de condiciones para expresar lo que le molesta o le significa. Desde la mirada A:

Es indispensable desarrollar estrategias orientadas a la creación de espacios de expresión, diálogo y apertura, participación responsable, transparencia y rendición de cuentas. Construir ambientes seguros y estimulantes para el estudiantado también favorece la solución no violenta de las diferencias, a partir del diálogo, el establecimiento de acuerdos y el respeto a la dignidad y los derechos humanos. De esta manera, se busca eliminar las expresiones de violencia, tanto en el interior de las aulas, como en la escuela y su perímetro circundante, previniendo la manifestación de conductas que atenten contra la integridad de las personas y la comunidad escolar. (SEP, 2017, p. 79)

El programa de tutoría de la Secretaría de Educación Pública (SEP) para maestros de educación secundaria, parece ser que es el único responsable de propiciar ambientes igualitarios, y de expresión dentro del aula, no obstante, pienso que la dirección escolar pone más empeño en presionar al docente para que rinda cuentas y requisitos administrativos, además de la presión de planear estrategias y monitorear expresiones de violencia. Toda la responsabilidad recae en el docente, siendo que esta responsabilidad es de toda la comunidad escolar. La problemática de la violencia es muy compleja y hoy en día no solo se trata de colocar un estigma o atención únicamente a alumnado problemático. Una mirada B, invita por así decirlo, a considerar al alumnado por igual, tenga o no tenga problemas de conducta. En este sentido, creo que, ya no estamos ante un “perfil” determinado que demande monitoreo, sino que se requiere de involucrar a todo el alumnado sin excepción incluyendo un sentido más amplio, sociocultural. La mirada sociocultural entonces, incluye sentimientos y emociones que no son validados ni reconocidos dentro del aula escolar. Los docentes ¿son los culpables? Considero que no, ellos también entran en la mirada instrumental, en el juego normativo de cumplir con planes, programas y horarios que en el discurso si cubren las “actitudes” en su planeación de ciclo escolar. Sin embargo, no ha dado resultado porque que la relación entre la educación y los aspectos socioemocionales es un asunto pendiente aún por trabajar e investigar dentro del campo pedagógico:

(...) la importancia de las emociones en la educación, la podemos derivar de manera intuitiva con las experiencias referidas por los alumnos (Loo y Olmos en prensa) acerca de la influencia de como un cierto sentimiento a un maestro ha influido en su elección de un curso o aun de una carrera; como el suicidio de un amigo o la muerte de alguien querido ha afectado su aprendizaje, o como la ansiedad o aburrimiento ha influido en su desempeño. Más formalmente hay evidencia de cómo los factores tales como la presión de los compañeros o un desacuerdo en casa, pueden tener consecuencias a largo

plazo que afecten el aprendizaje. Sin embargo, en la actualidad no se cuenta con descripciones teóricas integrales en las cuales este aspecto emocional sea comprendido en relación a educación. Aunque las contribuciones empíricas en el campo son importantes. (Olmos, 2002, p. 40)

Pareciera ser que el asunto de las emociones se ha reservado a ciertas disciplinas como la psicología, pero en el ámbito pedagógico considero existe un hueco importante de investigación que hay que voltear a mirar, y no, para llenarlo, sino para comprender porque ha sido así. A continuación, doy a conocer los antecedentes que me permiten construir un problema de “sentido” dentro de la problemática de la violencia en las escuelas. Los autores e investigadores planteados son un referente importante para mí de comprensión del caminar que ha tenido el estudio de la violencia en las escuelas.

#### **1.4 Antecedentes que aportan al objeto de estudio**

La violencia es una problemática ya abordada desde antes de iniciar éste siglo XXI. Uno de los principales profesionales en el ámbito educativo que ha hablado sobre violencia escolar en México ha sido el Dr. Alfredo Furlán. Él, junto con colaboradores ha aportado reflexiones e investigaciones interesantes en torno al tema. La mayoría de ellos en lo que va de éste siglo coincide en que la violencia es un concepto multidimensional que carece de una sola definición para su estudio:

Cada concepto se refiere a un particular conjunto de cosas y es posible que la mirada al problema que se estudia obedezca a elecciones subjetivas del investigador; o también que dependa de la disciplina académica desde la que se enfoca: si la entrada es pedagógica la tendencia es a estudiar manifestaciones violentas y los “factores de

riesgo”; o si es socio-política, a estudiar la convivencia democrática y sus potencialidades para la formación ciudadana. (Furlán, 2013, p. 23)

La multidimensionalidad de la violencia escolar, lo coloca en un tema aún vigente para su estudio en diversas disciplinas como lo señala Furlán. Es así que, como pedagoga deseo concentrar mi atención dando espacio a diversas voces que no produzcan conceptos únicos. Es decir, el no contar con la definición de violencia “unificado”, como pedagoga no resulta un problema, sino que es la materia prima para argumentar el por qué es necesario seguir investigando sobre el tema y coincido con Furlán que desde lo pedagógico se inclina hacia el estudio de manifestaciones violentas que en mi caso serían las de dimensión “socioemocional”. La multidimensionalidad de la violencia la concibe compleja, pero a su vez le da un toque de reto y desafío. Los autores e investigadores tanto en Europa como en América Latina han reunido sus voluntades en analizar la falta o nula convivencia dentro de las escuelas concentrándose en entrenar conductas basadas en la disciplina y vigilancia constante que han dado pocos resultados. Eso obliga a cuestionarme sobre una problemática fuerte sociocultural que se padece en la actualidad.

A su vez, se han propuesto programas antiviolencia en las escuelas encabezando países como Estados Unidos, Noruega y Argentina la lista. Uno de los más citados, es el programa de Olweus (quien hablo por primera vez del termino bullying) implementado en Noruega, que ha servido de modelo para otros países, sin embargo, a pesar del tiempo y de las propuestas elaboradas, la violencia prevalece en sus diversas dimensiones. De tal condición de propuestas y modelos, nace el problema que plantea esta tesis, es decir, la problemática de la violencia escolar es amplia, y dentro de ella construyo un “problema de significado” no visible dentro de las propuestas de otros países y que se adoptan dentro de la educación básica en nuestro país. De ahí que, surge la necesidad de mirar el problema desde una postura distinta reflexiva, mas no instrumental (soluciones inmediatas o a corto plazo) por medio de guías y

manuales diseñados desde otros contextos. La presente investigación busca propiciar reflexiones que permitan enriquecer el estudio de la violencia ya tan nombrado y trabajado por investigadores de diversas áreas. Plantear el problema de las significaciones socioemocionales de alumnos en secundaria, en torno a la violencia escolar, rescata a mi parecer una pedagogía más pura, innata, esencial de “formación” ya que:

promover el reconocimiento a la importancia de lo pedagógico fortalece el contenido de la profesión pedagógica misma, a la vez que enriquece el marco referencial de los sujetos, docentes e investigadores, planeadores y evaluadores que producen y re- producen discurso, modelos, planes y programas, contenidos, materiales de apoyo didáctico, técnicas e instrumentos para la realización del proyecto educativo y procesos de aprendizaje. (Meneses, 2002, p. 6)

La pedagogía, aun en este siglo XXI continúa siendo reproductora de discursos en turno por medio de la aplicación de programas que no pasan por un análisis pausado de las condiciones y contextos que nos rodean. Lo que está en juego no solo es la educación de los alumnos, sino la manera en la que se continúa reproduciendo y construyendo conocimiento, y, sobre todo, “significados” ante problemáticas actuales que se agudizan aún más y que la escuela no es capaz ya de resolver por sí sola (ni siquiera mediante el discurso) aplicando programas ajenos a su entorno y contexto existente. Dando como resultado la mera imitación de lo que se hace en otros países sin una comprensión real del complejo contexto que se vive en cada país y comunidad. Una de las reflexiones en este sentido es que, desde esta manera acrítica y descontextualizada, la violencia escolar se trivializa dado que, una sola perspectiva (instrumental), excluye ámbitos socioculturales y pedagógicos para su análisis. Desde una perspectiva más plural, como la que otorga incluir una dimensión “socioemocional”, la considero de suma importancia, debido a que, forma parte de los asuntos pendientes a tratar

dentro de todo el universo que engloba la problemática de la violencia escolar en México, como Furlán lo plantea:

La agenda, en resumen: los adultos, la gran ausencia; profundizar sobre la línea de cultura escolar, juvenil y narcoviolenca y “narco cultura” en las escuelas; las instituciones como generadores de la violencia; cyberbullying y expresiones de violencia de género en el particular entorno de la escuela; multiplicidad de culturas que se conjugan en la escuela. Otros temas nuevos de discusión: el dolor y el miedo, ¿Cómo manejarlo y rebasarlo?, ¿cómo fomentar la resiliencia?; la nueva territorialidad de la escuela; estudios comparativos sí, pero ¿cómo y para qué? (Furlán, 2013, p. 30)

Dentro de esta agenda pendiente señalada por Furlán a siete años de distancia, los temas proyectados siguen siendo de actualidad para indagar en ellos porque reflejan problemáticas sociales y emocionales vigentes que no se han profundizado y que continúan en el aire para su análisis. Me es grato encontrar dentro de esta agenda, temas que se vinculan con esta dimensión “socioemocional” que me interesa abordar. La dimensión socioemocional, entonces, considero que es la más difícil de reconocer porque va más allá de una manifestación física, porque es complicado de detectar, se banaliza y repercute directamente en la subjetividad, es decir, representa “significados o sentidos” del sujeto que tiene contacto con ella, llámese alumno, padres o maestros porque sin duda su multidimensionalidad también abarca a diversos protagonistas. Y ello se muestra en la introducción del último estado de conocimiento coordinado por Furlán (2013):

Los grandes ausentes en la investigación del tema y en el presente reporte son los adultos, como modelos, como víctimas y como agresores. Se cuenta con pocos datos sobre los adultos del medio escolar y de la familia; esto es muy importante en tanto son actores significativos en la problemática. Como contraste se puede ver el caso de

Francia, en donde las investigaciones de mayor actualidad se basan en encuestas dirigidas a docentes y directivos. (Furlán, 2013, p. 29).

La ausencia de los adultos (padres/familiares/maestros) en los trabajos de investigación, es un tema que me interesa de igual forma, pero quizás sea, motivo para un proyecto futuro. Siguiendo con los aportes, Galtung, quien es uno de los fundadores y protagonistas de la investigación sobre la paz y los conflictos, aporta la teoría de la violencia que indica lo siguiente:

La violencia directa es la violencia manifiesta, es el aspecto más evidente de ésta. Su manifestación puede ser por lo general física, verbal o psicológica. La violencia estructural se trata de la violencia intrínseca a los sistemas sociales, políticos y económicos mismos que gobiernan las sociedades, los estados y el mundo. Su relación con la violencia directa es proporcional a la parte del iceberg que se encuentra sumergida en el agua. La violencia cultural es «aquellos aspectos de la cultura, en el ámbito simbólico de nuestra experiencia (materializado en la religión e ideología, lengua y arte, ciencias empíricas y ciencias formales – lógica, matemáticas – símbolos: cruces, medallas, medias lunas, banderas, himnos, desfiles militares, etc.), Sería la suma total de todos los mitos, de gloria y trauma y demás, que sirven para justificar la violencia directa. (Galtung, 2003, p. 24)

Para efectos del objeto de estudio, en cuanto a las significaciones socioemocionales tendría relación tanto con la violencia cultural como con la violencia estructural, dado que la "cultural" es parte de toda la suma de mitos que rodean a la sociedad, y por ende a la escuela, ya que en ella se reproduce un perfil de alumno mediante una cultura de logro académico que se legitima de manera colectiva sin cuestionar cambios o necesidades que requiere el alumnado para avanzar y no solo en lo académico, y en la "estructural" porque esta representa todo el sistema educativo que aplica programas en general a toda el alumnado estandarizando

sistemas de evaluación que, no siempre consideran trayectorias ritmos de aprendizaje diversos y sobre todo historias de vida. Galtung señala así, tres tipos de violencia (directa, estructural y cultural) antes mencionados y además señala algo que es fundamental: “la paz no es ausencia de violencia y de manera paralela, convivencia no es la ausencia de violencia (en las escuelas)” (Furlán, 2013, p. 24) Por ende, la convivencia por sí misma no representa la solución máxima al problema de la violencia y me parece primordial analizarlo, ya que la mayoría de las propuestas educativas apuestan por la convivencia dejando fuera las verdaderas causas de violencia dentro de las escuelas, es decir, se implementan programas de paz y convivencia de manera general en todas las escuelas sin considerar el contexto que rodea a cada una de ellas, o detectando la problemática real que se presenta, o sea, los verdaderos detonantes que generan conductas o situaciones violentas en las escuelas. Furlán al respecto comenta: “la apuesta por una sana convivencia en la escuela no es algo que ocurre de forma natural, sino que se gesta, se conforma un clima escolar en el que los sujetos puedan estar bien juntos”. (Furlán, 2013, p. 24) y eso interpreto, involucra no solo a implementar de manera general un programa de convivencia para los alumnos o padres de familia, sino a considerar las condiciones particulares con las que cuenta cada escuela, comunidad, barrio, aula. Un sujeto o una persona que se le violenta o excluye, por lo general es alguien que no cumple con ciertas expectativas o requerimientos, es decir, no es apto o no cubre cierto perfil.

Esto ocurre en ámbitos sociales, laborales, escolares, y personales. Todos hemos pasado por algún momento de rechazo ya sea por parte de una institución, de un grupo, de una persona o de una situación en particular, unos se reponen de la herida fácilmente y se les hace de lo más común ese tipo de experiencias, otros tardan más tiempo en asimilar la decisión tomada por la contraparte. Sentir y otorgar rechazo, representa una herida, y esta involucra emociones. Las emociones, sobre todo la “felicidad” recupera terreno significativo en la actualidad, forma parte de anuncios, comerciales, productos de belleza, campañas de salud

nutrimental, etc. Además, no es casualidad que dentro de la programación televisiva de canales se traten temas de salud mental, desarrollo personal, coaching, etc. Al mismo tiempo que, noticieros informan sobre altercados, asaltos, narcotráfico presentan además en sus pausas comerciales anuncios sobre clínicas de desintoxicación, control de adicciones, etc. Como si la felicidad y bienestar emocional fuera un producto inmediato a conseguir teniendo como único requisito contar con tarjeta de crédito a la mano. Para este análisis, me auxilia Neill, fundador de la escuela de Sumerhill, al ser un referente importante de una educación en libertad y para la felicidad. Ahora bien, la felicidad y su significado es una cuestión puramente subjetiva para cada sujeto, no obstante, es interesante poder retomarlo para comprender el contexto que lo rodeaba a mediados del siglo XX y por ende su teoría pedagógica en la cual señala:

En nuestra escuela, la libertad quiere decir poder hacer todo lo que uno quiera en tanto no se interfiera en la libertad del prójimo. Ese es el significado exterior, pero en lo más profundo luchamos para lograr que los niños sean libres en su interior, libres del miedo, de la hipocresía, del odio, de la intolerancia. (Neill, 1975, p. 5)

Actualmente se necesita a niños y adolescentes más felices y plenos alejados de toda manifestación violenta, pero sobre todo de estudiantes que se sientan pertenecientes de algo y que sean tomados en cuenta. Las emociones no podemos controlarlas, tarde o temprano se expresan en sí mismas con un malestar, sudoración, dolor de estómago, dolor de cabeza, temblorina, morder algo y un joven que se siente violentado o excluido, si no habla su molestia con alguien manifestara su emoción o fastidio, de alguna forma, tarde o temprano. La rutina diaria en generaciones actuales se complejiza aún más, no es como hace veinticinco años atrás, dado que presentan indiferencia ante lo que sus padres conocieron como buenos modales o maneras de comportarse en un grupo social. A estos niños y jóvenes de hoy en día, les cuesta crear vínculos duraderos, seguir horarios, tener límites, respetar a los adultos. Han desarrollado una conducta antisocial, individualista, algunos expertos mencionan “personalidad

psicópata” ya que manipulan y a su vez se victimizan para su conveniencia. A mi parecer, Neill señalaría al respecto:

Tengo esperanza porque he descubierto una solución. Intentaré que mis alumnos comprendan. Sí, comprender es la palabra. ¿Comprender qué? Diré la verdad; tengo dificultades para expresar esto. Deseo que comprendan qué significa la vida. Sí, deseo enseñarles, o más bien ayudarles a que encuentren una actitud. La mayoría de lo que les enseño lo olvidarán en un año o dos, pero una actitud se conserva toda la vida. Deseo que estos muchachos y muchachas adquieran el hábito de ver la vida con honradez. (Neill, 1975, p. 3)

Neill, es un referente importante en cuanto a que la actitud, sentido y por lo tanto la felicidad, son fundamentales en la educación y procesos formativos. Sus planteamientos los considero muy vigentes.

Por otro lado, en el documental de “Masacre en Columbine” de 1999 realizado por Michael Moore ya se exponía sobre los motivos que lleva a un adolescente a matar a sus compañeros en la preparatoria de Columbine y en el mismo, se realiza una entrevista a Marilyn Manson, principal exponente de la música juvenil en aquellos años, en la cual le pregunta qué opinaba sobre el sondeo en las calles donde las personas lo responsabilizaban de las actitudes violentas en los jóvenes de los Estados Unidos, dado que, su música tenía un corte satánico. Moore al preguntarle, Manson solo guarda silencio. Moore le hace otra pregunta, ¿qué le dirías al joven asesino que se encuentra encerrado? a lo que Manson respondió: “no le diría nada solo me quedaría por horas a escucharlo por todas aquellas veces que no fue escuchado”. Retomo este documental porque sin lugar a dudas el ser humano tiene la necesidad de expresar sus emociones mas no controlarlas. El manejo que se haga de estas repercute en su pensar, actuar y sentir. Este evento, propició una ruptura en torno a la imagen de la escuela:

El dramático evento marco una encrucijada, donde el tema de la disciplina fue subordinado al tema de violencia escolar y se han buscado políticas y estrategias en torno criminológico en lugar de un enfoque centrado en la justicia, sanciones en lugar de pedagogía y exclusiones en lugar de un enfoque de inclusión. (Furlán, 2013, p. 40)

Se trata entonces, de un discurso incongruente porque se emplea un sistema que reprende al mismo tiempo que fomenta y promueve clases de resolución pacífica de conflicto, pareciera ser que: “En este sentido es más fácil o más conveniente atender los “síntomas” del mal que padece la escuela que sus causas profundas” (Furlán, 2013, p. 43) Esas causas profundas, solicitan por parte del docente o del pedagogo una implicación de mayor compromiso para involucrarse en un proceso más pausado de observación y de comprensión del contexto que rodea al alumnado, es decir, más allá de lo que vive fuera de las aulas, porque si bien es cierto que, un programa de convivencia incluye a todo el alumnado en todos los niveles. Esas actividades para fomentar la convivencia considero se van reducidas a cierta normativa, y de alguna forma impiden atender de manera profunda causales concentrándose sólo en los síntomas (manifestaciones violentas ya evidentes) quedando pendiente atender de manera relevante las causas profundas (socioemocionales).

Devine por su parte, señala que es necesario tener escuelas con un compromiso colectivo que rescaten un sentido de comunidad escolar que sean más amables y pequeñas porque en contraste, “las políticas públicas y programas dirigidos a la violencia en las escuelas y a la seguridad escolar, se han enfocado en la violencia física y no en la violencia socio-emocional que la acompaña”. (Devine, 2007, p. 15) Buscando los datos a fondo de textos o publicaciones de John Devine que facilita Furlán (2013) en el estado de conocimiento, llama mi atención que estén en su mayoría en inglés en documentos aislados en la Web, fue un rompecabezas interesante armar el compendio y traducirlo. Devine en el artículo encontrado *Making Your school safe. Estrategies to protect children and promote learning* (Hacer que su

escuela sea segura: Estrategias para proteger a los niños y promover el aprendizaje) en colaboración con Cohen el aporte es el siguiente:

Enseñar a los estudiantes las habilidades, el conocimiento y las creencias que fomentan las competencias sociales y emocionales centrales es una de las dos estrategias principales que crea escuelas más seguras y más afectuosas. Existe un grupo de competencias sociales y emocionales centrales que predice la capacidad de los estudiantes para aprender, resolver problemas de manera no violenta y actuar de forma cariñosa y relacionada. Miedo y coraje: Es intrínsecamente aterrador para los líderes escolares embarcarse en un proceso de mejora escolar verdaderamente democrático y colaborativo. No podemos y no sabemos qué sucederá. Se necesita valentía para ser un agente social, emocional, ético y académico del cambio escolar. (Devine & Cohen, 2005, p. 22)

Devine reconoce la importancia de que los alumnos estadounidenses se sienten seguros con “vigilancia policiaca”, pero queda en el aire aspectos por trabajar en el aula que, sin ayuda de los docentes pocos resultados favorables se tendrán. En una cultura tan violenta como la estadounidense considero que los niños crecen con ese miedo y este prevalece en los adultos (docentes) quedándose paralizados para realizar cambios. La violencia escolar así, pasa a ser de pertinencia de otras áreas (criminológica y policiaca), subestimando áreas más acordes, la educativa, pedagógica o sociocultural. Por su parte, Miguez señala:

la insistencia de utilizar el término violencia para referirnos a formas de daño que no son físicas, está presente la voluntad de indicar que toda producción de daño a un tercero es siempre un hecho que debería evitarse y que de ocurrir no debería ser tomado trivialmente. (Furlán, 2013, p. 66)

Pienso que Miguez al considerar formas de daño no físicas da pauta a incluir formas de daño social y emocional, es decir, con mayor profundidad se cuestiona la violencia desde otra perspectiva:

Quienes defienden la definición restringida de violencia proponen que su virtud es la de acotar el objeto a un conjunto muy preciso de hechos relevantes y que las perspectivas más abarcativas la diluyen en una multiplicidad de hechos secundarios... Quienes, en contrapartida, proponen una definición ampliada señalan que esta aproximación permite asir mejor la variedad de maneras en que se manifiesta la violencia, y además facilita la expresión del dolor de quienes la padecen. (Miguez, 2012, p. 75)

La postura de Miguez me permite reafirmar que de alguna forma siempre existirá el constante debate de tomar postura ante el análisis e investigación de un fenómeno. La postura positivista exigiría unificación para la comprensión de un fenómeno o problemática para atender de inmediato y dar solución generalizando mediante objetivos rígidos y esta perspectiva cubriría cómodamente la definición restringida mencionada por Miguez. En cambio, la definición ampliada en si misma produce incomodidad porque abarca múltiples significados ya que se trata de considerar características subjetivas de un fenómeno que son compatibles con una postura hermenéutico interpretativa y que se hace necesario, creo yo, en temas de corte social. Para analizar e interpretar causas y, sobre todo, incluir nociones y experiencias de vida de los involucrados que no es posible presentarlas unificadas o estandarizadas en una gráfica. Esta definición ampliada abarca temáticas que tienen que ver con lo no medible, es decir, emociones, sentimientos, actitudes y claro está, que lo hace complejo y de difícil manejo. La noción positivista nos ha grabado un chip en la memoria por generaciones de llegar a un conocimiento total de los fenómenos, de llegar a la verdad de los mismos. Pero en el presente posmoderno, las verdades son efímeras y los problemas sociales estarán repletos aun de mayor ambigüedad y diversidad:

Desde esta perspectiva, entonces no se trata de llegar a un conocimiento total de la violencia en las escuelas, sino de multiplicar los puntos de vista mostrando la pluralidad del fenómeno y de perspectivas que pueden desarrollarse sobre él. (Miguez, 2012, p. 76)

En este sentido de análisis, la violencia socioemocional entraría como objeto de estudio dentro de la definición de violencia ampliada porque considera una visión más humana y pedagógica para la comprensión del fenómeno. Continuando con aportes para analizar y comprender perspectivas que nos acerquen a la dimensión de violencia socioemocional, Rosa Nidia Buenfil, escribe sobre las múltiples implicaciones de la violencia escolar, señalando que:

(...) hay también violencia implícita no solo en su producción sino en su legitimación y transmisión. Ahora bien, si pensamos que la educación alude a la formación de la subjetividad, podremos reconocer que la escuela es tan solo uno de los espacios en los cuales la subjetividad adquiere forma, si reconocemos que la formación no puede ser impartida ya que es un proceso que vive el agente que se forma, concederemos que el momento decisivo de la educación está también en el que internaliza valores, conceptos, comportamientos, sensibilidades y demás. (Buenfil, 2012, p. 317)

En este sentido me atrevería a decir que la violencia escolar se refleja en la generalización de personalidades, es decir, la escuela en su discurso reconoce la diversidad del alumnado, pero en cambio en la práctica, las subjetividades se desplazan ya que la "formación" está siendo considerada como un modelo a cubrir en el alumnado si este desarrolla ciertas habilidades y conocimientos, siendo que la formación es un proceso individual y "socioemocional" que engloba contextos diversos y en cada alumno ha de tener y experimentar, por ende, se consideran las actitudes como parte de un proceso de evaluación, pero este proceso "actitudinal" va más allá de colocar una calificación. En este sentido Buenfil Burgos señala:

(...) otro tipo de violencia que quienes nos interesamos en lo educativo no podemos pasar por alto, es la violencia de tipo emocional que, si bien suele acompañar a la violencia física, en ocasiones se despliega sin ella y los menos observadores pueden no percatarse de su presencia y efectos. Esta violencia no física también tiene lugar en diversos espacios institucionales (familiar, laboral, religioso, deportivo, escolar, mediático, científico) concierne a posiciones de sujeto diversas (género, etnia, clase social, preferencia sexual, edad) y tiene consecuencias decisivas en los procesos de formación, es decir, en la educación (en la internalización de saberes, sensibilidades, juicios, actitudes, modos de actuar y demás). En cuanto a la violencia emocional, el psicoanálisis ha elaborado importantes aportaciones para conocer como esta afecta la psique en formación ya que genera un trauma en la psique dejando huellas en el futuro de las relaciones afectivas de la persona lesionando sus estructuras emocionales, también es conocida como violencia no intencionada. (Buenfil, 2012, p. 321)

Este aporte de Buenfil me es significativo, sobre todo cuando señala que entran en juego en la violencia emocional la internalización de saberes, juicios y modos de actuar porque sin duda estos se ven reflejados en el rendimiento escolar del alumnado para toda su trayectoria.

Por su parte, Bourdieu (2012) plantea “la violencia simbólica” como una relación de fuerza (no visible), de dominación que interviene en los conflictos de la vida cotidiana (de manera sigilosa diría yo). En donde las características tanto físicas como materiales de una persona determinan un lugar social o cierto beneficio dentro de relaciones laborales, de pareja, en las escuelas, en la política, etc. Cada una de estas características que posea una persona se convierten “simbólicamente eficientes” y cobran una “fuerza mágica”, según Bourdieu. Es decir, sin contacto físico aparente se interioriza dentro de las expectativas sociales que impone autoridad y reconocimiento. La violencia simbólica que señala Bourdieu, tiene elementos a mi

parecer de violencia socioemocional porque considero que entran en juego relaciones sociales y emocionales distorsionadas que se legitiman. La peligrosidad de esta violencia simbólica la sintetizo en la siguiente cita:

El autor propone que una operación básica de la violencia simbólica es transfigurar las relaciones afectivas: convertir el poder en carisma, la deuda en agradecimiento, el golpe en acto amoroso o en recurso pedagógico, la obligación de dar en reciprocidad, la obligación de amar en disposición amante, la transacción interesada en intercambio generoso. Mediante esta alquimia, la dominación- la relación asimétrica de fuerza- se explica y se vive en la lógica del sentimiento o el deber. Se vive como una “fascinación afectiva” imbricada confusamente en la experiencia del respeto, el amor o la admiración, y que Bourdieu identifica en relaciones tan diversas como las que existen entre jefes y secretarías, profesores y alumnos, padres e hijos, hombres y mujeres, líderes y seguidores, médicos y pacientes, sacerdotes y feligreses, y entre generaciones: viejos y jóvenes. (García, 2012, p. 128)

Esta violencia simbólica representa el dominio de la subjetividad, porque la ideología de generaciones anteriores ya es obsoleta y la alimenta el sistema neoliberal que vivimos en donde la colectividad se encuentra en peligro de extinción y la individualidad es el lugar seguro por excelencia. Y que de haber un intercambio que, de pie a la colectividad, se reduzca a relaciones de dominación. Se encuentran “en juego vínculos tales como la confianza, la obligación, la fidelidad personal y la hospitalidad que son columnas como para aspectos de relaciones sociales y emocionales en cualquier ámbito”. (Schmill, 2017, p. 43).

Siguiendo en la búsqueda de aportes y reflexiones sobre violencia socioemocional, me encuentro con las perspectivas de Carrillo y Prieto quienes son investigadores de la Universidad de Guadalajara que colaboraron con Furlán en otro estado de conocimiento realizado en 2010, los cuales señalan que:

en la actualidad nuevas y muy sutiles formas de violencia psicológica y emocional se han revelado. Tienen un impacto mucho más fuerte y permanente del que tienen los golpes o el maltrato físico. Ejemplo de estas nuevas formas son mercantilizar al otro, la violencia intrafamiliar y la violencia escolar. (Carrillo & Prieto, 2010, p. 73)

Si bien es cierto, estas nuevas y sutiles formas que comparten estos investigadores se fusionan hoy en día. Para efectos de esta investigación solo me enfocare en cómo esta violencia afecta al ámbito escolar porque considero que es en este ámbito donde procesos de formación entran en mayor riesgo por ser un ámbito de socialización y de pertenencia importante del alumnado después de su familia, si es que la hay. También, me encuentro con el texto de Rincón, quien realizó estudios en Quebec en cuanto al fenómeno del acoso escolar y en 2011 señala lo siguiente:

(...) la falta de límites con respecto a la expresión del enojo y la falta de habilidades sociales de los padres para manejar esta emoción se refleja igualmente en el comportamiento de los niños en la escuela. Las tensiones familiares, como peleas, separación, divorcio, dificultades laborales, desempleo, deudas y problemas económicos, pueden provocar gran irritabilidad de los padres y la poca disponibilidad para mantener la constancia y la coherencia. Los niños que viven en la pobreza muestran un rendimiento escolar, una capacidad de adaptación emotiva y un desarrollo de competencias sociales menores que los niños de clase media. Como se puede ver el contexto familiar puede tener influencia en el acontecer de la intimidación entre los alumnos, pero hay que ser prudente para no atribuir toda la responsabilidad a la familia. Existen niños que tienen un entorno familiar adecuado y sin embargo, se comportan como verdaderos verdugos solamente por sentirse superiores o mejores ya sea física o psicológicamente hablando. (Rincón, 2011, p. 61)

Rincón en este aspecto, señala como la familia ocupa para bien o para mal un papel importante en la transmisión de confianza y valores en el alumnado. Me parecen interesantes sus aportes ya que analiza cuidadosamente el concepto de ansiedad social que:

es la falta de afirmación de sí mismos y del desarrollo de habilidades sociales. Cuanto más incompetente se siente, más ansioso se pone delante de los demás y menos puede afirmarse. La ansiedad social puede convertirse en una verdadera fobia social en la adolescencia si no se interviene durante la escuela primaria. (Rincón, 2011, p. 61)

La violencia socioemocional, como toda violencia no se encuentra en un ámbito en específico, como hemos visto la familia juega un papel primordial para que esta se vaya incubando. La escuela al representar el segundo espacio de socialización más importante después de la familia es un escenario de atención para que esta violencia se detecte y comprender sus alcances. No se trata de dar una explicación o concepto definitivo sino de exponer las distintas perspectivas de profesionales interesados en la problemática para comprender sus alcances. Desde niños se nos educa para no equivocarnos y desde ahí considero que hay una violencia "sociocultural" que arrastra consecuencias "socioemocionales" dado que de manera sutil se activa en la subjetividad un estándar de perfección que debemos cubrir en todo momento y cuando vienen las equivocaciones o malas calificaciones los alumnos en formación caen en estados depresivos severos que los imposibilitan a enfrentar situaciones de cambio. Es preocupante escuchar a niños de primaria ansiosos y temerosos en comunicar una mala calificación, es decir, su rendimiento escolar representa su valía como personas, como hijos, etc.

Otro aporte interesante es el planteado por Vidal Schmill, quien apunta que, si se quiere desarrollar una pedagogía inteligente de no violencia hay que evitar a toda costa la "neurosis" y yo la interpreto como esa violencia socioemocional, pero consigo mismo porque: "cuando educamos desde nuestras neurosis, seremos más propensos a no percibir que nuestra propia conducta produce efectos nocivos en la situación y podemos aferrarnos a mantenernos en

nuestra postura y no cambiar a pesar de no tener buenos resultados" (Schmill, 2017, p. 79). Al respecto opino que, si bien es cierto, el demandante ritmo de vida que se tiene en la actualidad dispara aún más episodios de "neurosis" en las personas, no es mi propósito patologizar el fenómeno, es decir, como algo "enfermo" sino que, el aporte de Schmill, me hace mirar a la neurosis como mero resultado de una falta de comprensión desde su génesis social, es decir, como producto de un cumulo de supuestos que demanda la sociedad desde la familia mediante la cultura: "Habíamos tratado arduamente y por tanto de ser aquello que pensábamos que deberíamos de ser. Fue maravilloso dejar de tratar de impresionar a la gente, dejar de tratar de deslumbrar a los demás, aceptar nuestras limitaciones y descansar". (Neuróticos Anónimos, 1966, p. 17). Mirarlo desde una perspectiva no patológica, me permite hacer un análisis sociocultural y comprender que la neurosis también es una forma de violencia socioemocional donde personas (sobre todo, a edades cada vez más tempranas), manifiestan episodios de frustración, ansiedad, miedo, esencialmente humanos a mi parecer, como consecuencia de malestar por "no responder acorde a lo que la sociedad espera de nosotros", desde ahí, considero se marca un "estigma social", que no es del todo patológico o enfermo, sino humano.

Al respecto, una neurosis a nivel colectivo, podría estar representada en el sistema educativo cuando un programa de estudios, insiste en un discurso de promotor de cambios mediante las mismas y obsoletas acciones, olvidando las condiciones o necesidades que cada alumno vive, padece y experimenta dentro de su realidad. Por ello considero necesario romper con la cadena desmotivadora que prevalece. Quizás uno de los múltiples espejos de la violencia socioemocional es el hastío y la falta de motivación y que los alumnos al ser mayormente propensos a adquirir emociones y modelos, se apropian de actitudes, que toman como ejemplo, de figuras adultas. Como pedagogos y maestros también nos violentamos de muchas formas cuando no reconocemos una emoción o molestia: "La práctica pedagógica es compleja, porque moviliza todos los sentimientos humanos: amor, cuidado, solidaridad, valentía, sacrificio, así como miedo, deseo de poder, celos, desprecio, rechazo, etc."

(Perrenoud, 2007, p. 129) La violencia en este sentido, deja de colocarse en mero asunto de manifestaciones evidentes, sino que comprender sus causas de origen, demanda un análisis menos visible, desde la descomposición social de valores y juegos de poder en el entorno de los involucrados.

Ya, por último, Belgich plantea el problema de la violencia y la niñez desde lo psicosocial. Reconozco que, dudé por momentos en considerar su estudio, ya que su obra tiene quince años de antigüedad y para algunos profesionales, podrían parecer obsoletos sus planteamientos, pero me parece relevante su estudio porque la manifestación violenta en alumnado de secundaria puede traer un trasfondo desde niveles y edades anteriores. Sus aportes posibilitan un panorama amplio, me parece claro y preciso en sus explicaciones dado que enriquecen mi estudio. Confirmando la importancia de incluir otras disciplinas cuando se hace investigación, en definitiva, es relevante para mi conocer su análisis. Belgich considera que la violencia en la infancia es el resultado inmediato de sentimientos de impotencia (exclusión, degradación cotidiana de vínculos vitales) no resueltos que tarde o temprano se manifiestan. Así mismo habla de ramas de la violencia infantil como el trabajo, maltrato, abuso sexual y manipulación afectiva:

Esta realidad debe ser enfrentada reformulando los paradigmas científicos que atañen al campo de la infancia y especialmente en el territorio de la educación. Pues si un dispositivo es posible construir para una prevención de los violentamientos, debe incluir a la escuela. Pero bien, sobre ella hay algunas aclaraciones, pues comparte con otras instituciones de la sociedad modos de generar inhibición de sentimientos y afectos en los niños, y con ello no facilita la expresión de la multiplicidad de las singularidades afectivas y deseantes. (Belgich, 2003, p. 14)

A este respecto la niñez, considero ha sido violentada de múltiples formas por representar el periodo en donde las emociones son expresadas a flor de piel, donde es difícil

disimular alegría o enojo, donde no se pide permiso para dar un abrazo o de ser quien se es en esencia, sin poses. Es lamentable reconocer que ya son violentados en su inocencia desde temprana edad mediante las problemáticas expuestas en las ramas antes mencionadas.

En esta etapa posmoderna, encontramos alumnos indolentes y/o anestesiados ante la violencia que viven en su casa, en la televisión, internet, en las calles, etc. Se encuentran de algún modo tan familiarizados con las desigualdades que pocas veces expresan sus sentimientos o bien:

abreva en un modo de educación de la infancia que se impuso durante parte importante del siglo XIX y el siglo XX en los países occidentales, donde la pedagogía intenta doblegar la voluntad del niño, obligarlo a la inexpressión de su ira y dolor ante las actitudes de los adultos. (Belgich, 2003, p. 19)

Todavía es común escuchar a algunos padres de familia o a maestros decir a los niños “que feo te ves enojado” como si fuera algo malo o incorrecto, sin darse cuenta que se está silenciando una emoción, una molestia que como ser humano que “siente” tiene la necesidad de externar, para que le sea atendida, mas no reprimida. De ahí que, la actitud que toman los adultos, Belgich cita a la psicoanalista Alice Miller quien señala:

Este a su vez se distancia del sufrimiento de su propia infancia, pues el mismo no pudo como niño defenderse de esa pedagogía que imponía el mutismo ante lo que se sentía como humillación, ofensas, violencia por parte de adulto o del educador. (Miller, 1980, p. 6)

A cuarenta años de distancia en la obra *Por tu propio bien*, Miller presenta la tesis de cómo los traumáticos métodos alemanes de crianza promovieron a un Hitler y a un asesino en serie de niños alemán llamado Jürgen Bartsch quien:

(...) fue entregado por su madre a un orfanato, en el que permaneció casi dos años.

Ahí recibió cuidados, pero no afecto. Cuando el matrimonio que a la postre lo adoptó lo vio por vez primera quedó prendado del niño. Sin embargo, el señor Bartsch no tenía

ojos más que para su negocio y se desentendió bastante del cuidado de su hijo, mientras que la esposa era una mujer estricta, que simpatizaba con la idea de que letra con sangre entra. Durante su declaración, Jürgen afirmó que de niño fue violado por un cura. Al llegar a la adolescencia, de acuerdo con su confesión, tuvo pocos amigos, con los cuales practicó juegos homosexuales que culminaban en la eyaculación de los involucrados. En cuanto a su modo de operar no fue necesario que confesara, el estado en el que fueron encontrados los cadáveres hablaba por sí solo. Los asesinatos de Jürgen Bartsch daban la apariencia de seguir un guion. Cuando llegaba a la mina acompañado de un adolescente, lo golpeaba para imponer su mando. Después lo maniataba, manoseaba sus genitales y se masturbaba infructuosamente, pues no llegaba a la eyaculación. Luego de estrangular a su presa, el asesino decapitaba y abría el cuerpo en canal. En el momento de la mutilación, Bartsch acumulaba varias eyaculaciones en serie. (Duran, 2010, p. 3)

Coloqué la cita completa de la biografía de este chico de diecinueve años, porque se trata de un testimonio en donde se muestra a un adolescente con un doble rol (víctima y victimario) un joven “con un niño interior” con una herida tremenda de abandono, primero por parte de su madre biológica y después por parte de sus padres adoptivos. Un niño carente de afecto y víctima de violencia física y “socioemocional” que al pasar los años se transforma en victimario, es decir, superó a las personas que en un primer momento lo violentaron. Sus padres estaban presentes en cubrir cuestiones materiales, pero no le otorgaron la atención y afecto que como niño tenía derecho a recibir, y, por ende, nunca tuvo un referente de cariño, al no recibirlo no podía darlo, ¿qué le quedo entonces? manifestar toda su frustración superando a quienes lo dañaron. Para su primera sociedad “familia” además se suma la ruptura con representaciones religiosas ya que fue violado por un cura. Por lo tanto, todas las personas adultas que lo rodeaban lo traicionaron de alguna forma por no encontrar en ellos referentes de seguridad, bienestar y de amor.

Bartsch padeció dos de las ramas de violencia en la niñez planteadas por Belgich: Trabajo infantil: no asistió a la escuela por atender carnicería de su padre y abuso sexual: por parte de un cura. Por lo tanto, está presente en su modo violento de actuar, un sentimiento de impotencia debido a la exclusión y la degradación cotidiana de vínculos vitales. La palabra "por su propio bien" representa de alguna forma un proceso "pedagógico" tradicional de manipulación:

La psicoanalista Alice Miller en su libro enumera una serie de objetivos de la pedagogía negra (concepto acuñado a su vez por Katharina Rustschky en su libro *Schwarze Padagogik*). En él se describen todas las técnicas de condicionamiento temprano con el posterior olvido del niño de esa imposición. Como síntesis podemos señalar que la pedagogía negra tiene como fin enseñar:

- Que los adultos son amos.
- Que deciden lo que es justo e injusto.
- Que su ira no proviene de sus propios conflictos.
- Que a los padres siempre hay que protegerlos.
- Que los sentimientos vivos del niño suponen un peligro para el adulto dominante.
- Que al niño hay que quitarle la voluntad lo antes posible.
- Que todo hay que hacerlo a una edad muy temprana para que el niño "no advierta nada" y no pueda traicionar al adulto. (Belgich, 2003, p. 19)

Lo planteado por Miller, reflexiono, selló por completo el crecimiento y desarrollo social de muchos niños y niñas, ahora ya adultos, que son padres de familia, abuelos y bisabuelos. No dudo que todavía prevalezca este tipo de pedagogía que propició "mutismo", es decir, reserva, silencio y de alguna manera "violencia socioemocional" en muchas familias mexicanas

de los años cuarenta. Considero que, como se tuvo un sufrimiento prolongado por generaciones, los padres de hoy en día tratan de compensar y romper cadenas que dejó esa “pedagogía negra” de obediencia y de respeto por los adultos mediante manifestaciones y modos de educar menos rígidos. Ahora bien, eso también lleva sus consecuencias. He observado como maestra de grupo lo contrario, en donde los niños manipulan y dan órdenes a sus padres.

Belgich considera que, parte de la violencia en la niñez, en un primer acercamiento es el trabajo infantil. No obstante, el problema ahora en la posmodernidad, radica en que existen niños que pueden estar escolarizados y a su vez trabajar ayudando a sus padres; o bien, que no trabajan, pero son maltratados o abusados en casa, o también escolarizados pero el abuso se da en la escuela. Por lo tanto, la actualidad ya nos coloca en varios escenarios. Lo que, si permanece vigente, al menos para este objeto de investigación, es la última rama planteada por este psicólogo, “la manipulación afectiva” de,

extorsiones a nivel subjetivo donde el dominio se produce a partir del temor al abandono, y la sumisión ante el castigo que es en definitiva el temor al dolor psíquico. Así, es frecuente que se manifieste a los niños que se les retirara el amor si no obedecen, pero en verdad ésta extorsión produce una amenaza constante acerca del abandono. (Belgich, 2003, p. 23)

Belgich me induce con sus planteamientos a pensar en Arthur Fleck, mejor conocido en la cinematografía recién como “Joker”. Considero que su perfil es un buen ejemplo para argumentar que no solo los maltratos físicos y abusos en la niñez son la antesala para efectuar actos violentos, sino que involucra de manera más significativa el contexto sociocultural que rodea a una persona. Desde mi humilde postura, al pasar los años, Arthur no solo padeció las secuelas de una violencia física como ocurrió durante su infancia, sino que ya como adulto padeció de una violencia más sutil “socioemocional” dado que el sistema lo lastimaba con exclusión, dándole el mensaje cotidiano de, tu eres diferente, no encajas, no eres importante,

personas como tú no le interesan al sistema. Cargaba con su “estigma” en una tarjeta que informaba sobre su trastorno neurológico de no controlar episodios de risa. Recordemos que el acude a terapia gracias al servicio social del gobierno y este decide hacer recorte dejándolo sin atención terapéutica y sin medicinas. Así mismo, pierde su empleo al acudir a un hospital a entretener a niños enfermos y por un descuido tira por accidente una pistola que le había regalado un compañero payaso, tras sufrir Arthur el robo del letrero que cargaba (anunciando un servicio en la calle) propiciado por un grupo de delincuentes. Arthur tras corretearlos y alcanzarlos en un callejón, le estrellan el anuncio en el rostro, rematándolo finalmente en el suelo pateándolo en todo el cuerpo. Su compañero se entera de lo sucedido y por ello le regala la pistola para defenderse.

Después de ese evento, recordemos que se le presenta una situación clave a Arthur donde puede empezar a manifestar sus sentimientos de frustración acumulados no solo mediante la risa. Trasladándose en el metro todavía maquillado y con peluca de payaso, comienza a ser testigo de cómo tres tipos (trajeados) comienzan a molestar a una chica que venía sentada leyendo tranquila en el mismo vagón que ellos. Joker comienza a reírse, y entre más agresivos se ponen los tres tipos con la chica diciéndole piropos y aventándole cosas, aumenta sin control su trastorno y la risa que emite es más fuerte. No puedo quitarme de la cabeza esa escena (me dan escalofríos y a su vez me emociona) porque cuando se acercan estos tipos al él, hasta donde estaba sentado le preguntan ¿qué te parece tan gracioso?

El rostro de Arthur “Joker” expresa una carcajada que encaja al mismo tiempo, una mirada de profundo dolor, dado que sus ojos cristalinos no pueden más que denunciar que no lo disfruta, que en realidad no es gracioso, que tiene miedo. Eso me transmitió personalmente. Entonces, los tres tipos lo empiezan a golpear repetidamente, hasta que Arthur saca de su pantalón la pistola y les dispara, los asesina. El tipo que es más agresivo con él, logra caminar a otro vagón a pesar de ya estar herido con una bala en la pierna, pero Arthur lo sigue, hasta

que, al llegar a la siguiente estación, ambos se bajan, Arthur lo alcanza hasta las escaleras y lo remata con tres balazos más.

En ese momento Arthur, sube el resto de las escaleras y escapa, corre y corre hasta meterse a un baño público donde se refugia para hacer una especie de pausa, en donde rinde una especie de tributo a su actuar. No sé cómo explicarlo, son de esas escenas que cuesta describir por la sutileza y riqueza interpretativa, son escenas tan subjetivas que se aprecian más, únicamente observando sin realizar un juicio. Me atrevo a decir que, ese momento a solas que él tiene, me transmite deleite, es un instante de disfrute para él. Arthur se regala esa catarsis... no gritando, sino bailando lentamente sin emitir una sola palabra, es decir, para mí, transforma de alguna manera su dolor en arte, mirándose al espejo, haciendo movimientos suaves y pausados con sus brazos, considero se sintió satisfecho y liberado. De ahí vendrían situaciones que lo ayudarían a descubrir su pasado, donde lee una carta en la cual su madre le pide ayuda a su supuesto padre. Este evento lo lleva a buscarlo (un político adinerado en busca de la alcaldía de ciudad gótica) a investigar su domicilio. Finalmente acude al psiquiátrico para obtener el historial clínico de su madre quien estuvo internada cuando era joven, no se lo dan, lo roba. Finalmente, al abrir la carpeta, lee y descubre los abusos que recibió de niño por parte de ella y de parejas de su mamá mediante fotografías y reseñas. Lo que provoca que Arthur tenga un ataque incontrolado de risa para más tarde, acudir a ver a su madre al hospital donde era atendida tras sufrir un infarto, para concluir asfixiándola con la almohada. Antes de los tres asesinatos, Arthur muestra un perfil en donde se adapta a las situaciones, tiene un trabajo, compañeros payasos, incluso es amigo de una vecina con la que sale un par de veces (quizás solo lo imagino), y sobre todo muestra paciencia, cuidado y atención para con su madre, alimentándola y duchándola, dado que vive con él en un anticuado departamento. Esta película me permite un análisis más allá de lo patológico, es decir, del trastorno que en sí Joker padecía. El trastorno (la risa incontrolada) no propició que Arthur efectuara actos violentos, sino que tanto las condiciones y circunstancias socioculturales como las emocionales, lo fueron

llevando a proceder de esa forma. Y así continúan un par de asesinatos más. Después de la muerte de su madre, es visitado por sus amigos payasos para darle el pésame y el amigo que precisamente le había regalado la pistola, le informa que ha ido la policía a buscarlo en cuanto a investigar los asesinatos en los vagones del metro, acto seguido Joker saca de la parte de atrás de su pantalón unas tijeras y se las encaja en el cuello. El otro amigo (enano de estatura) solo se pone a llorar preguntándole ¿Por qué Arthur? Es entonces que Joker lo mira y le dice “tú siempre has sido bueno conmigo” y lo deja ir abriéndole la puerta. Después de eso vendría a mi parecer el clímax de toda la película. Arthur se prepara, se maquilla y se viste como payaso. Por cierto, esta es la escena que se ha sido viral en las redes sociales. Joker sale de su departamento recorriendo el pasillo mostrando un caminar despreocupado y contento con un ramo de flores hasta tomar el elevador. Estando ya en la calle, en un callejón escalonado realiza un baile, fumando, brincando, se observa realmente disfrutando... se encontraba “liberado y feliz” porque era su momento de “existir”, así me lo transmite. Se termina el baile cuando escucha que le gritan por su nombre dos policías que están en la cima de los escalones, lo que hace que se eche a correr dirigiendo su camino al metro y se le pierde a los mismos en medio de una multitud de gente con máscaras de payaso dentro de los vagones. Finalmente logra escapar para dirigirse al programa del “Show de Murray” al que fue invitado.

Esa escena a mi parecer es la que cierra con broche de oro todo el cumulo de frustración y malestar que Arthur “Joker” siente, dado que, logra a mi parecer una catarsis con cada pregunta que le responde a Murray, exponiendo por televisión su malestar con esa “sociedad indolente” a la que solo le importan las personas del perfil “gente de bien” como los que fueron asesinados en el metro, al mismo tiempo que, esa sociedad se burla de personas como él que “no hacen reír a la gente” y que por eso lo había invitado a su programa, tras el video que Murray transmitió días antes “donde Joker estando en un bar no logro que el público se riera de sus chistes”. Cuando Murray le dice que está equivocado y que no toda la gente es así, Joker le confiesa que él es el asesino del metro... que al sistema no le importa alguien

como él, que da la espalda por no tener “posición, ni futuro”, acto seguido saca la pistola y le da un tiro en la cara. Considero que Murray representaba en ese momento, todo ese sistema apático, arrogante de poder (en los medios de comunicación al menos) del cual Joker pudo desquitarse, debido a que no logro hacerlo con la persona (su padre) que representaba al poder político en ese momento. Con este último asesinato, Joker se dio por satisfecho de algún modo, porque recibió el reconocimiento de la población (también excluida) de Ciudad Gótica quienes lo adularon en las calles tras lo ocurrido en el programa de televisión.

Este recuento narrativo que realizo sobre el personaje de “Joker”, no pretende juzgarlo ni justificarlo, simplemente intento exteriorizar mi análisis, para rescatar la importancia y relevancia que tiene el medio sociocultural dentro del comportamiento de una persona, porque el medio social, ese medio indolente, lo etiqueto de inmediato de “loco”. De hecho, propicio mucha expectativa el estreno de “Joker” porque los críticos opinaron que se trataba de una película violenta para los jóvenes, no obstante, para mi punto de vista se ve más violencia en una película de acción o de guerra. Considero que el sistema indolente, bajo distintas caras, siempre vigilara y señalara aquello que trasgrede su discurso sin cuestionar y comprender lo humano, lo complejo y en el caso de Joker, los motivos que lo llevaron a su actuar. Tal indolencia excluye y determina quien es reconocido o no, quien es parte de algo o no, quien es capaz o no, quien es apto o no, quien es violento o no, etc. logrando manipular y decidiendo en una sociedad lo aceptable, lo valioso, lo tolerable, lo sano, lo perteneciente provocando un cumulo de emociones pocas veces habladas y reconocidas, más bien, silenciadas y que tarde o temprano, como en Arthur se expresaran de alguna forma.

La contribución de estos vínculos puede contemplarse en función de los beneficios que pueden recibir las personas de los vínculos sociales que sus sociedades pone a disposición, apoyo, estructura y motivación. Esto se relaciona con el apoyo, la interdependencia socialmente organizada en torno al parentesco, la vecindad y otras

formas de asociación proporciona vínculos que, para el individuo, tiene el valor de bienes y servicios y símbolos de permanencia emocionalmente significativos, sobre todo en los momentos de crisis y de privación, como en los estudios realizados por Moll (1990). (Olmos, 2002, p. 10)

Los momentos de crisis como personas, los tenemos todos, conflictos son parte de nuestra cotidianeidad etc. Cuando el alumnado experimenta episodios de violencia, solo representa el síntoma de una situación que ya viene arrastrando desde tiempo atrás, es muy complejo saber con exactitud el origen del mismo, por ello, la escuela solo es el escenario para mostrar tal síntoma. La herida por así decirlo que origina la violencia, muchas veces no se produce en la escuela, sino que las situaciones dadas en la escuela son el detonante para que el alumno exprese frustración, enojo, molestia etc., de manera violenta porque de su primer círculo social (familia), no aprendió la habilidad de comunicarse, dar a conocer su molestia o bien, aprendió que la manera violenta es la mejor o la que tiene de referente. Por ende, no se puede etiquetar a un alumno como “violento”, porque para él es algo normal, o con lo que ha crecido todos los días dentro y fuera de la escuela.

Los aportes expuestos por los autores, me permiten tener antecedentes que contemplan, de alguna forma, la violencia desde otra dimensión, que yo me atrevo a nombrar “socioemocional”, desde lo sutil, lo invisible, lo social, lo cultural, lo emocional. El tema de violencia es amplio, sin embargo, lo señalado por estos autores, me ofrece un punto de partida relevante para construir mi problema, mi objeto de estudio dentro de la multidimensionalidad que conlleva. Los antecedentes expuestos, plantean miradas que propician un punto de partida relevante, que me invitan a cuestionarme más allá de intervenciones y soluciones a corto plazo, porque me otorgan como investigadora tomar una postura y al mismo tiempo, develar que se solicita una mirada más situada y sociocultural. Pedagógicamente hablando, estos antecedentes me empujan a aportar alternativas y reflexiones pendientes al estudio de

fenómenos sociales, como el de la violencia en las escuelas desde una mirada menos cuestionada. Este giro de comprensión, más situado de reflexión, sin duda es un giro hermenéutico porque este permite la recuperación del sujeto y de la “subjetividad” que contrasta con esa mirada objetiva instrumental de estudiar fenómenos limitándose a datos cuantitativos. Por ello, el papel de la narrativa es crucial para entender y comprender un fenómeno tan complejo desde otra perspectiva. La narrativa no solo es un método, es una episteme, es decir una forma de construir y deconstruir conocimiento de un fenómeno dado:

La investigación biográfica y narrativa en educación se asienta, pues, dentro del “giro hermenéutico” producido en los años setenta en las ciencias sociales. De la instancia positivista se pasa a una perspectiva interpretativa, en la cual el significado de los actores se convierte en el foco central de la investigación. Se entenderán los fenómenos sociales (y, dentro de ellos, la educación) como “textos”, cuyo valor y significado, primariamente, vienen dados por la autointerpretación que los sujetos relatan en primera persona, donde la dimensión temporal y biográfica ocupa una posición central. (Bolívar, 2002, p. 4)

Si se pretenden sacar a la luz y dar voz a subjetividades silenciadas, la narrativa me permite ese giro epistémico y metodológico. Estos antecedentes desde sus posturas, me motivan e inspiran para que, como pedagoga pueda construir algo diferente que enriquezca el estudio de un fenómeno social tan complejo: la violencia escolar.

### **1.5 La narrativa como método de indagación, recuperando significados y sentidos**

¿Narrativa?, sí...y no es mero requisito que esta palabra se encuentre al inicio del título de esta investigación, dado que, es ella la que me proporciona dar un giro metodológico notable, para tratar mi objeto de investigación. Gracias a ella, me doy el permiso de

involucrarme con mi proyecto, es decir, me otorga “ser el proyecto”, me coloca a mí como ser humano en primera instancia antes que como pedagoga y lograr un vínculo inseparable para el sentido de esta tesis.

La narración como forma de pensamiento y como una expresión de la visión del mundo de una cultura. Es a través de nuestras propias narraciones como principalmente construimos una versión de nosotros mismos en el mundo, y es a través de sus narraciones como una cultura ofrece modelos de identidad y de acción de sus miembros. (Bruner, 1997, p. 17)

La investigación biográfico – narrativa sin duda es una alternativa para aquellas problemáticas, como la de esta investigación en torno a la violencia escolar, que busquen ser retomadas desde un lado más humano y personalizado. No obstante, la pedagogía ha sido concebida y practicada durante mucho tiempo bajo un enfoque positivista que ha limitado su quehacer por considerarla una “ciencia”. Si a pesar de este trayecto de la maestría yo me colocara en una postura radicalmente positivista que busque dar respuestas o pasos a seguir ante una problemática compleja, estoy segura que la lectura y la propuesta que trabaja Bolívar me convencería, por que señala planteamientos muy pertinentes a esta condición posmoderna que vivimos.

Desde antes de terminar la licenciatura, ya tenía una postura menos radical que la de algunos compañeros que decidieron desertar en la carrera, ya que los planteamientos y los debates en clase los dejaron con un alto grado de incertidumbre (salir de un estado de confort) que no les agrado por considerar que ponían en juego su futuro como profesionales, es decir, algunas asignaturas solicitaban a salir de supuestos encerrados de tradición de lo que un pedagogo hace en las aulas. La investigación biográfico – narrativa en ese sentido, hoy en día me parece una buena nueva para todos esos momentos de incertidumbre que todo

investigador interesado/a en problemas menos objetivos (en el sentido de buscar evidencias no medibles y cuantificables) con la intención de interpretar el mundo mas no de solucionar a corto plazo. Toda investigación tiene un propósito, pero no toda temática o problemática se indaga o plantea con los mismos medios, y esas temáticas sin duda son las que implican rescatar la “subjetividad” que, al contemplar ambigüedad y poca certeza de resultados, ha sido olvidada y relegada en ámbitos educativos. En ese aspecto, me parece que al excluir subjetividades dentro de ambientes educativos estamos ante una primera violencia, la estructural porque no ha considerado relevante lo “emocional”. En estos últimos años pareciera ser que la va retomando, pero habrá que ser cuidadoso de los discursos que hablan de educación socioemocional en las escuelas “como corazón de la enseñanza, su dimensión emocional (lo que primariamente “mueve” cada día a actuar), en un oficio donde lo profesional no puede ser disociado de lo personal”. (Bolívar, 2001, p. 63) Entonces lo que rodea a la enseñanza, a la educación y a procesos formativos involucra emociones y están no pueden ser relegadas, aunque ya se encuentren consideradas en el discurso. Las practicas dentro del aula no pueden reducirse solo a dar resultados ya programados o ya establecidos en un programa de una manera rígida mediante sistemas de evaluación que fatigan a la docencia para dar resultados en poco tiempo.

Las cuestiones humanas y emocionales no son fáciles de evaluar ni de cuantificar, por lo tanto, no pueden tener tan fácilmente una calificación para cada sujeto que interviene en un proceso:

La enseñanza es una práctica emocional, la enseñanza y el aprendizaje implican comprensión emotiva, la enseñanza es una forma de trabajo emocional y las emociones de los profesores son inseparables de los propósitos morales que guían su trabajo, y de su habilidad para conseguirlos. (Bolívar, 2001, p. 64)

En la investigación cualitativa, el enfoque biográfico-narrativo, como menciona Bolívar, (2001), tiene identidad propia, ya que, además de ser una metodología de recolección y análisis de datos, la investigación biográfica-narrativa se ha legitimado como una forma de construir conocimiento en la investigación educativa y social. Por lo que, la investigación narrativa se considera actualmente como un lugar de encuentro e intersección entre diversas áreas sociales, que relaciona diversos saberes, como la teoría lingüística, historia oral e historia de vida, la antropología narrativa y la psicología. Emplear esta metodología implica una recuperación del sentido comunitario, un encuentro con los demás que permite un lenguaje distinto. La narrativa me concede entonces, como investigadora aprender a conocer a las personas y a su vez, es una herramienta para el autoconocimiento (mío y para los que participan en la misma). Por lo tanto, la narrativa es una metodología, que ha sido para mí un grato encuentro porque fomenta procesos de formación poco habituales de los que no está acostumbrado el campo educativo:

Si el objetivo del análisis biográfico es abarcar la vida total de un individuo/grupo, se debe reconstruir y analizar el conjunto de experiencias biográficas de una persona, diferenciando lo relevante de lo accesorio. Por eso, del conjunto de experiencias narradas, por parte del biógrafo, se tienen que unir – siguiendo pautas temporales y temáticas – las experiencias relevantes en un contexto coherente y significativo. Así, el tiempo subjetivo del narrador debe ser reconstruido por el biógrafo en un tiempo “objetivo”. Es tarea de este análisis unir los acontecimientos/eventos, a veces atomísticos, en una secuencia interrelacionada de temas o tiempos, de modo que configuren una red. (Bolívar, 2012, p. 12)

Uno de los campos de aplicación donde más se ha aplicado la investigación biográfico-narrativa y que la ha documentado son los estudios relacionados con los ciclos de vida o fases

en la carrera profesional, y que en su mayoría emplean las entrevistas biográficas para construir las biografías personales:

La narrativa expresa la dimensión emotiva de la experiencia, la complejidad, relaciones y singularidad de cada acción. Como modo de conocimiento, el relato capta la riqueza y detalles de los significados en los asuntos humanos (motivaciones, sentimientos, deseos y propósitos), que no pueden ser expresados en definiciones, enunciados factuales o proposiciones abstractas, como hace el razonamiento lógico formal. (Bolívar, 2001, p. 52)

Ese ejercicio narrativo me brinda como pedagoga, fortalecerme, ahora sé que representaba reconocer mis grietas, que en palabras de Walsh (2017):

Son parte integral también de las transgresiones, indisciplinamientos, rupturas y desplazamientos que me obligan a mirarme críticamente, a aprender a desaprender para reaprender a pensar, actuar, sentir y caminar decolonialmente, a nivel individual y en colectividad. Así son constitutivos de cómo concibo, construyo y asumo mi praxis, incluyendo en la universidad. (Walsh, 2017, p. 32).

Dar ese giro metodológico y epistemológico, a tener una brújula distinta y alterna que rompa con el paradigma rígido (método científico positivista) difícil de superar, que ha encauzado, a pesar de los discursos innovadores, a una pedagogía indolente que ha enfocado la mayoría de su quehacer, a la práctica de implementar, mas no, de cuestionar contenidos. Porque esos contenidos no solo involucran ya lo académico sino la cotidianeidad del alumno y los sentidos que éste le otorga. Por lo tanto, para mi objeto de estudio de identificar las significaciones socioemocionales de alumnado de secundaria sobre actos violentos mediante relatos, para dar voz a causales silenciadas que aporten una mirada distinta al estudio de la violencia escolar, representa una buena nueva de comprensión y deconstrucción, el método biográfico narrativo.

### 1.5.1 El relato como eje de encuentro al sentido

Si la narrativa es un método alternativo para estudiar la problemática de la violencia en las escuelas desde otra perspectiva, ésta también posibilita implementar otras vías de acceso al momento de recabar datos que no se limitarán a lo cuantitativo (objetividad), sino que recuperaran aspectos cualitativos ricos en “sentido” porque lo conforman voces diversas (subjetividad). Es así que, la narrativa se ayuda mediante las historias de vida y los relatos del alumnado como nuevas formas de adquirir y construir conocimiento: Dar la voz a los individuos se ha negado durante largo tiempo. Por ejemplo, usualmente, no siempre, se ha elogiado la subjetividad, la “parte importante de la existencia humana” sobre la objetividad, “menos significativa como parte de la vida”. (Hornillo, 2003, p. 374) Logré percatarme de ello y encontrarle “significado” a la narrativa cuando recordé mi primer acercamiento con un relato. Fue en una crisis existencial justo a la mitad de la carrera de Pedagogía. Tal momento no creí que representaría algo tan significativo a quince años de distancia y tal cual que le diera “sentido” a lo que hoy pretendo plantear en esta tesis. Ese relato del que les hablo no fue de un personaje “ficticio” inventado en una novela romántica, sino todo lo contrario, ni siquiera la historia contada de esa persona era de mi edad, ni de mí mismo sexo, lo único que teníamos en común era un interés por una “búsqueda de sentido”. Ese relato, ese encuentro fue a través del libro que se llama “El Hombre en busca del sentido” de Viktor Frankl. Repaso que en aquella época de estudiante lo busqué en la biblioteca de la FES Aragón sin poderlo encontrar, lo que hizo que me trasladara entonces a la biblioteca central de Ciudad Universitaria y con agrado lo hallé. Mi búsqueda la respaldó una fuerte depresión acompañada de la esperanza de encontrar un propósito para mi vida, y tal propósito me hizo levantarme muy temprano un sábado. Al empezar a leerlo, me atrapo, no pude soltarlo, no salí de la sala, ni al sanitario ni a comer. Frankl “relata” su terrible experiencia en los campos de concentración en Auschwitz y de cómo perdió a toda su familia, narra las condiciones de hambruna, de frío por las que paso.

Me sorprendí de mi misma de leer cada detalle de dolor y de sufrimiento, quizás ¡eso mitigaba mi tristeza y mi depresión! y en efecto, fue así. Ese momento sentí que mis problemas eran insignificantes, porque a pesar de todo lo que Frankl vivió, sufrió y padeció, en medio de la tragedia siempre tenía un “sentido” para seguir, para despertar, para disfrutar de la luz del sol al amanecer y ayudar a otros.

Su relato me conmovió hasta las lágrimas, él es el creador de la Logoterapia que trata de sacarle sentido al sufrimiento que se vive. Actualmente existen cursos al respecto, que ya no tome por falta de recursos económicos en aquel tiempo. Lo que quiero rescatar con esta experiencia de “relato” es que su “narrativa” me calmo, su biografía de vida y de dolor me hicieron valorar la mía a pesar de los problemas que tenía. Mi intención, en aquel momento de incertidumbre al buscar el libro, repito, era poder encontrar una serie de pasos para ser feliz y encontrarle sentido a mi vida, mi chip era descubrir una respuesta practica ante mi depresión, uno trae ese chip integrado hasta la medula de los huesos, como si el “sentido de la vida” se tratara de un producto que se puede conseguir o comprar a corto plazo, (de ahí mis consecuencias de vivir en un entorno de gratificación inmediata), sin ser consciente de que los estados depresivos y emocionales no tienen una receta universal:

Dudo que haya ningún médico que pueda contestar a esta pregunta en términos generales, ya que el sentido de la vida difiere de un hombre a otro, de una hora a otra hora. Así pues, lo que importa no es el sentido de la vida en términos generales, sino el significado concreto de la vida de cada individuo en un momento dado. (Frankl, 1996, p. 107)

Y que si bien, muchas veces puede haber métodos, terapias, psicoanálisis, antidepresivos etc., efectivos, que funcionen, considero que lo hacen en corto tiempo ya que,

no hay mejor medicina que estar expuesto de manera permanente, desenmascarar los malestares, cotidianos haciendo consciente el dolor y aprender de este.

Si la experiencia y el relato de sufrimiento de otros me conmovió hasta las lágrimas, considero entonces que esa lectura pausada y comprensiva, fue de alguna forma la antesala para descubrir y leerme a mí misma, como camino conveniente para sanar, conocerme sin anestesia y estar en la sintonía para ser feliz:

La felicidad es como una mariposa. Cuanto más la persigues, más huye. Pero si vuelves la atención hacia otras cosas, ella viene y suavemente se posa en tu hombro. La felicidad no es una posada en el camino, sino una forma de caminar por la vida. (Frankl, 1996, p. 110)

Busqué por caminos equivocados y en personas equivocadas, sin ser consciente que la sola intención de búsqueda de sentido ya representaba en sí la posibilidad de ser feliz, porque el sentido de la vida no es una meta, una persona, un título, una condición geográfica, un hijo, como me lo hicieron creer, es el camino y la actitud que se traza una misma día a día:

No deberíamos buscar un sentido abstracto a la vida, pues cada uno tiene en ella su propia misión que cumplir; cada uno debe llevar a cabo un cometido concreto. Por tanto, ni puede ser reemplazado en la función, ni su vida puede repetirse; su tarea es única como única es su oportunidad para instrumentarla. (Frankl, 1997, p. 107)

Al desarrollar este trabajo de tesis, tuve que recordar en cómo el relato de un desconocido había cambiado mi vida, y comprendo que, lo mismo ocurrió en este año y medio al leer las experiencias y relatos del alumnado de la secundaria, porque desde una mirada instrumental se pensaría que como pedagoga mi trabajo de campo se enfocaría únicamente a impartir una plática, pero desde una mirada sociocultural, se busca interactuar de manera

distinta, debido a que, el alumnado también me aportó aprendizaje y significado desde su experiencia. Ahí, el papel del pedagogo se transforma y se humaniza.

Es decir, el relato me parece que no excluye ni alardea para tener una “valía”, o bien, una legitimación externa de “expertos” para que pueda ser publicado como libro, ¡al contrario!, una narrativa no cae en tanta normativa para dejar huella y aprendizaje. Confío en que ahí radica su riqueza porque muestra el lado subjetivo, es decir, humano de las personas, dejando formalismos que excluyen las formas distintas de adquirir el conocimiento y sobre todo experiencias que se originan en una realidad inmediata. Es por eso que, el relato ha sido el camino más idóneo para rescatar significaciones del alumnado, como en su momento Frank las rescato en mí, ¡sin darme propiamente pasos a seguir!, únicamente compartiendo su vida, el sufrimiento, su experiencia durante el dominio Nazi de la Segunda Guerra Mundial. Mediante la narrativa, el relato lleva de la mano como incondicional compañero al sentido, y ¡eso me encanta! y es una buena nueva tanto en lo profesional como en lo personal, porque me permitió y me permite ver una problemática ya muy estudiada, desde otra óptica, con lentes diferentes. Ese “sentido” de alguna forma fue sembrado en el alumnado por el hecho de atreverse a hablar, porque el dar expresión a sus voces, traza un camino de “sentido”, el cual, en la actualidad es aún más difícil de encontrar sobre todo en la escuela. Llegar a esta postura, ha sido a través de toda mi narrativa inicial, y me invita a un desahogo y una catarsis permanente que puedo realizar mediante la escritura. Creo que no hay mejor lugar de auto encuentro, y de comprensión no solo propio, sino de los que me rodean.

## 1.6 Población de estudio

El sujeto de investigación previamente contemplado para esta investigación se trataba de alumnado de cuarto y quinto grado con edades entre 10 y 12 años, de la Escuela Primaria Mariano Arista del Municipio de Chalco Estado de México, dentro del Fraccionamiento “Los Álamos”. Mi interés se centraba en estas edades, debido a que, la mayoría de las tesis revisadas se centran en edades adolescentes y jóvenes en las escuelas secundarias y preparatorias. Sin embargo, no pude realizar este plan inicial.

Después de dos visitas con la coordinadora de la escuela de la primaria elegida, finalmente no me otorga la oportunidad de observar y trabajar con el grupo. En la primera visita la maestra JU quien coordina el área, amablemente me recibe comentando que existe un grupo de quinto grado muy problemático y que se lo atribuye a que los padres trabajan hasta la Ciudad de México y no se han tomado el tiempo de acudir a juntas. Que podía conocer a estos alumnos de quinto grado el siguiente viernes de la próxima semana. La llamada de la maestra JU no llegó, más que un mensaje de disculpa, un día antes del acordado, informándome que había olvidado que “mañana viernes tenemos consejo técnico” y que no podía recibirme porque no habría alumnos. Que quedara al pendiente, que ella se comunicaba conmigo, su llamada aun la sigo esperando. Lo que detecto en esta situación es que probablemente la maestra JU informo el motivo de mi visita a la directora y quizás esta no le autorizo que yo fuera, o bien, que de alguna forma las autoridades más directas de la Escuela Primaria no les convenía abrirle las puertas a una estudiante para observar a alumnos con problemáticas de violencia dentro del plantel, así fuera para colaborar en una práctica universitaria y admito que, en ese sentido mi primer acercamiento no fue del todo acertado. Así que me trasladé a otra Escuela Primaria Oficial cercana al Fraccionamiento, dentro del pueblo de Cocotitlàn, pregunté por la Directora, aun no me presentaba como estudiante, la Directora se encontraba ya que recibió a padres de familia y a una persona representante de la cooperativa escolar, se acercaba la hora

del recreo. Luego salió a decirme la persona que me abrió la puerta que se encontraba de incapacidad y que regresaría hasta diciembre. Después una madre de familia que se encontraba afuera junto conmigo en la sala de espera, me dijo que a ella no la dejaron pasar para pedir informes, que le informaron que las citas se dan a la hora de la salida o de entrada por seguridad de los niños, por ello no se abría la puerta más que en horarios de entrada y salida. Ella tampoco había tenido suerte de que le dieran atención. En fin, me dirigí a otro pueblo también próximo, San Gregorio Cuautzingo y me dijo la persona de la puerta que la directora se encontraba de viaje. En estos dos últimos casos, no pude siquiera dar a conocer el motivo de mi visita. Lo que describo, me genera desánimo y frustración, corroboro que no es sencillo acercarse y tener contacto con la población estudiantil a nivel primaria de escuelas oficiales en la zona que pretendía hacer mi investigación.

Entonces tomando la sugerencia de mi tutora la Dra. Andrea Olmos Roa, le comenté a la Dra. Rosy Medrano si podía tener un acercamiento a grupos en la escuela secundaria donde labora esta última. Gracias a su apoyo y orientación he podido tener una primera entrada a campo con alumnado de primer grado de la Escuela Secundaria Técnica Número 24, Víctor Manuel Ahuja. Constató que para intervenir o entrar a cualquier ámbito escolar se requiere de personas conocidas o de "palancas" como comúnmente se dice, para lograr realizar un trabajo de esta índole.

La Escuela Secundaria Técnica No. 24 Ingeniero "Víctor Bravo Ahuja", está ubicada en San Juan Ixhuatepec, en el Municipio de Tlalnepantla, Estado de México, a una cuadra de la carretera a Pachuca y a 10 minutos de Indios Verdes, en las faldas del cerro del Chiquihuite. Está situada en una zona de alto riesgo, porque hay empresas madereras, gaseras, bioquímicas y depósitos de Pemex. Fue creada por la necesidad de tener el servicio de educación secundaria en la región, iniciando las labores en 1974 en las instalaciones de la Escuela Primaria "Niños Héroe", ubicada en la Colonia La Laguna; y comenzó con 5 grupos de primero en el turno vespertino. Su crecimiento y desarrollo como institución educativa se dio

a partir de septiembre de 1974 a 1976, con la participación de los Profesores Elías Zamora Rodríguez, Rodolfo Aramburú López García, Magdalena Garduño, Rosa María Corona, Eduardo Castaneira, Heriberto Díaz Hernández y el C.P. Francisco Amaro Peniche. Consolidándose en 1978 en el edificio actual, con cinco grupos de cada grado en ambos turnos, y con una población de 1400 alumnos. En inicio dudaba que me fuera a ayudar el acudir a esta secundaria porque me estaba alejando de las edades y del nivel escolar que pretendía observar e investigar en un inicio, es decir, estaba cambiando mis planes.

No obstante, este cambio me ha hecho confirmar la importancia de no abandonar el nivel de primaria en el estudio de la violencia en las escuelas (en un proyecto futuro quizás) dado el hermetismo que recibí que me denota un campo de investigación “pendiente” por descubrir. En este caminar de seleccionar escuela, a la vez, me doy cuenta que me encerré en un cumulo de supuestos en cuanto a las características de preadolescentes de primaria, porque ahora comprendo que el nivel escolar no determina en los alumnos sus estados de madurez ni de inocencia ni de experiencias en la problemática. Si bien es cierto, mi interés se inclinaba por la escuela primaria, por la falta de investigaciones y artículos que incluyeran este nivel en problemática de violencia escolar, analizo que, de alguna forma, no se desfazan del todo las edades planteadas. Siguen siendo preadolescentes, que en este caso solo abarcaré, a los de 1º grado de secundaria que cuentan entre 11 y 12 años de edad. De alguna forma, en mi trayecto de búsqueda de escuela, desde hace un año, experimente un tipo de violencia: la institucional. En el sentido de que, es muy difícil acceder a las escuelas si no se tiene algún conocido o “palanca” dentro de la misma.

A final de cuentas, ese recorrido de frustración, me sirvió y sirve para valorar el lugar y la oportunidad que tengo dentro de la Secundaria Técnica No.24. Y es así como llego al “salón número ocho” que recibe cada jueves, después de receso, a tres grupos de primer grado que toman clase de Formación Cívica y Ética.

Considero que existe un miedo generalizado propagado en las escuelas, que impide acceder a ellas, aunque de antemano, se expliquen los motivos para ello, que en este caso se trataba de una práctica para un trabajo de investigación universitario. Creo que cada día se hace realidad estar presos del miedo en todo momento, de no confiar en nadie externo, de estar a la defensiva, porque, así andemos libres caminando en la calle no confiamos ya en nada ni en nadie.

### **1.7 ¿Cómo obtener relatos? (Sesiones en campo)**

Me permito exponer de manera resumida las sesiones en campo trabajadas, con el propósito de dar un referente al lector sobre el trabajo realizado con el alumnado de la Secundaria Técnica número 24. Estas sesiones fueron planeadas de manera gradual con el fin de lograr un ambiente de confianza en los grupos, y así, paulatinamente empezar a hacer actividades más personalizadas que arrojaran los datos necesarios para el análisis de datos empíricos (relatos y narrativa).

#### *Primera entrada al campo: (Observación participante)*

1. Considerar las diversas percepciones de los actores: platica sobre el 2 de octubre y sobre la diferencia entre violencia y agresividad. Así mismo elaboramos un acróstico juntos en el pizarrón con la palabra “convivencia”, por último, les pedí que en una hoja me escribieran lo que habían entendido.
2. Análisis cuidadoso de anotaciones de alumnado de 1º
3. Llevar registro de percepciones en diario de campo y en guía de observación.
4. Detectar alumnado con problemática a través de anotaciones extras o comentarios.

Para mi sorpresa el grupo de 1º C fue participativo conmigo, aunque me costó trabajo que guardaran todos silencio y orden, conforme se fue dando la lluvia de ideas con respecto al tema, los demás participaban también. No tenía algo programado como tal más que una lluvia de ideas en cuanto a la violencia y la agresividad para encontrar diferencias, pero la fecha conmemorativa que acababa de pasar de la matanza en Tlatelolco del 2 de octubre fue un buen tema para que participaran.

*Sesión 2: Actividad: “Yo me siento así”: (Otorgar confianza).*

1. Actividad donde ubican sus emociones, al plantearles distintas situaciones.
2. Entregan una ficha de trabajo colocando la emoción que más les haya significado por un lado y por el otro por qué.

Decidí elaborar una actividad que tuviera la función de “instrumento de diagnóstico” que me permitiera seguir en la búsqueda de posibles alumnos que tuvieran vivencias de violencia. Se, que me hubiese sido más fácil ir directamente con la trabajadora social y solicitarle historial de alumnos con algún problema en la escuela, pero precisamente eso es lo que considero hace la diferencia de un investigador, el cual, indaga por sus medios y no busca que se le facilite el camino con historiales de alumnado problemático o instrumentos diseñados por alguien ajeno, porque creo que eso coarta la labor de indagación del investigador y etiqueta por adelantado a alumnos problemáticos sin dar posibilidad a descubrir otras problemáticas “socioculturales” no vistas o consideradas en alumnos que no precisamente tienen un antecedente.

*Sesiones 3, 4 y 5: Entrevista estructurada de Mc Adams.*

Aplicar entrevista a alumnado seleccionado (once alumnos).

1. Observación y registro en diario de campo.
2. Análisis de datos.

Conforme acudí a aplicar entrevista, por sugerencia de la Dra. Medrano decidí hacerlo de manera colectiva para tener más tiempo de seguir indagando datos, porque me llevaría entrevistar una clase completa por alumno. La entrevista entonces, se convirtió en un cuestionario más que una entrevista de frente.

*Sesión 6: Cuento sobre mi mochila.*

1. Pedirles realizar un cuento en donde el personaje principal sea su mochila.
2. Análisis de relatos escritos.

Esta actividad, me fue sugerida por el Dr. Roberto Pulido tras compartirle que una de las cosas que me significaron al acudir por primera vez a la secundaria, fue que todos los alumnos sin excepción, portaban su mochila en el receso, lo cual me reflejo el ambiente de inseguridad dentro de la escuela. Me agrado su idea sobre todo porque el análisis no solo puede quedarse en el ámbito del niño, en su individualidad, es decir, contar una historia ficticia de su mochila quizás nos arrojaría datos no expuestos en actividades anteriores de su entorno sociocultural.

*Sesión 7: Grupos de discusión.*

1. Habilitar espacio con bancas en forma circular (viéndonos todos).
2. Reunir 10 participantes de primer grado (revueltos).
3. Planteo el tema y explico que las preguntas serán respondidas por ellos según su opinión y creencias. No hay respuestas buenas o malas, se trata de compartir y discutir, se respeten los turnos de para hablar, levantando la mano.

4. Se grabará la sesión para transcribir, pero todo será confidencial, anónimo.
5. Tiempo para la sesión. (25 min para cada grupo).
6. Análisis de audio y de narrativa.

Esta actividad fue la última realizada con los grupos de primer grado. En ella pude lograr un ambiente de confianza mayor que me permitió que los alumnos compartieran experiencias con más detalle, en comparación con actividades anteriores. No obstante, sin esas actividades previas, no hubiese logrado que confiaran en mí, considero que tanto mi presencia en charlas tanto en clases de la Mtra. Rosy me ayudaron a que hablaran sin temor para este momento de grupo de discusión.

Las experiencias recabadas de todas estas sesiones, serán expuestas en el tercer capítulo intentando integrar los relatos de vida del alumnado que seleccioné. Se presentan ya sea escritas o narradas, respetando ante todo el anonimato, por lo cual serán mostradas en abreviaturas.

Cada una de sus expresiones, las transcribo tal cual, con todo y errores de ortografía señalándolas *en letra cursiva* sin cambiar una sola palabra. Traslado tal cual sus relatos y narrativa, no con el fin de evidenciarlos de manera negativa, sino con el propósito de no cambiar sus palabras, para no traicionar el significado real que representan en sí mismas para mí, por ello no deseo corregir, ni omitir ninguna de sus palabras.

No sin antes, permitirme situar al lector que me hace favor de acompañarme en este trayecto, a exponerle en el siguiente capítulo dos, el contexto real que rodea la problemática de la población descrita, para dar seguimiento al compromiso y congruencia a esta mirada sociocultural que pretendo rescatar.

## 2. Comprensión del contexto real y de los sentidos que lo envuelven.

**Figura 4** Bienvenida a una realidad.



Nota: Un lugar no solo es describirlo, sino antesala para el encuentro.

**Figura 5** Espacio de voces.



Nota: Al ver esta imagen solo puedo decir, quiero regresar de nuevo.

**Figura 6** Arbol de los valores.



Nota: Alumnos conocen los valores, el reto, que los re-conozcan.

## 2.1 ¿Dónde estamos parados?

*Si yo quisiera sacudir este árbol con mis manos, no podría.  
Pero el viento, que nosotros no vemos, lo maltrata y lo dobla hacia donde quiere.  
Manos invisibles son las que peor nos doblan y maltratan.  
Friedrich Nietzsche.*

En el capítulo anterior, di a conocer el planteamiento de mi objeto de estudio y la relevancia de involucrar en esta investigación no solo una mirada instrumental que me lleve a recabar datos para entender una realidad, sino que requiero de una mirada alterna sociocultural, que me permita incluir el contexto real que engloba la problemática multidimensional de la violencia en las escuelas. Entonces, me parece fundamental exponer el entorno global que nos rodea como sociedad en tres niveles: mundial, nacional y local. ¿Porque dividir el análisis en estos tres niveles? La problemática de la violencia en las escuelas invita hoy, no solo situarlo dentro del aula, a un nivel local, sino develar lo que sucede globalmente hablando, es decir, a nivel mundial, porque es precisamente en lo global donde comienza todo este embudo de violencia que termina por reflejarse en situaciones aún más complejas y urgentes en las escuelas.

Hablar de contexto, actualmente para mí, no se trata solo de situar una problemática desde su ubicación geográfica, describiendo la institución observada, las instalaciones donde se realizó el trabajo de campo, del personal académico involucrado, o sacando algún tipo de datos que aporten estadísticas en escenarios donde se manifiesta el problema (escuelas), etc. como coloquialmente lo realizaba o me lo hicieron creer. Hoy, se trata de indagar entornos poco explorados desde su origen, para aportar un estudio alterno al fenómeno, de ir por caminos no conocidos de búsqueda y de análisis. Se trata como investigadora de averiguar hacia un panorama más complejo, menos cuestionado, normalizado. Es por esto que, este capítulo es un intento, de exponer un contexto conocido a mi parecer, superficialmente en el que, poco a poco busco llegar a la comprensión del mismo de manera gradual, espero darme a

entender y que el lector, al igual que yo, durante el trayecto debele significados cotidianos. En un primer momento, hablo del contexto macro a nivel mundial, que expone aspectos históricos y sociales que nos permiten comprendernos como país colonizado y por ende violentado. Continuo en un nivel nacional, señalando lo recomendado en nuestro país, por parte de la Secretaria de Educación Pública ante esta violencia y para finalizar señalo el contexto micro a nivel local, ya más situado, que da cuenta de la narrativa, de cómo hoy día se comprende y se toma acción, dentro del Estado de México ante la violencia en las escuelas. Doy comienzo.

## **2.2 Nivel mundial**

Comprender y trazar un camino de análisis global sobre el contexto macro de la problemática de la violencia escolar, involucra un análisis como cultura, como sociedad y como seres humanos, en el sentido de, develar que hemos sido violentados en adoptar una manera de ver el mundo, no siempre consciente. Esta perspectiva única, es transmitida por generaciones a través de las instituciones sin hacer un cuestionamiento de la vigencia de las mismas, en contraste a realidades actuales posmodernas. Una de las citas que más me significan y me posibilitan continuar un análisis de la crisis global es que “una decisión científica es una decisión existencial que, más que seleccionar posibilidades de acuerdo a métodos previamente determinados desde un conjunto de alternativas, llega a crear esas mismas posibilidades”. (Ramón, 2004, p. 19) Es decir, el paradigma de la ciencia mediante los discursos de la “Modernidad” nos ha llevado a conocer y aprender de una sola forma, desde una sola visión, inconscientemente ha decidido por nosotros y ha provocado no legitimar ciertos saberes que se encuentran fuera de su dominio científico. Nuestro sistema educativo, nuestras escuelas, a pesar de los cambios que se demandan en la sociedad siguen actuando bajo lógicas de adquisición del conocimiento de tipo científico-positivista, ya que los logros cuantitativos pesan más que los cualitativos, es decir, legitimar el conocimiento y las formas del

saber siempre tiene mayor validez a través de la medición y comprobación de los fenómenos. Y no es una cuestión sin importancia porque este paradigma reproduce un sistema capitalista neoliberal que se ha llevado consigo ya no solo crisis económicas o políticas en América Latina, sino que repercute en un sistema educativo que reproduce mediante las instituciones qué tipo de conocimientos, habilidades y actitudes debe poseer una persona, que involucran formas de conocer, aprender, hacer, actuar, investigar y sobre todo de sentir. Cuestionar esto, podría ser inútil en algunos sectores, porque lo que demanda el mundo actual es ser eficaz y eficiente, pero debajo de ese discurso juega un papel fundamental la educación y el perfil de estudiante que se desea formar. Cuantos maestros ahora mismo están más preocupados por cuestiones administrativas que cubrir que por los procesos que viven cada uno de sus alumnos. No me atrevería a generalizar, pero esa “prisa” de cumplir aspectos administrativos de las escuelas repercute en el alumnado por la manera instrumental de llevar a cabo la práctica de la enseñanza:

Es necesario, desenmascarar la ideología de cierto discurso neoliberal, a veces llamado modernizador, que hablando del tiempo histórico actual trata de convencernos de que así es la vida: los más capaces organizan el mundo, producen; los menos capaces sobreviven y “esa historia de sueños, de utopía y de cambio radical” lo único que hace es dificultar el trabajo incansable de los que realmente producen. (Freire, 2010, p. 102)

Un solo paradigma, sin llegar a un bienestar justo, es decir, la tradición moderna positivista sigue actualmente “quedando a deber muchas promesas”, esta visión incumplida del asunto demanda una mirada distinta en todos los ámbitos. Recuperar y aprender de las experiencias sociales de los “excluidos” abre ciertamente el pensar mucho más allá de lo que se ha considerado como realidad social en la tradición científica y filosófica europea. En este sentido, considero que, hoy en día, los excluidos no solo son representados por personas con alguna discapacidad, indígenas, adultos mayores, migrantes, etc. sino que ya entramos cada

uno de nosotros en esa exclusión cuando no se conoce, hace o siente de la manera en que ese sistema global espera de nosotros como sociedad, lo que conlleva a estados de malestar y de violencia socioemocional en entornos inmediatos que no se cuestionan, se padecen. Por lo tanto, se mutilan ideologías y aprendizajes que no vayan acorde a la forma única e incuestionable de ver, conocer y actuar en el mundo, y ahí, percibo una violencia socioemocional que promueve una sola manera de relacionarse y estar en el mundo. Todo este trayecto de heredar un solo paradigma, recae en la educación y en la pedagogía, debido que ese paradigma rige formas de construcción de conocimientos y de concepciones de mundo y vida que, hoy por hoy, es necesario debatir, si se pretenden intenciones de cambio y de ruptura, que no propiamente llevaran a soluciones a corto plazo, sino más bien, aguardan a fomentar reflexiones que lleven a puntos de encuentro y sobre todo de desencuentro para comprender la realidad educativa rodeada de dolor social, de violencia como lo planteara Kaplan (2016). Uno de los investigadores que mi parecer, han aportado a este desencuentro de construcción de conocimiento y formas de concebir mundo, es Boaventura de Sousa Santos, porque con sus análisis me permite comprender que la violencia ha prevalecido de manera sigilosa durante siglos sobre todo en países de América Latina y eso sin duda alguna repercute de manera invisible en un contexto micro como el de las familias y las escuelas. Desde las últimas décadas del siglo XX, este catedrático ha realizado cuestionamientos e investigaciones, en cuanto a las situaciones desiguales de los países latinoamericanos no solo en lo económico, sino socialmente hablando. Estas desigualdades causadas por un paradigma, se trata de “pensamiento hegemónico” que es identificado por Santos (2006) como tradiciones de una razón indolente, en tanto ellas no reconocen suficientemente la experiencia social de los pueblos, e implícitamente presuponen teorías que desperdician la vasta experiencia humana. Santos habla de la noción de “sociología de las ausencias” como aquella que revela la diversidad y la multiplicidad de las experiencias inherentes a las prácticas sociales y las hace

creíbles, en contraposición, a la credibilidad exclusivista de las prácticas de la globalización hegemónica. Estos presupuestos implican considerar:

en el ejercicio de las ciencias sociales, otra noción mucho más compleja de la realidad social, una sociología de las ausencias que, necesita además complementarse con una sociología de las emergencias, la primera creo difunde el campo de las experiencias sociales ya disponibles, la segunda propaga el campo de las experiencias posibles.

(Santos, 2006, p. 25)

Es decir, para Santos, es fundamental la experiencia de los pueblos que han sido silenciados desde hace siglos, mediante una sociología alterna, la de las ausencias que permita visualizar experiencias y por lo tanto formas de conocimiento no legitimadas por el paradigma imperante que solo ha legitimado una sola episteme, es decir, una sola manera de conocer, actuar y sentir, la del pensamiento hegemónico. En cuanto a reproducir una sola episteme, una sola manera de conocimiento, Pulido (2009) representante del Grupo Sudasiático de estudios Subalternos, introduce y desarrolla el concepto de “violencia epistémica” concepto entendido como un proceso colonial en que Europa se estabiliza como el que tiene el poder explicativo mientras que los “colonizados” se convierten en los otros, los otros que esperan ser explicados, pero que no tienen voz ni poder:

Otro elemento común a los estudiosos de la violencia epistémica es que, en el ámbito postcolonial, señalan como integrantes de estructuras violentas el etnocentrismo, el imperialismo o el racismo al que acabo de aludir. en definitiva, fenómenos que se basan en el intento de establecer una relación asimétrica de poder con el otro que implica saberlo, representarlo, contenerlo y dominarlo. (Pulido, 2009, p. 183)

Pulido mediante el concepto de violencia epistémica, me deja un aprendizaje significativo en todo este proceso, porque me permite ir comprendiendo que la violencia escolar es el síntoma, es decir, el escenario último de una violencia global, más peligrosa y abarcativa que nos ha dominado por cinco siglos desde la conquista de América. Somos un pueblo

colonizado y actualmente la “colonialidad” hace estragos alarmantes en nuestras sociedades y en nuestras escuelas. Los planteamientos que realizan Boaventura De Sousa Santos y Pulido, me condujeron a indagar sobre el origen y consecuencias de la violencia y desigualdad que padecemos como países latinoamericanos. Es así que, me doy a la tarea de indagar y conocer el trabajo de Walter Mignolo (2010) quien, a mi parecer, expone un análisis concreto y preciso sobre el arranque del estudio de la colonialidad:

Desde mediados de los años setenta, la idea de que el conocimiento era también un instrumento de colonización y que por lo tanto la descolonización implicaba descolonización del saber y del ser (esto es subjetividad) se expresó de varias maneras y en diferentes ámbitos. Sin embargo, la innovadora formulación vino del pensamiento y la pluma del sociólogo peruano Aníbal Quijano. El presenta el inquietante concepto de colonialidad (la parte invisible y constitutiva de la modernidad). En un artículo publicado en 1989 (reimpreso en 1992) “Colonialidad y modernidad-racionalidad” Quijano explícitamente vincula colonialidad del poder en las esferas política y económica con la colonialidad del conocimiento y termina el argumento con la consecuencia natural: si el conocimiento es un instrumento imperial de colonización, una de las tareas urgentes que tenemos por delante es descolonizar el conocimiento. En los últimos tres o cuatro años, en los trabajos y conversaciones de los miembros del proyecto de investigación modernidad/colonialidad la descolonialidad se convirtió en la expresión común emparentada con el concepto de colonialidad y se extendió la colonialidad del poder (económico y político) a la colonialidad del conocimiento y a la colonialidad del ser (de género, sexualidad, subjetividad y conocimiento). (Mignolo, 2010, p. 10-11)

Mignolo me hace saber que la colonialidad, continúa dejándonos estragos y no solo en el aspecto económico y político, sino también en el aspecto ideológico y “subjetivo”. Al compartir los estudios realizados por su colega Aníbal Quijano, con cierta nostalgia descubro

que los países colonizados han arrastrado por siglos esa condición, debido a que los conquistadores que llegaron de Europa para conquistar América, lo hicieron de manera “violenta” desde el inicio y no solo por asesinar a nuestros antecesores indígenas, sino porque en palabras de Quijano: “no fueron tratados como humanos, sino como bestias, porque se preguntaron los europeos de inicio ¿Qué son?, mas no ¿quiénes son?, lo que marco una relación social desigual por su naturaleza biológica, la Raza”. (Quijano, 2015)

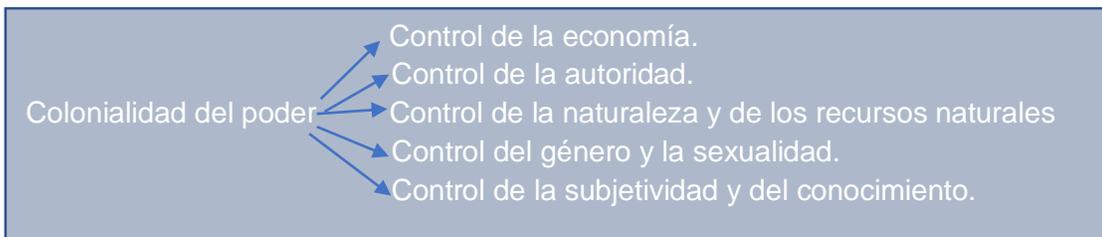
Por supuesto, que esta mirada crítica, no se encuentra en los discursos de la Historia de México, que yo recuerde cuando iba en la primaria entre la década de los ochenta y noventa, los libros de ciencias sociales que hablaban del Descubrimiento de América, hablaban del “Día de la Raza” como algo realmente fundamental y positivo para la Historia de México, quedando en mí en aquel entonces, una sensación de gratitud hacia los europeos porque por ellos habíamos evolucionado en muchos aspectos. Cada 12 de octubre, al conmemorar en honores a la bandera, el día de la Raza, significaba para mí, la celebración de un encuentro cordial entre distintos continentes.

No me cabe duda que lo señalado en los libros de texto de aquel entonces, involucra una “violencia epistémica” desapercibida, sutil, que no fue cuestionada ni percibida de mi parte como tal, a pesar de que había leído durante el CCH, la visión de los vencidos de Miguel León Portilla. Lo descrito por Mignolo, mediante los estudios previos de Quijano (2004) me interesaron todavía más para seguir el análisis de hasta donde ésta colonialidad rige e impone un poder en la actualidad y no solo económico, sino también ideológico (subjetivo).

Pensar al poder desde lo económico, también considero es parte de esa gerencia colonial, como si el poder fuera de uso exclusivo de los que manejan los recursos económicos de cada país, sin embargo, el poder manobra los hilos de diversos ámbitos sociales, de conocimiento y peor aún, de las subjetividades manipulando ámbitos cotidianos que parecen normalizar tal control. Mignolo (2010) lo expone de la siguiente manera:

## Figura 7

Matriz colonial del poder.



Nota: Matriz entrelazada por diversos ámbitos de control que responden a la colonialidad. (Mignolo, 2010, p. 11)

La colonialidad del poder está atravesada por actividades y controles específicos tales la colonialidad del saber, la colonialidad del ser, la colonialidad del ver, la colonialidad del hacer y del pensar, la colonialidad del oír, etc. Muchas de estas actividades pueden agruparse bajo la colonialidad del sentir, de los sentidos, es decir, de la aesthesis. Tardíamente, en el siglo XVIII, la aesthesis fue apropiada por el pensamiento imperial y transformada en estética, sentimiento de lo bello y lo sublime. En el correr de los últimos tres siglos, lo sublime pasó a segundo plano y lo bello totalizó la estética y quedó limitada al concepto occidental de arte. En suma, colonialidad del poder remite a la compleja matriz o patrón de poder sustentado en dos pilares: el conocer (epistemología), entender o comprender (hermenéutica) y el sentir (aesthesis). El control de la economía y de la autoridad (la teoría política y económica) dependen de las bases sobre las que se asiente el conocer, el comprender y el sentir. La matriz colonial de poder es en última instancia una red de creencias sobre las que se actúa y se racionaliza la acción, se saca ventaja de ella o se sufre sus consecuencias. Por eso Quijano dirá: es necesario, más que necesario, urgente, poner de relieve el mecanismo y dismantelar la matriz colonial del poder. (Mignolo, 2010, p. 12)

Esta matriz, me permite una comprensión global sobre la manera en que la colonialidad se ha adueñado del planeta, en donde es bien conocida la división de quienes formamos parte

del Tercer mundo y quiénes no. Esta matriz colonial presentada por Mignolo (2010) es la consecuencia de la colonial modernidad que Quijano reiterara en su presentación en el III Congreso Latinoamericano y Caribeño de Ciencias Sociales (2015) en el que insiste que a partir del término “Raza”, es donde se empieza a dar el fenómeno subjetivo y social más duradero y más profundamente inserto en la historia de las relaciones de poder desde el siglo XV hasta nuestros días. Perjudicando a países colonizados, que en nuestro caso somos América Latina.

La idea de Raza, hasta nuestros días, arrastra relaciones de poder en desigualdad, porque la colonialidad trajo como producto un patrón de poder incuestionable mediante niveles de “inferioridad” y “superioridad” dentro de la sociedad, mediante el ejercicio y proceder de las instituciones que obedecen a un poder hegemónico. Otro resultado de la colonialidad ha sido según Quijano, la biologización del poder, en donde el principal instrumento ha sido la violencia de la conquista, “porque sin violencia, el patrón colonial no lo hubiera logrado”. (Quijano, 2013) y es esta misma biologización la que representa la nueva episteme colonialista, es decir: la modernidad. La modernidad como proyecto histórico se encuentra en crisis, por ello la posmodernidad, devela grandes ambigüedades y contradicciones, es decir, “la idea de promesa de liberación de formas de dominación se vuelve una paradoja por la imposibilidad histórica, porque su promesa principal es la igualdad, y esta no puede practicarse en las relaciones sociales bajo una idea de Raza”. (Quijano, 2015)

Entonces, para Quijano, se está dando una crisis inédita actualmente por la gran paradoja que representa “el ya no tener un rumbo hacia donde ir” bajo la brújula de una episteme universal colonial moderna. Quijano señala: “en la colonialidad del poder han existido muchas crisis, pero es la primera vez que entra en crisis bajo sus propios fundamentos, estamos en un periodo crucial e importante por esta singularidad de imposibilidad histórica”. (Quijano, 2013) Es decir, la colonialidad del poder bajo la idea de Raza termino redefiniendo

todas las formas de relación social bajo la bandera de la modernidad “progreso e igualdad” dando como resultado todo lo contrario en relaciones de poder desigual en ámbitos de género, de trabajo, de etnicidad, de economía, etc. reflejado en patriarcado, capitalismo, etnicismo y producción epistémica dominante.

En este sentido, Aguilar señala un aporte interesante en torno al papel que juega la ideología de las masculinidades (patriarcado) en la violencia escolar:

el origen de la subjetividad masculina encuentra resonancia en acentuar la diferenciación con respecto a las mujeres y lo femenino, en la separación de la figura materna y en la carencia o negación de sus afectos cálidos. Los comportamientos que las sociedades patriarcales definen como masculinos están elaborados con maniobras defensivas, básicamente el temor a las mujeres y temor a mostrar cualquier expresión que haga referencia a la feminidad estereotipada, como la ternura, la pasividad, el cuidado de terceros y el temor a ser deseados por otro hombre. (Aguilar, 2017, p. 86)

Al encontrarnos en una cultura patriarcal, el afecto hacia la madre no se demuestra, parece quedar relegado hacia una personalidad sumisa y “agachona” que obedece, y puede que eso desarrolle en hijos varones crecer a la defensiva y con actitudes desiguales e indolentes para con figuras femeninas. Así mismo, en una cultura machista “los hombres no lloran” porque es signo de debilidad y los hombres no pueden mostrarse débiles ni inseguros porque les resta “hombría”, sin embargo, en tanto un hombre se muestre más a la defensiva a mostrar sus sentimientos, marca más su inseguridad debido a que la subjetividad masculina dominante es una fragilidad que los hombres se esfuerzan por comprobar, pero todavía está en construcción.

Este aporte me es significativo, porque no era consciente de hasta dónde llegan esa violencia epistémica que se legitima en la cultura y que cubre conocimientos, creencias, costumbres y comportamientos que no se cuestionan o que se piensa no afectan a

determinados entornos. Pero sin duda, los sentimientos y las emociones, no tienen aún, un reconocimiento genuino dentro de espacios de socialización tan fundamentales como la familia que fomenten, valores de igualdad, vulnerabilidad y justicia. Por lo anterior, pienso que las emociones no solo les competen a las mujeres, sino también a los hombres, por la simple razón de ser “humanos” pero esa violencia socioemocional de silenciar sus sentimientos los coloca en un estatus de dominio y dureza que considero, no a todos les agrada cubrir o cumplir. Lo importante creo yo, en este sentido es reeducar a los estudiantes sobre la importancia de expresar lo que sienten dejando atrás machismos absurdos que generan condiciones desiguales y discriminatorias: “Para esto, es igualmente necesario que evitemos otros miedos que el cientificismo nos ha inculcado. Por ejemplo, el miedo de nuestros sentimientos, de nuestras emociones, de nuestros deseos, el miedo de que nos echen a perder nuestra cientificidad”. (Freire, 2010, p. 63)

Si el paradigma del método científico de las verdades absolutas se encuentra en crisis, es porque se requieren de nuevas maneras de ver el mundo, porque las anteriores, ya son caducas, y eso involucra rescatarnos como personas que sienten y que gracias a esas emociones se pueden rescatar aprendizajes y nuevas formas de mejorar generando cambios. Ya no podemos evitar el caos, ni temerle, la pedagogía es necesaria con una perspectiva más humana para enfrentar los miedos, mas no para huir de ellos. Aprender a superarse a uno mismo para transmitirlo a los estudiantes... “O nos adherimos al estudio como un deleite y lo asumimos como una necesidad y un placer o el estudio es una pura carga, y como tal, lo abandonamos en la primera esquina”. (Freire, 2010, p. 61) Si los colonizadores, usaron la violencia para apropiarse de los recursos y de las tierras fértiles de los pobladores de la abundante América del siglo XV, con ello lograron construir el dominio de Europa occidental.

Hoy parte de esa paradoja es, que el pensamiento hegemónico capitalista (poder económico) difícilmente podrá regresarnos o producir los recursos naturales que han sido explotados por cinco siglos. El capital ya no garantiza vivir en un mundo habitable, la incongruencia presente se confirma, según datos del GPI Global Peace Index (Índice de Paz Global), el cambio climático y el nivel de paz están muy asociados.

Por primera vez, el GPI 2019 incluye investigaciones sobre el cambio climático y la paz. Los impactos de las condiciones climáticas fluctuantes en la estabilidad de la sociedad y su potencial para conducir a conflictos violentos son de creciente importancia. Aunque los datos cuantitativos a largo plazo sobre las interacciones del clima y la paz son escasos, lo que está disponible sugiere que el clima ha desempeñado un papel en la activación o exacerbación de los conflictos a través de sus efectos en la seguridad de los medios de subsistencia y la disponibilidad de recursos. Los efectos de las perturbaciones climáticas en factores como la escasez de recursos, la seguridad de los medios de subsistencia y el desplazamiento pueden aumentar en gran medida el riesgo de futuros conflictos violentos, incluso cuando el cambio climático no causa directamente conflictos. (GPI, 2019)

Ante tal panorama, a nivel mundial, ¿qué queda por hacer? Para Quijano hay dos caminos:

Número uno, estar de acuerdo con la desigualdad social o número dos no estar de acuerdo porque no hay a donde ir porque no se puede dejar de habitar, no queda más que “vivir adentro y en contra” mediante una revuelta epistémica, admitiendo la descolonialidad del poder. (Quijano, 2015).

Según Quijano, no se trata de construir una nueva episteme, sino de nuevas epistemes para estar en condición de reproducir una reorganización de la subjetividad, que por su naturaleza ha de ser heterogénea, por crecer en el mundo de los dominados, para él, no se trata de una sola episteme porque se caería en una nueva dominación:

La descolonización epistémica sigue siendo la esencia de los proyectos descoloniales ya que todavía estamos viviendo bajo el conjunto de creencias y horizontes de vida (éticos, políticos, económicos, subjetivos) heredados de la teología cristiana y la secularización de la filosofía y de la ciencia. (Mignolo, 2010)

La descolonización del poder conlleva entonces la descolonización del saber, reconociendo que ya no hay una única episteme que dé cuenta e imponga de manera universal de conocer, percibir y producir como en el siglo XVIII. Quijano expone: “el conflicto histórico central de nuestro tiempo la colonialidad y descolonialidad del poder, es por tanto tarea nuestra, su estudio, debate y nuestras decisiones”. (Quijano 2015) Y me parece fundamental tener la oportunidad de plantearlo porque otorga la posibilidad de saber de manera alterna, otras formas de ver y conocer el mundo, así mismo de develar significaciones en problemáticas sociales como la violencia. La colonialidad del poder y del saber ya no representan la brújula universal para el bienestar y progreso de la humanidad ni económicamente ni epistémicamente hablando.

### **2.2.1 Recomendaciones de Organismos Internacionales**

Continuando con el contexto mundial, me parece primordial analizar la postura de diferentes organismos internacionales, es así que la UNESCO señala:

La violencia en el ámbito escolar es una realidad que deniega cada día a millones de niños y jóvenes el derecho humano fundamental de la educación. El Plan Internacional estima que 246 millones de niños y adolescentes podrían ser víctimas de la violencia al interior y alrededor de sus escuelas. Este fenómeno afecta desproporcionadamente a las niñas, así como a aquellos que presuntamente no se ajustan a las normas sexuales y de género predominantes. Las escuelas que no son inclusivas o seguras violan el derecho a la educación proclamado por la Convención sobre los Derechos del Niño

adoptada por las Naciones Unidas, e incumplen con la Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza cuyo objetivo es eliminar cualquier discriminación, así como impulsar las medidas que garantizan la igualdad de oportunidades y de tratamiento para todas las personas. Una prioridad estratégica de la UNESCO consiste en garantizar que todos los niños y jóvenes tengan acceso a ambientes de aprendizaje seguro, inclusivo y sano. Los resultados principales que la UNESCO espera obtener en este ámbito son: Eliminar la violencia y el acoso escolar, incluida la violencia escolar por motivo de orientación sexual, y Prevenir la discriminación de alumnos y docentes por razones de salud o de género. (UNESCO, 2011)

Al respecto, lo que está en juego es un derecho a la educación desde un sentido más incluyente que no tiene que ver con la existencia de escuelas en cada rincón del planeta, porque eso no garantiza un derecho real con igualdad para cada localidad, se trata de que ese derecho involucre una comprensión más detallada del escenario nacional y local para comprender a detalle la problemática social que se vive en cada región. Para la UNESCO garantizar la igualdad de oportunidades para evitar la discriminación dentro de las escuelas, es importante dentro del discurso, pero a su vez olvida que el ambiente violento de las escuelas es mero reflejo de la sociedad desigual fuera de ellas y se requiere una comprensión más reflexiva para cada localidad superando recomendaciones generales. Por su parte, la OCDE, en sus recomendaciones da importancia a una adecuada participación social y correcto financiamiento de todas las escuelas.

Las siguientes seis recomendaciones para consolidar mejores escuelas proponen una estrategia para que las escuelas en México cuenten con los ambientes de enseñanza y aprendizaje adecuados para los estudiantes y los docentes. Las recomendaciones se centran en la construcción de una profesión de liderazgo, en la reducción de desigualdades

entre las escuelas que atienden a las comunidades más ricas y a las comunidades más pobres, en la simplificación de los planes de financiamiento, y en propiciar una mayor rendición de cuentas y la capacidad para responder a las necesidades de la comunidad. (OCDE, 2015, p. 7) De las seis recomendaciones únicamente recupero:

OCDE: Garantizar el financiamiento para todas las escuelas: En la práctica, las escuelas no tienen casi ninguna autonomía o fondos que puedan asignar a sus prioridades, y hay una disparidad en los recursos disponibles para las escuelas en comunidades ricas y en comunidades pobres. La distribución de recursos debe ser equitativa, evitando las cargas burocráticas difíciles de sobrellevar para las escuelas. (OCDE, 2015, p. 7)

Ya que la situación económica es la principal causa para que padres de familia cubran dobles jornadas de trabajo y, por ende, se fomentan más espacios de ocio y de olvido de los niños y adolescentes que al no ser vigilados se violentan y violentan a los demás. O bien, a abandonar sus estudios por ayudar a padres y madres de familia.

OCDE: Fortalecer la participación social: Los consejos escolares pueden ser un recurso importante para mejorar la calidad escolar, pero el simple hecho de crearlos no generará alianzas sociales eficaces. Los consejos escolares necesitan tener poder o influencia real sobre aspectos importantes; así como suficiente información, formación y transparencia. (OCDE, 2015, p. 7)

Estas recomendaciones de la OCDE, responsabilizan únicamente a la repartición dispar de recursos y buscan un mayor ejercicio de rendición de cuentas que pertenece a un discurso meramente administrativo, (hegemónico-capitalista) excluyendo factores de relevancia sociocultural. Y con respecto a los consejos escolares, también considero se cae en un ejercicio burocrático por cumplir, más que de reflexión y de intercambio de experiencias

significativas. Si en un inicio la colonialidad, inicio este proceso de desigualdad por medio de la diferencia de Raza, poco a poco su lógica de dominación dividió al mundo entre los conquistadores y los conquistados, en primermundistas y tercermundistas, colocando un estatus de mundo y vida incuestionables. Para nosotros, siendo parte de esa América colonizada somos bajo esa lógica colonial “un país tercermundista o subdesarrollado” y eso ha implicado e implica no solo consecuencias económicas desiguales, sino también consecuencias epistémicas que, perjudican las relaciones sociales imperando la desigualdad y la violencia.

Una de las críticas realizadas a los programas educativos, por ejemplo, relacionadas a la expansión de la educación en el llamado “Tercer Mundo”, es que ha tenido consecuencias sociales y psicológicas negativas, que en parte se deben a la destrucción de vínculos en el entorno social del individuo. (Olmos, 2002, p. 9)

No obstante, de ningún modo podemos considerarnos un país inferior de “Tercer Mundo”, porque gracias a la riqueza de nuestros pueblos la lógica colonial “euro centrista” tomó el poder político, económico y subjetivo de nuestros ancestros y de las sociedades. Este presente, nos demanda identificar y reconocer una generación inédita de alumnos que se enfrentan a una realidad cambiante todos los días, que, por ende, aprende y se relaciona de manera diversa nunca antes vista. La generación de estudiantes de este nuevo milenio, están atravesando por crisis en muchos ámbitos, y no solo por su condición de estar en secundaria, de dejar la niñez para entrar en la adolescencia:

Esto porque los estudiantes actuales, como el mundo contemporáneo, ya no están bajo los esquemas de la modernidad y el dispositivo escolar sigue configurándose para producir sujetos modernos: cerrados, unidimensionales, disciplinados para el trabajo y la vida cívica, mientras la realidad social prefiere sujetos más abiertos con identidades más dúctiles, líquidas, diría Bauman (2004). (Moreno, 2016, p. 50)

Este aspecto en torno a, “identidades líquidas” me parece importante no ignorar. Aún más hablando de edades adolescentes. Bauman desde inicios del siglo XXI y antes de su muerte, sostiene en su obra: “Generación líquida”, que la sociedad cambia a una velocidad vertiginosa, en donde todo se transforma y cambia, y es que en la posmodernidad no tenemos opción, porque en sus palabras:

(...) la experiencia del estado de incertidumbre tiende a tener como repercusión un intento de fuga de la debilidad, de la fragilidad, de la esquizogénesis y, en conjunto, de la labilidad y la inestabilidad de los vínculos; la mayoría de las veces la vía de escape – ya sea descubierta o inventada, auténtica o presunta- se reduce a intentos desesperados de consolidación del vínculo. (Bauman, 2018, p. 89)

Si en nuestros días, como adultos el estado de incertidumbre es inevitable (y aún más en la actualidad), en los estudiantes considero se hace todavía más permanente (mas no del todo consciente), dada la importancia de establecer identidad, vínculos y sentido de pertenencia, que serán buscados de cualquier u otra manera, en donde sentirse vulnerables o débiles cuando se pongan en juego relaciones y emociones , para algunos será amenazante, lo que propiciara que actúen de forma impulsiva, violenta para con sus pares y para con ellos mismos cuando se fugan de la realidad, cuando no resulte lo que ellos esperan, se aburren y frustran con facilidad. Y eso es independiente del país en donde se radique (basta ya de estigmas de primer y tercer mundo), considero que, una mirada sociocultural devela una condición de “vida líquida” que repercute en cualquier persona y esa, es la realidad mundial que se vive. En este sentido, es importante analizar lo que plantean entonces a nivel nacional, planes y programas educativos actualmente en México para disminuir actos violentos y desiguales en las escuelas.

### 2.3 Nivel nacional

Para seguir delimitando este análisis de contexto, el nivel nacional representa esa parte intermedia entre lo macro a nivel mundial y lo micro a nivel local. La intención en este nivel nacional, es exponer las posturas de instituciones educativas en nuestro país con respecto a la violencia en las escuelas. Continuo. El Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE) de la Secretaría de Educación Pública (SEP) señala lo siguiente:

Considerando el papel central que juegan las emociones en la facultad que tienen los individuos de aprender y su capacidad para relacionarse, los contenidos del Programa Nacional de Convivencia Escolar, contribuyen al desarrollo emocional y social de los alumnos, bajo un esquema de implementación transversal, es decir, la aplicación de los temas del PNCE con los contenidos de las asignaturas para fortalecerlas. Estos contenidos se vinculan con un espacio del currículo que corresponde al Componente Desarrollo Personal y Social del Modelo Educativo 2016, con el fin de alcanzar una formación integral de los educandos y el logro de los aprendizajes. El PNC es un programa educativo de carácter preventivo y formativo que se implementa en la Educación Básica, con el objetivo de favorecer el establecimiento de ambientes de convivencia escolar sana y pacífica que coadyuven a prevenir situaciones de acoso escolar en escuelas públicas de educación básica, propiciando condiciones para mejorar el aprovechamiento escolar. Tiene los siguientes objetivos específicos:

- Promover la intervención pedagógica en las aulas y escuelas, de carácter formativo y preventivo con apoyo de materiales educativos, orientada a que las/os alumnas/os reconozcan su propia valía; aprendan a respetarse a sí mismos y a los demás; a expresar y regular sus emociones; a establecer acuerdos y reglas, así como a manejar y resolver conflictos de manera asertiva.
- Favorecer el desarrollo de capacidades técnicas, de los directores y docentes, para propiciar la mejora de la convivencia escolar

en sus planteles con apoyo de materiales educativos. •Impulsar la participación informada y proactiva de las familias de las/os alumnas/os de escuelas públicas de educación básica, a favor de la convivencia escolar. •Coadyuvar a la prevención de situaciones de acoso escolar. •Fortalecer el Sistema Básico de Mejora Educativa en las escuelas beneficiadas en el PNCE. (PNCE, 2017)

Este programa implementado en el periodo 2017-2018 ya cuenta con un informe de resultados nacionales \* obtenidos del 22 de enero al 11 de marzo de 2018, y son los siguientes:

De acuerdo con los resultados obtenidos durante la Primera Fase del levantamiento en línea, el 75% de los directores escolares de los planteles incorporados al PNCE a nivel Nacional, tiene una percepción FAVORABLE del Clima en la escuela, mientras que para el 25% lo percibe como POCO FAVORABLE. Por otro lado, los resultados también muestran que los directores y docentes perciben que es POCO FAVORABLE el Manejo de emociones, la Autoestima, la Resolución de conflictos y la intervención de la Familia. Lo anterior refuerza la necesidad de continuar con la implementación del PNCE, el cual promueve acciones que favorecen el desarrollo de habilidades sociales y emocionales en todos los actores escolares. En cuanto a las habilidades sociales y emocionales de las alumnas y los alumnos, los docentes reportan que se REQUIERE REFORZAR los ejes de Autoestima, Emociones, Conflictos y Familia. Específicamente se recomienda la implementación de Talleres para madres, padres y tutores, del PNCE que permitirán trabajar áreas específicas para fortalecer la relación y el trabajo familia–escuela.

\*([https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/345057/Resultados\\_nacionales\\_1a\\_fase\\_17-18.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/345057/Resultados_nacionales_1a_fase_17-18.pdf))

Estos resultados reflejan que, falta camino por recorrer y sobre todo por investigar dentro del contexto escolar. El PNCE pienso está diseñado de manera general para ser implementado de manera (instrumental) en la mayoría de las escuelas de educación básica

primaria y secundaria a lo largo del país. Descuidando el contexto “sociocultural” que rodea a cada barrio, municipio, pueblo, estado o ciudad y creo que, es desde ahí, donde no se puede dar un resultado favorable. Contamos con distintas condiciones de vida, a pesar de encontrarnos en el mismo país. México cuenta con diversidad de escenarios, condiciones, circunstancias, culturas y personas que necesitan ser considerados con toda su complejidad. Entonces hasta aquí el PNCE, ya nos señaló en su informe de resultados que estas habilidades tanto sociales como emocionales requieren de refuerzos, de ahí la importancia de seguir analizando porque cuesta tanto trabajo lograr un equilibrio entre ambas.

Otra cuestión que percibo, es que quizás el motivo por el cual padres y madres de familia no se han involucrado al cien por ciento con el PNCE se debe a sus dinámicas de vida y trabajo. Estos padres y madres de hoy, no son los mismos que tenía una familia hace apenas 20 años, porque quizás se ven obligados a salir a trabajar dobles jornadas, o a ser parte de redes de narcotráfico, etc. México cuenta con muchos “Méxicos” repartidos en el territorio nacional y no será una tarea fácil o a corto plazo mejorar la convivencia en las escuelas. Así mismo me llama la atención que el documento no mencione la palabra “violencia escolar” sino más bien, “acoso escolar”. ¿Por qué no se menciona el concepto “violencia escolar”? ¿está desgastado el término? Ahora bien, en el “Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación de Tutoría y Educación Socioemocional de Educación Secundaria Aprendizajes Clave para la Educación Integral” se guía por la Agenda 2030 de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en donde su agenda, marca objetivos encaminados al desarrollo sostenible en competencias de lectura, escritura y aritmética, así como eliminar las diferencias de género, garantizar las condiciones de igualdad, derechos humanos y cultura de paz. Sin embargo:

el promedio global nacional reporta que la población examinada está por debajo del nivel mínimo de competencia necesario para acceder a estudios superiores o realizar las actividades que implica la complejidad de la sociedad contemporánea: 47.8% en

Ciencias, 56.6% en Matemáticas y 41.7% en Lectura. Estos resultados indican que los jóvenes pueden estar en riesgo de no tener una vida productiva y plena. (SEP, 2017, p. 77)

El plan informa, estos porcentajes ubicándose únicamente en competencias de Ciencias, Matemáticas y Lectura haciendo hincapié en la mejora mediante el seguimiento de maestros y alumnos. Sin embargo, no existe una orientación específica hacia temáticas sociales, solamente se plantea su importancia como reto organizacional y de gestión para involucrar aspectos de: culturales juveniles, diversidad de contextos, escuela libre de violencia: “Lo que habría que integrar es un discurso potable y orientador de cómo trabajar, pues ya está presente con cada sujeto de la escuela”. (Furlán, 2020). Cada aspecto señalado en el plan, tanto en las competencias como en los aspectos sociales, son importantes para el aprendizaje de los alumnos, no obstante, estos se encuentran desequilibrados, de ahí el reto, que me parece que se queda en el discurso a lo largo de los años.

## **2.4 Nivel Local**

Finalmente, para este capitulo de contexto, expongo lo que se plantea a nivel local para situarnos en el entorno que rodea a la escuela secundaria. Debido a que, el estudio realizado se hizo en San Juan Ixhuatepec, Estado de México, me parece pertinente señalar, el Protocolo para la Prevención, Detección y Actuación en casos de Abuso Sexual Infantil, Acoso Escolar y Maltrato en las escuelas de Educación Básica que fue elaborado y actualizado por Servicios Educativos Integrados al Estado de México SEIEM\*.

La Secretaría de Educación Pública (SEP) a través de la Subsecretaría de Educación Básica desarrolló las “Orientaciones para la prevención, detección y actuación en casos de abuso sexual infantil, acoso escolar y maltrato en las escuelas de educación básica”,

documento que sirvió como referente nacional para las Autoridades Educativas Locales y contribuir a la armonización del conjunto de acciones que vienen realizando en la materia, a fin de que todas estas instancias, cuenten con un marco general de actuación en materia de prevención, detección, así como de actuación clara ante las situaciones de abuso sexual infantil, acoso escolar y maltrato en las escuelas, brindando al alumnado protección y apoyo para favorecer el logro de una educación de calidad, a la que tienen derecho niñas, niños y adolescentes de todo el país. (SEIEM, 2018, p. 6)

Se abordan las pautas para prevenir, detectar y actuar en las siguientes situaciones:

Violencia sexual	Violencia física	Violencia psicológica
Abuso sexual infantil (ASI), que incluye:	Acoso escolar (AE)	Acoso escolar (AE)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Violación.</li> <li>• Acoso sexual</li> </ul>	Maltrato	Maltrato
y		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hostigamiento sexual</li> </ul>		

\*SEIEM (2018, p. 6)

Se puede observar que este protocolo sobre la violencia escolar publicado en el Diario Oficial de la Federación, divide mediante este cuadro los tipos de violencia, sin apoyarse en ningún autor o investigador en específico, únicamente para establecer:

el marco general de responsabilidades y atención de la comunidad educativa para la prevención, detección y actuación en casos de abuso sexual infantil, acoso escolar y maltrato de los alumnos dentro de los planteles de educación básica, públicos y privados, pertenecientes al Subsistema Educativo Federalizado a cargo de Servicios Educativos Integrados al Estado de México (SEIEM), con la finalidad de salvaguardar sus derechos fundamentales, así como su integridad física, psicológica y sexual.(SEIEM, 2018, p. 6)

Al respecto del acoso escolar el protocolo señala que:

El acoso escolar es toda conducta intencional, direccionada, frecuente y en desigualdad de poder ya sea física, de edad, social, económica entre otras, que se ejerce entre alumnos y en el entorno escolar, con el objeto de someter, explotar y causar daño.

Dicha conducta genera entre quien o quienes ejercen acoso, y quien o quienes la reciben, una relación jerárquica de dominación - sumisión, en la que el estudiante generador del acoso vulnera en forma constante los derechos fundamentales del estudiante acosado, pudiendo ocasionarle repercusiones en su salud, interfiere en el rendimiento escolar, integración social, genera depresión, inseguridad, baja autoestima, entre otras consecuencias que ponen en riesgo su integridad física y mental; perjudica la disposición de un estudiante a participar o aprovechar los programas o actividades educativos del plantel educativo, al hacerle sentir un temor razonable a sufrir algún daño de cualquier tipo. (Concepto basado en Secretaría de Educación Pública. (2016).

Orientaciones para la prevención, detección y actuación en casos de abuso sexual infantil, acoso escolar y maltrato en las escuelas de educación básica. México: SEP) (SEIEM, 2018, p. 7)

Del cual se desprenden acoso: físico, verbal, social, sexual y cibera coso. Revisando la definición de cada uno de ellos, el que más se acercan a la dimensión socioemocional son las de:

Acoso verbal. Consiste en expresar de manera directa o indirecta entre los alumnos palabras desagradables o agresivas cuya intención sea humillar, amenazar o intimidar al otro. Incluyendo burlas, insultos. Acoso social. Consiste en lesionar emocionalmente las relaciones de una alumna o un alumno con otro u otros, aislarlo, no tomarlo en cuenta o marginarlo. Puede ser directo o indirecto, como divulgar rumores acerca de sus actividades personales y avergonzarlo en público. (Concepto basado en Alianza

por la Seguridad en Internet A.C. (2012). Guía A.S.I. para prevención del CyberBullying. México: ASI.) (SEIEM, 2018, p. 7)

No es mi intención en esta delimitación excluir los otros tipos de acoso (físico y sexual), pero me concentro en las antes expuestas con su definición porque involucran aspectos socioemocionales no siempre visibles. Lo interesante aquí es que, pareciera que la violencia física y la psicológica expuestas en el cuadro, van de la mano sin hacer una clara diferencia de sus manifestaciones, es decir, se están tomando las mismas características para ambas violencias. Al respecto del maltrato, el protocolo señala que: Acción y efecto de maltratar. (RAE, 2017) Ahora bien, para la RAE maltratar implica tratar mal a alguien de palabra u obra, menoscabar o echar a perder. (SEIEM, 2018, p. 11) Así mismo, lo divide el maltrato en tres tipos: infantil, escolar y familiar. De los cuales solo extraigo uno, para fortalecer la dimensión socioemocional de violencia.

Maltrato escolar: Es el uso de la fuerza o poder a través de la violencia física, psicológica, emocional, negligencia u omisión realizada por cualquier servidor público al servicio de SEIEM en agravio de los alumnos. (Concepto basado en Secretaría de Educación Pública. (2016). Orientaciones para la prevención, detección y actuación en casos de abuso sexual infantil, acoso escolar y maltrato en las escuelas de educación básica. México: SEP). (SEIEM, 2018, p. 11)

El Protocolo se va mostrando muy conciso y ordenado en conceptos y acciones, sobre todo al puntualizar las sanciones y multas que traerá consigo incurrir en el delito de cualquier manifestación de acoso. Lo que, de alguna manera, me apoya a seguir analizando que el asunto de la violencia escolar, pasa a ser un asunto en mayor grado, para dar solución por la vía legal o del Derecho. No estoy diciendo con eso que no le compete al área legal, porque hay casos que sin duda merecen ser sancionados con todo el peso de la ley, lo comento para comprender cómo los espacios educativos y sociales tienen menos importancia cuando se trata

de dar solución al hablar del tema. En su apartado ya casi final, el Protocolo habla por separado de habilidades sociales y emocionales, como a continuación se muestra:

**HABILIDADES SOCIALES:** Son conductas que emite un individuo dentro de un contexto social y en el cual expresa emociones, sentimientos, deseos, etc., de una forma cordial y adecuada. Su principal objetivo siempre son las consecuencias favorables y evitar las desfavorables. Características • Se consideran aquellas conductas necesarias en el desarrollo integral de las personas. • Ayudan a optimizar las relaciones interpersonales a través de la expresión adecuada y respeto por las emociones, opiniones y necesidades propias y de los demás, para el logro de relaciones funcionales, armónicas e inclusivas. • Implican un conjunto de comportamientos adquiridos y aprendidos que se ponen en juego en la interacción con otras personas.

**Dimensiones.** Las habilidades sociales involucran: • La capacidad de decir no. • La capacidad de pedir favores y hacer peticiones. • La capacidad de expresar sentimientos positivos y negativos. • La capacidad de iniciar, continuar y acabar conversaciones.

**Ejemplos.** Las habilidades sociales básicas son: • Escuchar. • Iniciar una conversación. • Mantener una conversación. • Formular una pregunta. Dar las gracias. • Presentarse. • Presentar a otras personas. Habilidades sociales avanzadas: • Pedir ayuda. • Participar. • Dar instrucciones. • Seguir instrucciones. • Disculparse. • Tener poder de convencimiento. (SEIEM, 2018, p. 15)

**HABILIDADES EMOCIONALES** Son la base fundamental para un buen desarrollo personal, profesional e integral en nuestras vidas, estas competencias determinan el modo en que nos relacionamos con nosotros mismos. Características • Se consideran necesarias para el desarrollo integral de las personas. • Facilitan la comprensión de las emociones propias y de las de otras personas, así como una adecuada expresión, y regulación de pensamientos y emociones. • Contribuyen a guiar el comportamiento y

favorecer la forma de relacionarse con las demás. Tres conceptos claves que se derivan de las habilidades emocionales: 1. Conciencia emocional: Es poner atención a las emociones que experimentamos (ansiedad, ira, temor, preocupación, celos, resentimiento, compasión, etc.) y al porque las experimentamos. Es tener oído emocional para escuchar los mensajes que nuestro cuerpo nos envía, y poder lograr: • Autodominio • Confiabilidad • Adaptabilidad • Compromiso. (SEIEM, 2018, p. 16)

A nivel local, dentro del Estado de México, se expone en el Protocolo, una preocupación por los casos de violencia y acoso que puedan darse dentro de las escuelas exponiendo medidas y sanciones sobre todo de tipo sexual dando importancia en primera instancia al ámbito legal y posteriormente al seguimiento de casos señalando las habilidades sociales y emocionales que se espera logren implementarse en los alumnos, sin dar mayor importancia a situar condiciones o causales que se viven en cada escuela. Pareciera ser solo un documento que ampare de algún modo a maestros y escuelas cuando se lleguen a dar casos, es decir, siguen mostrando preocupación por el síntoma, por así decirlo, mas no dando una intervención o análisis más situado a cada escuela.

## **2.5 ¿Qué nos devela este contexto por niveles?**

Hoy, a veinte años de haber iniciado este siglo XXI, corroboro en la práctica diaria, lo que muchos sociólogos, educadores, psicólogos y expertos adelantaban, es decir, el capitalismo, que hoy conozco como vehículo de la “colonial modernidad”, nos ha llevado al individualismo y a la falta de empatía hacia los demás. Tal indiferencia por “los otros” nos lleva a seguir reproduciendo relaciones de poder desiguales que propician violencia en la sociedad y con nosotros mismos. Ante tal panorama, se complica aún más encontrar una guía que nos facilite solución única y a corto plazo a un problema tan complejo, como lo pudieran pretender

diferentes organismos internacionales y nacionales. Estamos ante una condición posmoderna, que hoy identifico como resultado de la “colonial modernidad”, que está repleta de contradicciones e incertidumbre debido a que, lo que menos hay en el presente, son certezas. Si reflexionamos, estos tres niveles mundial, nacional y local que rodean la problemática de la violencia en las escuelas, nos toparemos con nuestra historia, sin posibilidad de esquivarla, encontrando nos con ese pasado que revela la colonialidad a la que fueron sujetos “con violencia” nuestros ancestros y que, sin duda, selló por completo concepciones de mundo y de vida de nuestras generaciones antepasadas, y veremos que, por tal motivo, hasta este momento presente esa colonialidad, nos somete sigilosamente de muchas maneras, siendo necesario reconocer que ante nosotros tenemos un panorama rodeado de aporías, es decir, de callejones sin salida a pesar de los discursos y recomendaciones para mejorar la situación. Una vez recorrido el contexto por niveles, quizás la pregunta que puede venir a la mente del lector es ¿y luego qué sigue?, yo como pedagoga si me lo pregunte. No es agradable confirmar que, a pesar de los discursos, lineamientos, y recomendaciones por parte de diversas organizaciones e instituciones dentro y fuera del país en torno a la violencia en las escuelas, el problema siga en aumento. Hace unos días, lo ocurrido con un niño que le quito la vida a su maestra, que hirió a seis de sus compañeros y que finalmente se suicidó, en la primaria del Colegio Cervantes de la Ciudad de Torreón, nos hace un recordatorio cruel y nos alerta a que ya no bastan, y lo reitero, las recomendaciones, programas de convivencia y protocolos que se han dado hasta ahora. Es por ello, que después de este análisis de contexto, no puedo evitar pensar que la colonialidad tiene repercusiones actuales alarmantes, no solo ya en el ámbito económico sino con más fuerza en el ámbito social y humano, es decir la “colonialidad del saber y del ser”.

### 2.5.1 Colonialidad y violencia social

Todo este segundo capítulo de contexto, de tres niveles (mundial, nacional y local) responden a una lógica determinada, es decir, expresan un tipo de “política”, y eso actualmente implica un juego colmado de intereses, e impreciso con tintes neoliberales, alimentando la matriz de Quijano antes planteada, en lo que refiere a la colonialidad del poder.

No es mi intención que este punto, se tome en un análisis político sin sentido o de circo, como lo veo todos los días en los medios de comunicación, sino más bien, en reconocer que, todos estos niveles del contexto, juegan un papel y un rol políticamente y socialmente hablando, en donde se plantean soluciones a corto tiempo que requieren un proceso y reconocimiento localizado. Hablar de política y de organismos internacionales, reconozco me llevo a pensarme incapacitada como pedagoga para su análisis. No obstante, pensarlo así, lleva a darme cuenta que, forma parte de la colonialidad antes revisada a nivel mundial, no en vano las carreras de las áreas de sociales y del estudio de las humanidades, no son prioritarias o de alta demanda en planes de estudio. ¿Por qué me provocaba cierta repulsión la “política” ?, empiezo a contestarme: porque como tema no me llevaba a ningún lado y a su vez, después de esta revisión, me lleva ahora a la comprensión de muchos lados invisibilizados. Es por ello que, como pedagoga admito que, mi poco interés en debates políticos y económicos me traslada primero, a preguntarme ¿porque me sucedió esto? (lo sé en el fondo, mis clases de ciencias políticas en CCH no me fueron significativas) y en consecuencia recuperarla desde su sentido más puro me era ajeno y aburrido. Entonces, para llegar a comprender que la política no es tan complicada, Savater me otorga la siguiente cita:

La actitud política busca otro tipo de acuerdo, el acuerdo con los demás, la coordinación, la organización entre muchos de lo que afecta a muchos. Cuando pienso moralmente no tengo que convencerme más que a mí; en política, es imprescindible que convenza o me deje convencer por otros. Y como en cuestiones políticas no se trata solo de mi vida, sino de la armonía en acción de mi vida con otras muchas, el

tiempo de la política tiene más extensión: no solo cuenta el deslumbramiento inaplazable del ahora sino también periodos más largos, el planteamiento de lo que va a ser el mañana, ese mañana en el que quizá yo ya no esté, pero en el que aun vivirán los que yo quiero y donde aún puede durar lo que yo he amado. (Savater, 2007, p. 12)

Actualmente la actitud política como la describe Savater se encuentra debilitada o nula si se trata de coordinar y organizar entre muchos, lo que afecta a muchos. A nivel internacional, los países que se hacen llamar “primermundistas” continúan con el dominio económico que repercute no solo en los intereses y necesidades monetarias de las personas, sino en la calidad, estilo de vida de millones y en un impacto ecológico global. En América Latina, específicamente en México, estamos adaptándonos a la llamada cuarta transformación, que, si bien tiene intenciones de cambio, poco sucederá sin la participación ciudadana. Para bien o para mal, dependemos de una sociedad, es decir, necesitamos pertenecer a un lugar, a un conjunto de personas. Por otro lado, si la actitud política busca un tipo de acuerdo entre muchos de lo que afecta a muchos, pienso que la familia es una primera sociedad donde se puede ejercer esta actitud. Y es precisamente en ella donde se originan y aprenden los primeros acuerdos que posteriormente se practican en la sociedad, llámese escuela o comunidad, o ciudad, debido a que para, “ser plenamente humanos tenemos que vivir entre humanos, es decir, no solo como los humanos sino también con los humanos. O sea, en sociedad”. (Savater, 2007, p. 14)

Esta sociedad o comunidad para los griegos, estaba representada por la polis que era: la comunidad ciudadana en cuyo espacio artificial, antropocéntrico no gobierna la necesidad de la naturaleza ni la voluntad enigmática de los dioses, sino la libertad de los hombres, es decir su capacidad de razonar, de discutir, de elegir y de revocar dirigentes, de crear problemas y de plantear soluciones. (Savater, 2007, p. 60)

En este sentido, los griegos son el antecedente principal, mediante la polis, de lo que hoy conocemos como democracia, en donde no había diferencias, como se recalcan con más fuerza en la actualidad, entre pobres y ricos, familias de buena cuna o humildes, listos o tontos. Entonces, la democracia practicada por los griegos estaba sometida al principio de isonomía en donde:

Nadie estaba en la ciudad por encima de la ley y la ley (*la misma ley*) tenía que ser obedecida por todos. Pero la ley no provenía de nada más elevado que los hombres, no era la orden irrevocable dada por los dioses o los antepasados míticos, sino que la asamblea de los ciudadanos (todos ellos *políticos*, es decir administradores de su *polis*) era su origen y por tanto podía modificarla o abolirla si la mayoría le parecía conveniente, (no aceptaban especialistas en mandar) ... ¡que la mayoría de las magistraturas y otros cargos públicos de la polis se decidían por sorteo! Como todos los ciudadanos eran iguales, como ninguno podía negarse a cumplir sus obligaciones políticas en la comunidad (todo el mundo participaba en las decisiones y podía llegar a ocupar puestos de autoridad, pero era obligatorio decidir y mandar llegado el caso), echar a suertes los cargos políticos parecía a los griegos la mejor de las soluciones. (Savater, 2007, p. 61)

Hoy en día, esta forma de política podría parecer muy disparatada, no vamos muy lejos con lo que ocurre actualmente con “la rifa del avión presidencial”, estamos tan acostumbrados a nuestros niveles y jerarquías dentro de una sociedad, que no dudo que muchos reafirmen su calificativo, hacia la persona del presidente de nuestro país, como un loco. Sin embargo, “sortear el avión presidencial” me remonta a la ideología de los griegos en cuanto a “igualdad” en donde todos tenemos derecho de poseer o de decidir sobre un recurso que finalmente salió del trabajo e impuestos de un pueblo.

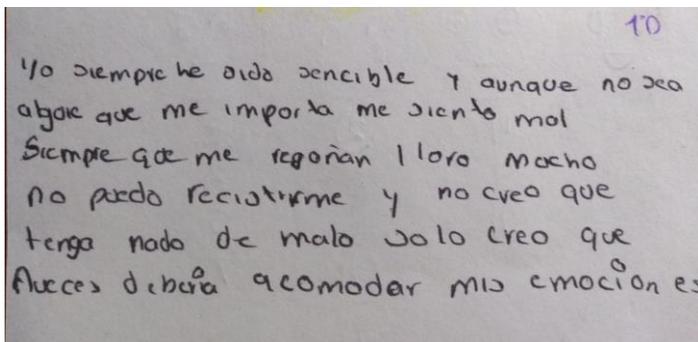
Los griegos en aquella época resolvían los mandatos por sorteo como reflejo de su ideología de igualdad para todos, en donde cualquier podía llegar a mandar. Y considero que la decisión del presidente va encaminada a demostrar que, si bien no se vendió ese avión, su destino será compartido, mas no reservado a dedazo a alguien influyente. Me parece importante la idea de política de Savater, porque sus aportes rescatan tanto el origen como el sentido real de lo que implica “política”. Me invita a no olvidar sus orígenes, y en lo personal me ayuda a desempolvar mis estancadas creencias que son resultado directo de una “colonialidad del saber” qué influyo en mi subjetividad, es decir, en la “colonialidad del ser”, en donde la identidad, de saber y construir ciertos conocimientos y sentidos, se reduce o se subestiman dentro de procesos formativos.

La escuela ha hecho mucho daño, en todo esto de generar escolarizados, el conocimiento te da poder, pero cuidado hay muchas maneras de conocer y estar en el mundo. La Secretaria de Educación Pública se debería llamar “Secretaria de Escolarización Publica” porque ellos escolarizan, quien educa, es la familia, los abuelos, la comunidad. Al evaluar, la SEP reprueba a indígenas, pero para educar hay que volver a la raíz ontológica de lo que es el ser humano. (Bertely, 2018)

Somos seres sociales, pero también es una realidad que conforme pasa el tiempo aumenta nuestra incapacidad de relacionarnos con los demás porque los intereses individuales han pesado más sobre los comunitarios, a pesar del discurso de posibilidades por parte de las escuelas. Confío que este cambio de gobierno que estamos iniciando, represente un parteaguas, para comenzar a comprender todo el proceso que implica mirar lo invisible en cada nivel del contexto que nos rodea.

### 3. Voces y desencuentro sobre violencia escolar.

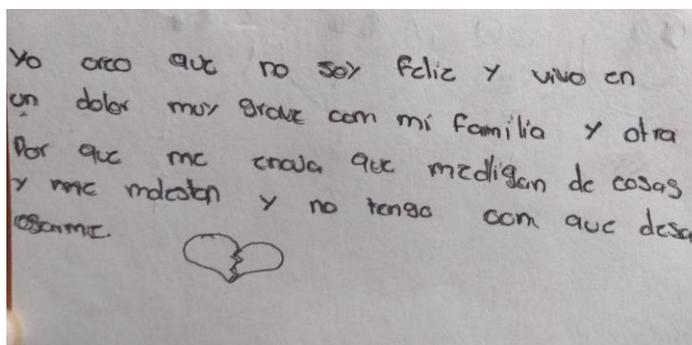
**Figura 8** Debería acomodar mis emociones.



10  
Yo siempre he sido sensible y aunque no sea algo que me importa me siento mal. Siempre que me regañan lloro mucho no puedo resistirme y no creo que tenga nada de malo solo creo que a veces debería acomodar mis emociones.

Nota: El saber hacer rebasa, el reconocer al ser.

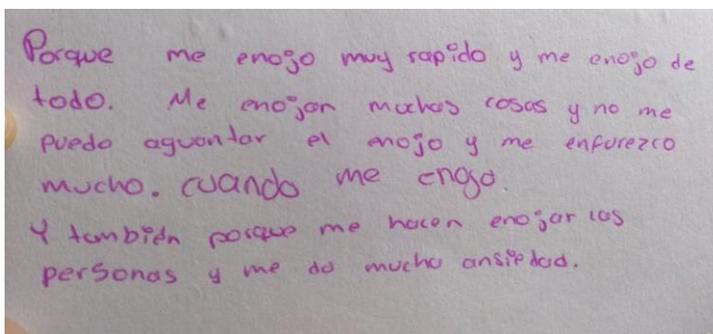
**Figura 9** No soy feliz



Yo creo que no soy feliz y vivo en un dolor muy grande con mi familia y otra por que me enoja que me digan de cosas y me molestan y no tengo con que desahogarme.

Nota: El valor y el dolor de expresar el malestar.

**Figura 10** Me enojan muchas cosas.



Porque me enoja muy rapido y me enoja de todo. Me enojan muchas cosas y no me puedo aguantar el enojo y me enfurezco mucho. cuando me enoja. Y tambien porque me hacen enojar las personas y me da mucho ansiedad.

Nota: Aguantarse el enojo, no lo alivia.

### 3.1 Colonialidad del ser: Voces silenciadas

*La verdad es totalmente interior.  
No hay que buscarla fuera de nosotros  
ni querer realizarla luchando con violencia con enemigos exteriores.  
Mahatma Gandhi.*

Teniendo como referente el capítulo anterior sobre comprensión del contexto real que, rodea la problemática de las significaciones y sentidos del alumnado en torno al problema de la violencia en las escuelas, me permito delimitar que esta “falta de sentido” que pretendo recuperar mediante una dimensión socioemocional, mediante relatos, se encuentra ubicada en la matriz colonial dentro de la “colonialidad del ser” que:

ocurre cuando algunos seres se imponen sobre otros, ejerciendo así un control y persecución de diferentes subjetividades como una dimensión más de los patrones de racialización, colonialismo y dominación que hemos discutido. En este sentido, lo que señala la colonialidad del ser no es la violencia ontológica en sí, sino el carácter preferencial de la violencia que está claramente explicado por la colonialidad del poder; es decir, la cuestión del ser colonizado tiene un arraigamiento en la historia y el espacio: “La concepción del espacio invita a la reflexión no solamente sobre el Ser, sino más específicamente sobre su aspecto colonial, el que hace que los seres humanos sientan que el mundo es como un infierno ineludible” (Maldonado-Torres, 2006, p. 103). Esta atención al espacio es importante por evidenciar cómo la supuesta neutralidad de las ideas filosóficas y las teorías sociales esconde “una cartografía imperial implícita que fusiona la raza y el espacio [...] en las formas de olvido de la condenación, racismo epistémico y muchas otras. (Walsh, 2007, p. 105)

Esta colonialidad del ser, pasa desapercibida, ha sido normalizada dentro de todo espacio de relaciones sociales y de convivencia, que el solo hecho de cuestionarla podría

parecer una pérdida de tiempo, ahora bien, su alcance puede evidenciarse únicamente desde el malestar o desde las grietas que:

requieren un refinamiento del ojo, de los sentidos y de la sensibilidad para poder ver, oír, escuchar y sentir lo muy otro deviniendo y siendo, y para reconocer en ello la esperanza pequeña que no solo grita, sino también afirma y camina vida. (Walsh, 2017, p. 32)

La narrativa y escritura del alumnado pasan inadvertidas como “evidencias de aprendizaje” dentro de los contenidos escolares. Solicitarles relatos o descripción de una experiencia de vida les causa ansiedad, concentrando su atención en preguntar si serán evaluados por ortografía y redacción, eso sin duda, es colonialidad del saber. Al darles la confianza de expresar libremente sus vivencias con respecto a la violencia escolar, creo que fue la antesala de romper con muchos supuestos alrededor de las actividades que se hacen dentro del aula. Las experiencias recabadas durante el trabajo de campo realizado, me develan en su mayoría, episodios sobre violencia familiar, quedando un tanto relegada la violencia dentro de la escuela. Los relatos del alumnado describen situaciones de violencia física y socioemocional, que pueden ser reflejo de abuso de poder dentro de la dinámica que establecen sus padres dado que, los alumnos describen episodios donde presencian, escuchan o bien son parte de peleas. Conseguir estos relatos y descripciones no me fue sencillo. Tuve que ganarme la confianza del grupo mediante actividades informales de observación y de charla (como lo expuse anteriormente mediante diversas sesiones) que me permitieran empezar a tener un contacto más cercano con los grupos. Tal desconfianza del alumnado al comienzo, personalmente me hizo sentir mal como investigadora, pero al mismo tiempo al pasar de las sesiones, comprendí que era parte de lo que tanto estaba buscando, es decir, ahí, en ese titubeo por parte de ellos, se encontraba la materia prima para hacerles preguntas diferentes, para ser flexible, primero conmigo misma sin presionarme tanto por horarios y días

por cubrir con ellos. Sin duda el objeto de estudio estaba pasando frente a mis ojos por estar presionada en tiempos, y de momento me desanimó no poder obtenerlo en un primer momento. Me percate después, que me estaba preocupando por diseñar un instrumento idóneo que me permitiera obtener más información, pero la incertidumbre misma de no tenerlo, me estaba diciendo “no es fácil, no es visible”, “no lo encontraras de inmediato” aunque sea una escuela en zona de foco rojo.

Como investigadora estaba envuelta en un contexto instrumental que presionaba mi actuar, aunque de inicio mi intencionalidad fue optar por una metodología alternativa de narrativa, en cuanto me descuide, entro en mí el desánimo, lo mejor vino después, porque ese desaliento me permitió posicionarme ya no solo como investigadora sino como persona para seguir adelante con más entusiasmo. A continuación, expongo las categorías construidas a partir de todas las sesiones de trabajo de campo realizadas con los grupos.

Los relatos y narrativa comunicada por los alumnos son anónimos y serán presentados en citas textuales con letra cursiva, utilizando la siguiente nomenclatura de cinco caracteres, al final del párrafo para su referencia. Explico a continuación. Por ejemplo: (1AEM1: 2019), se refiere a: (1A/grado y grupo, E/abreviatura del nombre del alumno: Erika, M/mujer, número de participante y año)

### **3.2 Abuso de poder y superioridad**

El primer acercamiento grupal precisamente lo realicé presentándome con ellos también como alumna de su maestra Rosy, así pude empezar a entablar una charla grupal con respecto al 50º aniversario del Movimiento estudiantil de 1968, haciendo mención sobre la matanza del 2 de octubre. El grupo fue participativo, aunque como en todo grupo, quedan algunos alumnos callados o poco participativos. Conforme se fue dando la actividad, fuimos opinando sobre el

tema, de pronto una alumna, me pidió permiso de pasar al frente para explicar algo que le interesaba decir, le dije que sí y enseguida empezó a trazar una especie de croquis en el pizarrón en el cual, nos empezó a explicar la posición estratégica en la plaza de las tres culturas tanto de estudiantes como de francotiradores, así mismo expuso el testimonio de uno de los líderes que habían sobrevivido a la matanza (refiriendo que lo había visto en YouTube). La alumna se emocionó, pude darme cuenta porque se le quebró la voz y dijo:

*ese maestro del video platicó que... vio morir a un compañero cuando minutitos antes le acababa de decir "maestro escóndete aquí debajo del coche", y que cuando volteo a verlo otra vez había visto como le atravesaba la bala en la cabeza a ese estudiante que le dijo que se escondiera. Y ese señor ... era maestro... y ya no pudo seguir hablando porque se puso a llorar. (1CSM1: 2018)*

Momentos después, le comenté a la alumna que ese video ya tenía años atrás de haberse mostrado en un documental del canal once del Instituto Politécnico Nacional y que el "Maestro" que narro lo sucedido, se trataba del Dr. Fausto Trejo (QPD) quien fue parte de los líderes del movimiento estudiantil, que años después estuvo preso político, tenía poco de haber fallecido y que tuve el gusto de conocer, dado que, era el padre de una tía no tan directa de mi familia. Al final de este comentario, le agradecí a la alumna su participación y le pedí que regresara a su lugar.

Después de lo compartido por la alumna, mi pregunta para el grupo fue: ¿Lo sucedido hace cincuenta años fue un solo tipo de violencia? ¿Qué opinan? Un par de manos se levantaron antes de darles la palabra, a la vez que algunos alumnos respondieron casi gritando, "¡no el gobierno fue!", "¡ellos no tuvieron la culpa!", "¡los agarraron por sorpresa!" etc. Cuando les pedí que escucháramos a los que habían levantado la mano, guardaron silencio y un alumno dijo:

*fue abuso del ejército y las armas, y la alumna que previamente había participado dijo: fue el gobierno... mi abue me dijo, la tele no paso este, lo que paso... estaban las olimpiadas, y mi abue ya no vio a sus amigos después de ese día. (1CMH1: 2018).*

Quizás, por el entusiasmo que tenían de seguir hablando y participar, no entendieron del todo bien la pregunta planteada, pero su exaltación por seguir hablando, me dio mucho gusto, ¡tenía su atención!, pero lo que ya no tenía, era tiempo (había sonado el timbre), al final les dije que se había acabado el tiempo de su clase. Fue un sentimiento grato el que sentí cuando más de dos alumnos al final se acercaron a mí para preguntarme ¿vas a regresar pronto a platicar con nosotros?, ¿vendrás a dar clase? De regreso a casa me fui muy pensativa y a la vez contenta.

En esta primera actividad con el grupo, me sentí motivada a continuar asistiendo, a pesar de que aún no sabía si podría seguir acudiendo para estar con ellos en otra actividad o simplemente para observarlos. En ese momento no tenía un instrumento previamente diseñado para recabar mis datos empíricos, más lo que pude registrar en mi libreta (diario de campo). A un año de distancia de haber tenido esta experiencia con el grupo del salón número ocho, me doy cuenta que no tenía por qué estar del todo preocupada, porque con ese primer contacto con ellos, ya tenía datos para empezar un análisis. Es decir, mi intención estaba empezando a tomar rumbo al encontrarme a la violencia escolar de una manera distinta, la real. Fuera de aquellos casos “evidentes” o conocidos de alumnos problemáticos o con mala conducta. Estaba empezando a tener contacto con un entorno genuino. ¡Tal cual es!, sin un instrumento de estudio formal de por medio y eso, si reconozco me generó de inicio demasiada incertidumbre, no obstante, después esas actividades no tan programadas, fueron la materia prima para darle sentido a esta investigación. En actividades posteriores como en los cuestionarios aplicados, la “superioridad” para la mayoría del alumnado es motivo para violentar, o bien, porque el agresor tenga conflictos familiares. La autoridad que tienen los padres o figuras adultas cercanas está siendo involucrada con superioridad, en donde radica la

“fuerza que tiene una persona” o el “poder que esta tiene para influir en los demás” La superioridad y el abuso de poder son elementos inseparables para la existencia de actos violentos, y por ende de actitudes agresivas en el alumnado. Este poder no puede ser únicamente considerado desde el abuso físico con soluciones a corto plazo que justifican falta de habilidades sociales en el alumnado sino de un estudio cuidadoso y situado. La pregunta fue: ¿Por qué se da la violencia?

*Por cierta superioridad o porque tenga problemas en su casa, o así, y se sienta y quiera desquitarse con alguna otra persona. (1AAH1: 2018)*

*Siempre va a ver alguien más o sea más fuerte que tú, más superior, superior a ti. (1ADH2: 2018)*

*Seria, por ejemplo, las personas, eh... una persona que ve débil a otra, que se siente superior a otra. (1DEM2: 2018)*

El alumnado que compartió sus vivencias sobre la violencia escolar, encuentra significado en la palabra “superioridad” bajo un doble sentido, es decir, para ese alumnado “creerse superior”, por un lado, origina cometer actos violentos y por el otro, representa la cualidad que un adulto debe poseer para dar solución:

*Tratar de impedir que eso pase, por ejemplo, decirle a un superior que están molestando por ejemplo a alguien”. (1AAH4: 2019)*

*Yo lo que haría primero sería decirle a la persona que le tengo más confianza y ya esa persona me... o sea, me daría como que ...un consejo y yo ya empezaría a platicarle a personas superiores y ya después, como se puede decir, denunciarlo o acusarlo. (1DBM5: 2019)*

La superioridad o el “poder” que tienen personas mayores (maestros), es reconocido por los alumnos como autoridad. Lo que se hereda es, el que es “superior a mi” es más fuerte, “sabe más” y “puede más”, habría que rescatar esta noción de superioridad desde las situaciones y circunstancias que viven los alumnos, porque este doble significado, por un lado

continúa legitimando una herencia del más poderoso sobre el que no lo es, de manera “violenta” autoritaria, pero a su vez esa legitimación puede ser un conducto para resignificar la superioridad como cualidad de respeto, ayuda y reconocimiento que tiene tal “superioridad” pero al servicio y apoyo a los demás:

El uso de la violencia constituye una manera de resolver conflictos interpersonales. La violencia implica eliminar obstáculos que se oponen al ejercicio de poder. Para que la conducta violenta sea posible tiene que darse una condición: la existencia de un desequilibrio de poder, que puede ser permanente o momentáneo. (Sánchez, 2007, p. 256)

Los alumnos reconocen en la superioridad una imagen de autoridad. Sin embargo, el abuso de poder permanece relacionado a su vez con la superioridad que, hasta este punto, me atrevo a llamarlo el absurdo del poder, dado que la complejidad de relaciones interpersonales y conflictos que vive el alumnado, provocan que el discurso de poder ingrese también en caos, se contradice.

Como ya lo adelantó Quijano en cuanto a la colonialidad del poder, se encuentra en una crisis inédita. Es decir, las representaciones, imágenes de poder o de superioridad con las que crecieron estos alumnos (sus padres, abuelos, maestros, etc.) ya no responden a lo inculcado, a lo heredado, por prácticas coloniales desiguales y las contradicciones se experimentan dentro y fuera de la escuela.

*Pues lo que paso es que tuvimos problemas con mi mama y su esposo un ratero (con perdón de la palabra) mierda y pues tuvimos problemas y todo empezo en la cena muy triste porque es mi familia y con la persona que amo (mi mami) pues ora sí que pues pase lo que balla a pasar y si vamos allegar a esos límites prefiero morirme de otra manera y no sufrir cosas a pesar de estar pequeña. (1CNM4: 2018)*

Lo preocupante del asunto, es que, a pesar de la incongruencia latente, permanente, y existente, el “poder” sobrevive en la subjetividad de las personas, en los alumnos, mediante programaciones obsoletas de lo que significa “educar”, “obedecer” y “relacionarse con los demás”, dado que continúan ejerciéndose sin objeciones. Por lo que: “Se inscribe en el corazón de la práctica de enseñanza una relación de vigilancia, definida y regulada; no como una pieza agregada o adyacente, sino como un mecanismo que le es inherente, y que multiplica su eficacia”. (Foucault, 1976, p. 206), dentro y fuera de la escuela. Los alumnos encuentran en representantes de superioridad (padres y maestros) cierto significado de respeto y autoridad para solucionar sus problemas, aunque caen en un callejón sin salida, dado que esa superioridad choca de manera sutil con sus ideas, porque al mismo tiempo la cotidianidad del aula les hace saber qué tal “superioridad” también trae desigualdades entre sus pares provocando abuso de los otros, mediante el “poder” maltratar, burlar o estar por encima de los demás: *Seria, por ejemplo, las personas, eh... una persona que ve débil a otra, que se siente superior a otra. (1DEM2: 2018)* Como ya señalé, desde que somos niños vamos construyendo sentidos, a través de las personas con las que interactuamos, nuestros padres, la familia, la escuela, los vecinos, los medios de comunicación, etc., siendo herederos de valores, creencias y formas de estar en el mundo. Actualmente esas formas son múltiples y diversas, con diferentes rostros. Entonces: “La violencia puede implicar amenaza, persecución o intimidación (García, 1999), como formas de ejercicio del poder, y se va imponiendo como manera de resolver los conflictos o de reclamar los derechos ciudadanos” (Rosario, 1999, citado por Galicia, 2010, p. 29) Considero que, lo que está en juego hoy en día en las aulas, es reconocer al conflicto como posibilidad de aprendizaje mas no como sinónimo de pelea y de oportunidad de abusar de otros ejerciendo ciertas jerarquías entre pares.

Entender al conflicto de manera negativa, considero también es resultado de la “colonialidad del saber”: “que no sólo estableció el eurocentrismo como perspectiva única de conocimiento, sino que, al mismo tiempo, descartó por completo la producción intelectual

indígena y afro como “conocimiento” y, consecuentemente, su capacidad intelectual”. (Walsh, 2007, p. 104) como un aspecto a evitar dentro de la escuela, o bien, en donde siempre hay un perdedor. La sociedad y la cultura nos ha llevado a la competencia y a darle un valor importante al “ganador” fomentando una competencia tóxica, sin embargo, considero que el conflicto es algo inevitable y propicia buscar vías de acuerdo y de comunicación frente a frente, es decir, de empoderarse:

Una educación para el empoderamiento se define, como una pedagogía crítica democrática para el cambio individual y social, que se centra en el estudiante a fin de desarrollar y fortalecer sus capacidades a la par que el conocimiento académico, los hábitos de la investigación, la curiosidad crítica sobre la sociedad, el poder, la desigualdad, y su rol en el cambio social. (Shor, 1999, citado por Torres, 2009, p. 93)

Un alumno empoderado, da a conocer malestares, no se los guarda, no se queda callado, no siente superior a los demás ni se violenta a sí mismo. El empoderamiento se da comunicando inconformidades y,

surge como acción problematizadora y contestataria ante la vigencia de prácticas pedagógicas ganadas para la sumisión y la reproducción de constructos e ideologías, ajenas a las actuales y positivas tendencias antiautoritarias que reclaman el protagonismo del estudiante como vía de transformación individual y social. (Torres, 2009, p. 93)

Pareciera ser que, a estas generaciones mientras más se les eviten malestares o problemas, mejor para ellos, lo cual me parece absurdo porque los incapacita para vivir. El mundo de allá afuera no es de privación, al contrario, sino de múltiples problemáticas que es necesario descifrar.

### 3.3 Patriarcado y autoridad

De ahí conforme fueron avanzando mis visitas y actividades con el grupo, fui logrando que se abrieran poco a poco a compartir sus experiencias en torno a la violencia. A continuación, presento descripciones por escrito de algunos alumnos que me ayudan a este breve análisis del abuso de poder en relación con las significaciones de violencia escolar:

*Cuando mi mama y mi papa se querían separar mi papa le pegaba a mi mama, una vez le estaba pegando muy feo y por querer defender a mi mamá me pego mi papá.*

*(1EKH5: 2018)*

*Una vez peliandose mis papas, sentí feo, me desesperé mucho, pues me salí del cuarto donde estaba. (1DAH3: 2018)*

*De hecho, también puede generarse por genero ¿por qué?... pues, porque bueno muchas personas, o muchos padres se puede decir siguen con el mismo pensamiento de machismo... entonces eso se lo van pasando a sus hijos, y al momento de pasarlo los niños discriminan a las mujeres como, por ejemplo, un ejemplo sería pues en la cooperativa, tu no vas adelante porque eres mujer o eres vieja o etc., es relevante al pensamiento que llevan desde casa, ¿no? (1DVM4: 2019)*

Estos relatos escritos, muestran situaciones cotidianas del alumnado fuera del salón de clases y me permiten comprender cómo el abuso de poder es ejercido a su vez, como abuso de “autoridad”, dado de los alumnos no pudieron defenderse y defender a sus seres queridos (mamá) y de hacerlo también recibieron maltrato. Aunque ellos no mencionen, como tal, la palabra “poder” este actúa de manera invisible en cada situación que experimentan los alumnos, teniendo un desenlace violento y no solo de manera física, sino también de manera socioemocional (subjetiva) dado que, como hijos, ya no son solo ellos el blanco de golpes o castigos, sino que, en estos relatos, las madres son violentadas por el padre. El abuso de

poder es una manifestación más de violencia, que está siendo aprendida por los alumnos desde el seno familiar como algo cotidiano y natural:

Esta violencia representa muchas cosas a la vez. Es el hombre individual ejerciendo poder en relaciones sexuales y, al mismo tiempo, la violencia de una sociedad jerárquica, autoritaria, sexista, clasista, militarista, racista, impersonal e insensata, proyectada a través de un hombre individual hacia una mujer individual. (Robles, 2017, p. 101)

Si bien el alumnado es víctima de abuso de poder, las experiencias que vive dentro de su familia, en tanto lo dañan emocionalmente, también de algún modo “lo fortalecen” al no responder de la misma forma violenta ya sea al recibir maltrato o bien a únicamente presenciar una pelea entre sus padres. Se puede desarrollar un:

proceso de concienciación que da cuenta al estudiante de sus capacidades desde lo cual potencia su acción para transformarse y transformar su contexto, esto permite afirmar que el empoderamiento adquiere otras dimensiones que trascienden a lo individual, pasando así de elevar los niveles de confianza, autoestima y capacidad del sujeto para responder a sus propias necesidades, a otras formas colectivas en el proceso de interacción social, por consiguiente, el empoderamiento necesita orientarse hacia desafiar las estructuras opresoras y hacia nutrir las relaciones que habiliten a la gente para fortalecer el control sobre sus vidas para beneficio de todos. (Labonté, 1994 citado por Torres, 2009, p. 92).

¿Estaremos hablando de una pedagogía sensible que, a su vez fomente, un poder positivo a partir de eventos y/o experiencias desafortunadas que posibiliten en los alumnos una narrativa de catarsis (que deleve una grieta) para que un malestar se transforme en una oportunidad de construir empoderamiento? Ante la pregunta: “Platícame sobre alguna ocasión

en donde viviste violencia que sea difícil de contar, ¿Cómo te sentiste?”, me compartieron los siguiente:

*Cuando mi primo me trato de manoser besar y encerrarme ese dia nunca se me podrá olvidar fue cuando tenia 8 años y el tenia 13 y trato de abusar de mi yo eso se lo dije a mi mama y mis primas vieron y mi mama no me creyo y mis primas lo negaron. (1CJM2: 2018).*

*Cuando fueron a valaciar por mi casa fue muy feo. (1DDH5: 2018).*

*Me da pena contar, hesto mi mama ya lo sabe, 1 vez mi abuelo pues estábamos acostados y pues me presto su celular y quiso que yo le tocara su... bueno el chiste esque yo no me deje le pegue y me sali corriendo, ya después de 2 meses o 3 max. Le comente a mi mamà porque me dava pena y coraje de contarle, luego directo nos fuimos a vivir con mi mamà (porque viviamos con mis abuelos) y, me llevaron al psicólogo para hablar de eso hoy en dia sigo llendo. (1DVM3: 2018).*

El abuso de poder como manifestación de violencia, involucra formas de intercambio y de relaciones sociales desiguales donde una persona ejerce abuso sobre otra y este poder deambula y se reafirma en situaciones cotidianas por lo que, no siempre ha sido visible:

A los niños se les pega para que aprendan a no pegar a los demás. La educación violenta para la no violencia implica la habituación al método, no a la intención educativa y eterniza así la violencia que quiere evitar. Lamentablemente esta frase sigue vigente en muchos entornos familiares y escolares. Utilizar la violencia como medio, mientras que su fin es la renuncia a la violencia, es tomar un camino que conducirá inevitablemente a más violencia. (Schmill, 2017, p. 229).

Los alumnos están siendo sujetos a una violencia invisible socioemocionalmente hablando, dado que esta violencia se ha normalizado, porque el hecho de ver, escuchar,

ejercer, presenciar, imitar, omitir, silenciar violencia, constituye formas de estar en el mundo y, por ende, formas de estar consigo mismo y con los demás.

### 3.4 Silencios

Establecer relaciones interpersonales y de convivencia dentro del salón de clases se convierte en un micro ejercicio de poder del cual los alumnos no son conscientes al cien por ciento. El poder ya tiene su lugar y no parece un problema cuestionar por qué es así. Este poder engendra violencia invisible, Bourdieu la llamaría violencia simbólica. El guardar silencio ante situaciones de violencia escolar es una creencia y practica repetitiva en el alumnado. Inconscientemente cada ser humano al implementar el silencio en su diario vivir va propiciando que el poder crezca en su entorno, sin calcular los alcances de ese silencio. Para algunos se refleja en aislamiento como resultado de esta violencia sutil, simbólica. Al respecto comparto lo siguiente:

*Pues le cuento casi todo a mis amigas y aveces a mi tia, pero yo en general confio mas a mis amigas y le tengo muchísima confianza mas que a mis familiares. (1DMM1: 2018).*

*Cuando me agreden física o verbalmente no le cuento a nadie porque pienso que me ban a decir que yo los provoqué y que yo tuve la culpa, me lo guardo (1DEM2: 2018)*

*Cuando me agrade no acudo a nadie y si tengo una red social veo algún programa de música y confio en mi amiga Adriana. (1EKM3: 2018).*

*Cuando mis padres se pelean por teléfono, yo me sentí mal porque sentí que yo no les importaba. Es difícil porque yo no digo nada me pongo triste o no se que hacer. (1CDM1: 2018)*

Nos hemos convertido en protagonistas directos e indirectos de que esta violencia simbólica, invisible y silenciosa prevalezca, es decir, somos parte fundamental de tal complicidad para que el poder permanezca. Reconocer los silencios, implica, además, develar su opuesto, es decir, los gritos que:

no son solo reacciones y expresiones de susto. Son también mecanismos, estrategias y acciones de lucha, rebeldía, resistencia, desobediencia, insurgencia, ruptura y transgresión ante la condición impuesta de silenciamiento, ante los intentos de silenciar y ante los silencios —impuestos y estratégicos— acumulados. Los gritos reúnen silencios y reclaman —se apoderan de nuevas—, subjetividades negadas, cuerpos, naturaleza y territorios violados y despojados. (Walsh, 2017, p. 22)

A su vez pienso en la importancia que tiene en ambientes de formación, ya sea familiar o escolar, porque nos va llenando de introyectos o de cosas que damos por sentado sin cuestionar desde que somos niños. Recuerdo haber escuchado tanto en la familia como en la escuela aquello de “calladita te ves más bonita” y lo tome como una “ley” para mi actuar como hija y alumna, sin preguntarme si me hacía bien el “guardar silencio”. ¿Cuántos introyectos acumulados en cada persona? ¿Cuántos se están gestando en cada niño (a)? esa transmisión por costumbre, que podría tener un corte ingenuo es aquella que moldea y forma la personalidad de cada sujeto. Eso yo entiendo por violencia simbólica o “socioemocional”, o abuso de poder sigiloso como una de sus tantas representaciones. La violencia simbólica:

(...) no es, por decirlo de alguna manera, “tapar el sol con un dedo”, sino que, lo que consiguen las formas transfiguradas de las relaciones de explotación, exclusión, discriminación y agresión es que los individuos y grupos sabiéndose y sintiéndose explotados, excluidos, discriminados o agredidos aceptan el mundo en el que viven porque “EL” mundo “siempre” ha sido así. (García, 2012, p.130)

Para comprender como funciona la reproducción de lo social, incluso de sus estructuras de dominación, Bourdieu se vale de la noción de *habitus* como la forma en que los sujetos interiorizan el orden establecido como legítimo, es decir, válido para todos. En este aspecto, los alumnos de manera mecánica van relacionándose con lo que les rodea de una forma pasiva, guardando silencio, sin dar molestia por temor a que su denuncia o no sea considerado o bien un motivo de regaño. Al no compartir sus vivencias desde sus sentimientos y postura personal van siendo cómplices, de alguna forma, de la relación de dominación de la que son parte “la violencia simbólica “arranca” la obediencia a la dominación interviniendo como un “disparador que se limita a desencadenar” esa “energía potencial” o “fuerza durmiente” que es el *habitus*” (García, 2012, p. 133). Entonces, la violencia simbólica se encuentra en un inmenso trabajo previo de inculcación como lo expone García, en donde:

las disposiciones van quedando registrados en el cuerpo y se disponen agentes para así dar paso a la obediencia y a un poder sigiloso. Concretamente, la “misteriosa eficacia” de la violencia simbólica radica en que, el cuerpo biológico es un “cuerpo socializado”. (García, 2012, p. 133)

Entiendo por cuerpo socializado, no solo cuestiones de dominación física, sino, sobre todo, de dominación mental y subjetiva que generan estados de frustración que muchas veces no se sabe el por qué se “sienten” ... *Pues yo hay veces que me creo valiente y los afronto y hay veces que me canso de hacerme la fuerte y me quedo callada. (1CJM2: 2018)*. Para Bourdieu uno de los indicadores más evidentes de la aceptación tácita de los límites impuestos por la dominación o, en otras palabras, de la “complicidad subterránea” entre el cuerpo socializado y:

las censuras inherentes a las estructuras sociales”, son las “emociones corporales”.

Entre ellas menciona la “vergüenza, humillación, timidez, ansiedad, culpabilidad y sus manifestaciones más dolorosas por visibles: “el rubor, la confusión verbal, la torpeza, el

temblor, la ira o la rabia impotente”. Estas reacciones del cuerpo estarían revelando que la obediencia, la sumisión o la adhesión que se otorga a la visión dominante, no pasa por el consentimiento, sino que se otorga “a pesar de uno mismo y como de mala gana” y se experimenta a veces en el conflicto interior y desacuerdo con uno mismo. (García, 2012, p. 134).

Lo expuesto por García me es significativo porque me posibilita seguir conociendo el campo de estudio de las emociones. Es grato analizar y confirmar que estas, no solo atañe de manera específica al ámbito de la psicología, dado que, gracias a su análisis, García (2012) me aporta reflexiones para confirmar el peso de las emociones en el ámbito social y educativo. Los intercambios, las relaciones interpersonales y todo lo que viven los estudiantes a diario son escenarios en donde la violencia invisible deambula mediante creencias, formas habituales de relación, ideologías, etc. sin que los involucrados tomen consciencia. Es por ello que la violencia simbólica entendida por Bourdieu es de alguna forma parte de las expresiones que han compartido los alumnos, entendidas como aquellas formas sutiles (inadvertida, denegada, suave, invisible) de dominación que están fuera de manifestaciones físicas aparentes. Porque precisamente es desde la invisibilidad, donde considero, se gestan y legitiman creencias, introyectos que más tarde se traducen en manifestaciones directas. Es decir, al no ser directa la manifestación de violencia, pareciera que no existiera un problema, dejando fuera el cúmulo de emociones silenciadas y, esas manifestaciones guardadas no se legitiman como violencia, hasta que estas no se manifiestan de manera directa por medio de un golpe o una agresión más evidente:

El silencio es una de las características que se repite en todas las víctimas de intimidación y maltrato. Para poder documentar esta afirmación no es necesario ir tan lejos, basta con sólo ir a los sujetos que son parte de esta realidad como parte de su escenario cotidiano. (Prieto y Carrillo, 2009, p. 2)

Todos en algún momento de nuestras vidas hemos padecido la violencia simbólica planteada por Bourdieu a través de nuestros padres, familiares, maestros, personas que nos han rodeado para ayudarnos, para instruirnos, inculcarnos un conocimiento, etc.

El autor propone que una operación básica de la violencia simbólica es transfigurar las relaciones afectivas: convertir el poder en carisma, la deuda en agradecimiento, el golpe en acto amoroso o en recurso pedagógico, la obligación de dar en reciprocidad, la obligación de amar en disposición amante, la transacción interesada en intercambio generoso. Mediante esta alquimia, la dominación- la relación asimétrica de fuerza- se explica y se vive en la lógica del sentimiento o el deber". Se vive como una "fascinación afectiva" imbricada confusamente en la experiencia del respeto, el amor o la admiración, y que Bourdieu identifica en relaciones tan diversas como las que existen entre jefes y secretarías, profesores y alumnos, padres e hijos, hombres y mujeres, líderes y seguidores, médicos y pacientes, sacerdotes y feligreses, y entre generaciones: viejos y jóvenes. (García, 2012, p.128)

Lo que Bourdieu plantea es fundamental para esta comprensión de esta violencia silenciada que tergiversa significados en los sujetos y, por ende, en los alumnos en formación, no solo ha estado presente una arbitrariedad de conocimientos que ya no responden a la compleja realidad actual, peor aún, se trata de develar una arbitrariedad de "significados" y de maneras de entender los valores y las relaciones sociales, que se legitiman por medio de la cultura. Y es ahí en la arbitrariedad en donde se legitima o valida un concepto, idea, manera de vivir, de relacionarse... sin posibilidad de cuestionar porque es así, de ahí el peligro de la "fascinación afectiva". De ahí que la cultura juega un papel fundamental en esa violencia simbólica porque un grupo de personas acumula conocimientos que va reproduciendo por generaciones, en la que pocas veces se cuestiona él porque es así, solamente lo reproduce por costumbre, hábito, tradición dentro de su sociedad, empezando por la familia.

### 3.5 Poder del dinero

De alguna manera, los significados que el alumnado está proporcionando mediante su narrativa en torno a la violencia escolar, dejan un tanto fuera de sus experiencias de violencia escolar los que son meramente “evidentes” o físicos, debido a que, sus experiencias involucran más bien, relaciones desiguales, de discriminación donde van detectando que el “poder económico” influye y repercute de manera constante para que un compañero pueda ser molestado o no, entonces, a pesar de la crisis del pensamiento hegemónico capitalista, el poder del dinero, sigue representando condición para tener cierto estatus en la sociedad:

*Me pueden hacer bullying por... por mi economía, ¿no? porque a veces los papás no tienen el dinero ¿no? y... pues tratan de conseguir de donde ¿no? (1DRH5: 2019)*

*A todo el mundo le puede pasar este... sea rico o sea pobre, porque pues al pobre lo tachan como, como alguien no influyente... en la vida diaria y al rico pues lo tachan de influyente en porque tiene dinero y porque creen que el dinero es todo. (1DNM2: 2019)*

El poder económico permea las sociedades desde un nivel macro (instituciones) hasta a un nivel micro (aulas y subjetividad). Los alumnos padecen este poder al percatarse de las carencias económicas de sus padres. El peligro de identificar estas carencias es darle un valor privilegiado al dinero en su vida y conseguirlo de cualquier forma.

La agresión se vuelve hábito cuando, en el transcurso de la vida, se reciben reforzamientos por las acciones, ya sea materiales como premios o felicitaciones; así mismo, puede ser que la agresión se vuelva parte de la autoimagen, y que dentro de un grupo uno se puede ganar respeto o simplemente puede llamar la atención si eso es lo que le interesa. (Galicia, 2010, p. 37)

De esta cita lo que llama mi atención es cuando se refiere a reforzamientos materiales por las acciones, lo que a mi parecer involucra darle más valor o poder al dinero, debido a que a través de este se compensan acciones, es decir, se le premia al alumno con cosas materiales, regalos, aparatos tecnológicos etc. Estos reforzamientos si bien quizás son necesarios para estimular a los niños a cierta edad, se vuelve una dinámica de intercambio sigilosa que le da poder y un valor a lo “económico” en las significaciones de los alumnos, por ejemplo, tener mejor mochila, tenis de marca o muy caros, el video juego o celular más reciente etc. En este sentido, interpreto que la “novedad” también lidera el discurso de estatus y de bienestar que de alguna forma sigue transmitiendo el discurso de modernidad:

Para la retórica de la modernidad, lo nuevo y la novedad son conceptos claves. La novedad es el motor de la historia, es el relato del impulso creativo, tanto en arte como en mercancías (e.g., el auto último modelo) Lo nuevo, en la retórica de la modernidad, va unido a la jerarquía. La jerarquía se mide por la “excelencia” tanto en ser el primero o el mejor en ciertas áreas, como producir o adquirir “the top of the line”, lo mejor en tal línea de productos. La idea de “novedad” surge con el espíritu y la idea misma de “modernidad” El “descubrimiento” introdujo la idea de “lo nuevo”, el Nuevo Mundo. De hecho, América en tanto nombre, tardó un tiempo en ser reconocida. (Mignolo, 2010, p. 75)

No me hubiese imaginado que detrás de la “novedad” estuviera de algún modo el origen de esta necesidad por adquirir cosas materiales, pero la lógica es muy lógica, así parezca pleonasmos. Es decir, a través del capitalismo, como lógica de reproducción de pensamiento hegemónico le es muy conveniente persuadir a los sujetos de tener lo último en moda, tecnologías, mercancías, manipulando la subjetividad a través de los medios e internet. La gran paradoja hoy, es que la tecnología, mediante uso de celulares, iPad, etc., no involucra únicamente adquirir el dispositivo o el celular más equipado, sino que conlleva formas nuevas

de relación, nunca antes vistas por medio de las redes sociales, Facebook, WhatsApp, Instagram, etc. y estas se va inmiscuyendo en la forma de pensar, de actuar, de relacionarse y de sentir de muchos niños y jóvenes. Aunque estas tecnologías y medios sean utilizados también por sus padres, considero que los más vulnerables son los hijos por lo que conlleva. Reflexiono actualmente que, “la novedad es que no hay novedad”, porque la acumulación de bienes y de capital no nos lleva al progreso prometido igualitario de la modernidad, al contrario, debido a que como sociedad nos debilitamos cada vez más, alimentando un individualismo dañino. Y si bien son afortunados algunos alumnos que tengan los recursos económicos gracias a sus padres para estar en condición de obtener cosas materiales, tarde o temprano la falta de relación con los demás y la atención por parte de sus padres poco a poco tendrá consecuencias negativas en su proceso formativo. Por otro lado, a los que no lo poseen serán poseedores quizás de una gran frustración e insatisfacción siendo blanco de burlas y de violencia, pero a su vez con mayores posibilidades de lograr una interacción social acorde a sus circunstancias.

### **3.6 Valorando lo no valorado**

A pesar de que el alumnado que participa da importancia al poder del dinero, los valores de igual forma ocupan un papel relevante en sus respuestas compartidas:

*También otra cosa, es de que algunos se sienten superiores por el dinero... en la economía, y talvez el niño, por ejemplo, Oscar se siente superior en el dinero ¿no? porque tiene más, pero lo que no tiene es respeto y yo si lo tengo y talvez yo me ganaría... bueno, la confianza o el respeto de las demás personas. (1DKH3: 2019)*

*Creer en que te van a ayudar y hay que tener presente el valor del respeto, aunque a veces me salgo de control y dejo eso atrás (1DRH5: 2019)*

*Bueno, bueno yo pienso que este no tiene ni el valor ni el coraje de decírselo en la cara a esa persona porque... eh esa persona piensa que es superior a la otra, pero en realidad parece que la víctima parece que, es más, este... sobresaliente del a... del acosador porque creo que la víctima tendría más coraje de enfrentarse a... a esa persona que la está... este... violentando y este... y no el, y y esa persona no tiene el valor para decírselo. (1DEM1: 2019)*

Los valores no han perdido del todo el lugar que se les impulsa en las escuelas, no obstante, la práctica de estos valores se solicita que sea mayormente situado conforme a las experiencias que el alumnado tiene en su vida cotidiana y no solo se reduzca a un aprendizaje esperado a cumplir. Quizás los ejercicios y/o actividades dentro del salón de clase no los confronten a hacer uso de estos valores porque aparentemente las cosas “están bien”, es decir no están en riesgo, no está sucediendo realmente un conflicto y los valores terminan siendo un contenido más:

La frase “hay crisis de valores” debería cambiarse por “durante las crisis, los valores se manifiestan y se ponen en práctica”. Por supuesto las crisis no son los únicos momentos en que los valores pueden observarse. Sin embargo, cuando las cosas están mal nos damos cuenta de su existencia porque no nos gusta lo que está ocurriendo. (Schmill, 2017, p. 185)

Como pedagoga y también creo que cada uno de nosotros debemos tener presente ¿qué es lo que valoramos? porque los valores, guían de alguna forma nuestro proceder. Estos valores permiten asumir una postura ante la vida, las relaciones que establecemos y eso sin duda involucra responsabilizarse. La escuela ya no representa un espacio para transmitir “valores” sino un escenario que precisamente refleja la crisis de los mismos por lo que viven diariamente los alumnos fuera de ella. Ellos mismos actúan bajo su escala de valores, ante la

falta de resultados, lo cual no me parece tan absurdo, porque están construyendo reflexiones a pesar de la ambigüedad, eso me transmitieron con sus participaciones, espero de verdad que así sea y no solo lo hayan externado porque me hayan visto como una figura docente que quería escuchar ese tipo de aportaciones.

### **3.6.1 Diferencias que propician identidad**

La diferencia pareciera ser una característica poco valorada, aunque a mi parecer es la materia prima para reconocer oportunidades, procesos y equivocaciones. A pesar de que el alumnado entrevistado coincide en que no existe edad ni condición específica para ser violentado, percibo que cuando expresan “a los débiles o diferentes” pareciera que ellos están fuera de poseer tal debilidad, o diferencia en ciertos aspectos.

*También sería porque vienen de otra región o de otros países y son diferentes o diferente cultura. (1DJH4: 2019)*

*Yo entendí que todos somos iguales no ay que discriminar nadie porque sienten tristesa nosolo se agrede física mente sino físicamente y ala persona que afecta se sientesda triste y cay en depresión y eso layeva enlamente todos los días pensando lo que le asen y esopuede yegar ala muerte sepuede sioisidar la violencia noyeva anadavueno ni es vonita (1APH3: 2018)*

*También puede ser a niños discapacitados... en especial pues muchos agarran a niños con lentes o niños con enfermedad. (1DGM3: 2019)*

*Bueno como lo comentaba, una edad como tal no hay, puede ser desde kínder hasta universidad y bueno para mí la agresión puede que exista la agresión porque sean listas las personas o que sepan algo que los demás no quieran saber relevante a los estudios, o a niños con discapacidad, por ejemplo, con lentes. (1DVM4: 2019)*

*Si, como dijo mi compañera, no hay edad, puede presentarse, en cualquier caso, o por el color, los hacen a un lado, los discriminan y pues eso también cuenta. (1DAH3: 2019)*

El alumnado comenta sobre los discapacitados como los más propensos a padecer actos violentos como algo ajeno a ellos, a su vez de que saben que a cualquier persona puede ocurrirle.

Los diferentes obedecen a una construcción, una invención, son un reflejo de un largo proceso que podríamos llamar de diferencialismo, esto es, una actitud –sin dudas racista- de separación y de disminución de algunos trazos, de algunas marcas, de algunas identidades en relación con la vasta generalidad de diferencias. Estas no pueden ser representadas ni descritas en términos de mejor, peor, bien o mal, superior o inferior, positivas o negativas, etc. Son simplemente diferencias. (Skliar, 2005, p. 6)

Al decir debilidad, lo percibo como cansancio mental, emocional, social, etc. que guarda mucho silencio, es una condición esencial que, en cierto momento, las personas padecemos a lo largo de nuestra vida. También al pensar en debilidad, interpreto “diferencia” y en ese sentido, todos somos débiles y propensos de algún modo. Todo lo débil, puede ser persuadido o peor aún “conquistado”, es decir, colonizado. Pensarnos y reconocernos como debilidad lo solicito necesario para estar en condiciones de ver y comprender las causales de la propia debilidad personal y por ende estar en condiciones de entender y respetar las debilidades en los demás, mas no aprovecharse de las mismas para pasar por encima de otros. El sistema tradicional bajo una mirada instrumental, encuentra en la debilidad algo ineficaz en donde se pierde tiempo. No obstante, cada uno de nosotros poseemos debilidad y no es precisamente visible o una característica física. La debilidad, pareciera ser que es para personas no exitosas, y que se requiere de personas fuertes para los cambios, ¡eso nos han hecho creer! “De hecho, el problema no está en que son las diferencias, sino en cómo inventamos y reinventamos,

cotidianamente, a los diferentes”. (Skliar, 2005, p. 16) y en ese trayecto de reinención cotidiano, creo que las diferencias se transforman en fortalezas a partir de lo incomparable.

Cada uno de nosotros cuenta con cualidades, atributos y defectos que lo hacen distinto, único e irrepetible, aun yo siendo gemela, tenía mi propia personalidad y sentir, a pesar de ser muy parecida físicamente a mi hermana. Todos contamos con historias de vida diversas con riqueza subjetiva irremplazable, pero hoy, parecieran representar un problema cuando se trata de pertenecer a un grupo en la edad adolescente. Considero que, en el ámbito educativo y pedagógico, estas diferencias debieran de llevarnos a procesos de intercambio y de aprendizaje más significativos:

(...) sobre el educar, me gusta aquella de pensar que se trata de una conversación entre desconocidos: acerca de la duración del mundo, del tiempo y de la existencia; desconocidos nuevos, anónimos o con nombre propio, seres por venir que llegaran a un espacio que habrá que hacerlo común, publico en igualdad inicial, para destituir la idea del “orden natural de las cosas”, provocar nuevos desordenes en el pensamiento, la percepción, el lenguaje y la sensibilidad, y promover destinos que nunca están trazados de antemano. (Skliar, 2017, p. 24)

Y esos desconocidos con los que hay que entablar una charla, no están tan lejos de nosotros, creo que el primer desconocido o desconocida es la que me encuentro en el espejo todos los días cuando no la reconozco al ver en su reflejo incertidumbre cuando empieza a vivir agradando a los demás, que se olvida de que su vida es solo suya y tiene el derecho de vivirla como le plazca haciendo un lado creencias absurdas generacionales que frenen su entusiasmo por seguir adelante. Ese si fue, un encuentro con una desconocida, la que solo actuaba girando en la opinión de los demás, poco a poco dialogo con ella para irla recuperando, y en ese aspecto, creo que mientras no recuperemos a nuestro yo desconocido, difícilmente escucharemos y entenderemos a otros.

Entonces, la diversidad, de lo que son los otros y de lo que soy me da identidad, para mí, actualmente hablar de violencia en una dimensión socioemocional, inevitablemente estará vinculado a hablar de las diferencias más que de episodios discriminación, porque esas diferencias encierran historias de vida. Es decir, si reconozco que la violencia ya no cuenta con un perfil específico, aunque sus manifestaciones se centren en una diferencia física, racial, ideológica, etc., lo más importante es que los alumnos logren reconocer causales para ser violentados y eso como profesionales de la educación no podemos ignorarlo:

Se trata más bien de una posición desde la cual poder mirar a cada quien como si mirásemos a quienquiera sea, sin adelantar prejuicios, sosteniéndolo en su vitalidad por ser y estar entre nosotros, escuchándolo y estando atento en cualquiera de las direcciones desde las que ese alguien toma la palabra o se ahonda en su silencio, percibe, se mueve, juega, escribe, dibuja, lee. (Skliar, 2017, p. 25)

Si dentro del estudio de la violencia escolar se identifican “diferencias” estas van más allá de una noción de “discapacidades” como si fuera algo patológico a corregir, porque se entraría en un análisis que cuestionaría sobre todo el discurso de la “normalidad” que transmite sigilosamente perfiles a alcanzar y modos de ver el mundo en el alumnado. Si se trata de comprender el problema desde la “diferencia” desde cierta “anormalidad” inherente que posibilita reconocer que las diferencias rescatan aspectos que no son relevantes en la escuela realmente como la: experiencia, ritmo de aprendizaje y debilidad. En este sentido todos seríamos discapacitados porque todos nos adaptamos a un sistema que nos incluye y a la vez excluye y que va moldeando nuestra identidad:

*Ah sí, este... yo iba a decir, que, como mi compañero Oscar, este... que también su manera de pensar, porque pues yo... yo había visto un comercial, pero uh ya tiene mucho, y entonces este... eran niños la verdad no sé si iban en primaria, o secundaria y*

*que yo me acuerde el niño le decía... mira ahí va un rarito y su amigo le decía y ¿por qué es raro?, dice porque él es diferente a lo que yo pienso y pues no se (risa)... yo todavía no sabía de eso si estaba bien o estaba mal. (1DCM4: 2019)*

El discurso de poder, decide quien es “normal”, como si la normalidad radicara en un alumno fuerte que no da problemas. Pero considero que la diferencia no está peleada con el reconocimiento, ni es lo mismo ser poderoso a ser valiente.

El lenguaje de la designación no es más ni menos que una de las típicas estrategias coloniales para mantener intactos los modos de ver y de representar a los otros, y así seguir siendo, nosotros, impunes a esta designación e inmunes a la relación con la alteridad. (Skliar, 2005, p. 17)

En la “normalidad” y su discurso de poder designar o no, entran en juego cuestiones más complejas, en el aspecto de pertenecer a un grupo o no, y eso en edades adolescentes es fundamental:

Todos tenemos necesidad de sentir que pertenecemos a algo, que somos incondicionales de algo, sea una corporación muy importante o algo trivial. Eso nos da seguridad, nos estabiliza, nos define a nosotros mismos, nos brinda alguna referencia firme en la que confiar, aunque tal pertenencia a menudo nos haga sufrir o nos imponga sacrificios. (Savater, 2007, p. 78)

Las diferencias, considero son las que propician una identidad, y defender las que poseemos cada quien como personas no pueden ser motivo de exclusión o de violencia, sino cualidades individuales que te otorgan reconocimiento dentro de un grupo o comunidad. Entenderlo así para mí, conlleva una decolonialidad del ser, es decir, dejar de normalizar actos violentos hacia subjetividades diversas a la mía.

### 3.7 Nuestra herencia: normalizar la violencia

La violencia socioemocional (invisible) está representada por todo aquello que nos fue heredado y que, en este presente posmoderno, tal herencia pierde vigencia en la manera de conocer, actuar, y sentir en el mundo. Me detengo un tanto en el sentir, cuando un alumno sobresaliente comparte:

*Las personas acostumbramos a ver lo malo de las demás. ejemplo: Un niño saca en todas sus materias 10 pero en español saco 8, su mama le dice que porque saco esa calificación y su hijo le dice me faltó un trabajo. Su mama solo vio el 8 de su hijo porque solo vio lo malo de la boleta de su hijo porque veremos lo malo. (1CEH1: 2018)*

Este alumno, encuentra una significación de violencia cuando expresa que, a pesar del esfuerzo, algunas personas únicamente tienden a ver los defectos y lo “malo” en los demás. En específico ejemplifica la situación de “un niño”, (no se sabe si es él), que obtuvo diez en todo, pero que la persona que tenía el “poder” o la superioridad” para reconocer tal mérito, resultó siendo más bien, el verdugo que le señala “lo malo” por sacar ocho. El poder mediante una violencia invisible entonces, reproduce de alguna forma, un malestar de injusticia, de desánimo, porque no reconoce el esfuerzo de quienes son “inferiores a él” o al que tiene que mandar o enseñarle algo. Al que posee autoridad, no se le cuestiona, ni se le reclama, únicamente se le obedece, de ahí la importancia de propiciar espacios de expresión de emociones y sentimientos. De lo contrario, muy probablemente los alumnos expresaran de manera violenta su sentir dado que:

la agresión se dispara debido a una combinación de frustración y hábitos agresivos.

Estos hábitos agresivos son conductas aprendidas e internalizadas, así como estrategias conductuales y palabras que probablemente pueden haber sido aprendidas a través de la experiencia del sujeto. (Galicia, 2010, p. 36)

Y este sujeto no puede encontrar otra manera de expresarse. Para poner de manifiesto señales de abuso e incongruencia sobre el rol que desempeña el poder dentro de las escuelas, comparto lo expresado por esta alumna: *Cuando me pelie afuera de la escuela y le dieron la palabra a otra niña y portener mas calificación mas alta le creyeron mas a ellas. (1CDM1: 2018)*. Un alumno sobresaliente tiene cierto estatus dentro de la escuela si se involucra en actos violentos y ese status le otorga mayor credibilidad cuando se trata validar argumentos. En cambio, esa condición sobresaliente, no le sirvió de mucho al alumno del párrafo anterior, porque llevar “10” en todas sus materias no fue suficiente para obtener un reconocimiento por parte de un “superior” que en ese caso fue su madre. Al respecto me parece adecuada la siguiente cita:

Toda la conducta cae en el campo de las buenas y de las malas notas, de los buenos y de los malos puntos. Es posible además establecer una cuantificación y una economía cifrada. La justicia escolar ha llevado muy lejos este sistema, cuyos rudimentos al menos se encuentran en el ejército o en los talleres. (Foucault, 1976, p. 211)

Entonces, las calificaciones y la cuantificación determinan por adelantado, como herramientas de poder, quien tiene la razón, quien merece ser escuchado, “quien es el bueno” dentro de un conflicto, excluyendo la escucha, y el derecho que tienen todos los alumnos involucrados a dar la versión de un hecho, derecho que no se le negó a esta alumna, que comparte su experiencia. Y al mismo tiempo, tener buenas notas y calificaciones no es garantía de ser reconocido como persona sea cual sea el resultado, dado que la equivocación, o calificación media, o el error serán mayormente evidenciados opacando el esfuerzo total.

El relato de este alumno, me hace recordar, una exposición de Bleichmar en cuanto a la violencia social. Ella presenta que Junior en Carmen de Patagones (Provincia de Argentina):

era un chico sin problemas en la escuela: aprendía bien y no hacia ruido, no era violento o ruidos de esos que pegan o maltratan a sus compañeros. Un día llego, liquidó a todos

los que pudo con el revólver, pero hasta ese día estaba tranquilo, aislado y no molestaba a nadie, por eso no había llamado demasiado la atención. (Bleichmar, 2008, p. 89)

Atrae mi interés este caso, porque es un testimonio distinto que no expone solo una violencia ruidosa o evidente, es decir, “violencia directa” como diría Johan Galtung (2006), sino que se da también testimonio de una violencia invisible, dado que, se trata de un chico que aparentemente no da problemas. No obstante, aquí la influencia de los medios tiene un papel relevante dentro de la “colonialidad del ser” porque los jóvenes reproducen y copian modelos de las redes sociales o de ciertos modelos con los que se identifican y los ejecutan con tal de sentirse observados o atendidos. Como pedagogos y profesionales de la educación, me parece fundamental tomar una postura ética, mas no de juicio para con estos actos violentos:

se parece mucho a la decisión, a escoger un lugar desde donde hablar, a tomar la palabra – determinadas palabras -, a hacer surgir una voz que ya no duda en su contenido ni en su trayectoria. Y uno, dándose cuenta o no, sabiéndolo o no, “toma partido” ante cada situación, a cada instante, porque es imposible una supuesta neutralidad a la hora de sentir y pensar lo educativo. (Skliar, 2017, p. 26)

De lo contrario, considero se reproducen juicios y estigmas sigilosamente, y eso nos coloca en cómplices de una violencia que reproduce “el deber ser” de un alumno, más bien se trata de “comprender el ser” de un alumno y las causales socioculturales que lo han llevado a actuar de determinada forma.

¿Cuántos jóvenes ahora mismo viven con resentimiento y rencor que no se ve, que van cargando como olla exprés hasta que llegue el momento que explote? ¿Cuántos chicos no socializan su dolor, por vergüenza, por miedo? Por ende, no hay posibilidad mucho menos, de demostrar amor por sí mismos, considero que esto también aplica a muchos adultos ya sea padres o maestros. En esta condición posmoderna, los conocimientos obtenidos en la escuela

también considero deben ir a la par no solo con las habilidades sino además con las actitudes.

Como el caso de Junior, los conocimientos y cumplir como alumno no le significaron:

La escuela tiene que romper ese molde. Tiene que ayudar a producir subjetividades que no solamente sirvan para la aplicación del conocimiento, sino para la creación de conocimientos y de conocimientos con sentido, no solamente con el único sentido de ganarse la vida, sino con sentido. (Bleichmar, 2008, p. 94)

La escuela según Bleichmar, entonces tiene que deshacerse de formas de enseñanza (que son parte de la herencia), porque las subjetividades no son solo para la aplicación de conocimientos, sino que deben construirse con sentido para proyectos futuros o bien considero, en darles una significación para el diario vivir. La complejidad de mirar a la violencia desde otra dimensión “invisible” (socioemocional), irremediablemente me obliga, entonces, a recuperar la historia, y, por ende, “nuestra herencia”, esa herencia que pocas veces se cuestiona, porque “lo heredado” es legítimo, da poder en la sociedad y sobre todo influye en la manera en la que cada uno nos construimos e interpretamos el mundo:

la herencia puede que sea un problema cuando, por ejemplo, se significa siempre como una regresión infinita al origen de autoridad; o talvez puede ser un problema cuando la herencia se erige en términos de prohibiciones hacia aquellas cosas que, se supone, están “fuera” de la herencia y no pueden ser incorporadas y/o comprendidas como “propias”, es decir como “apropiadas” para ella; inclusive puede que sea un problema cuando esa herencia no hace otra cosa que trazar una frontera, una separación, una distinción- digamos casi en definitiva, casi insoluble- entre “nosotros” y “ellos”, atribuyendo generalmente a “ellos” el origen de todos los problemas pensados bajo la óptica interpretativa de lo histórico. (Skliar, 2007, p. 27)

Tal herencia, normaliza y coloca la responsabilidad de lo “no realizable” en las diferencias, en todo aquello que no entra ya en la normatividad, siendo que esta, desde hace tiempo ha demostrado que solo admite ciertas características en los individuos para que forman parte de una sociedad, representando un poder invisible, sutil y violento. Para comprender la caducidad de lo heredado, para develar las consecuencias de su centralidad a través de la historia, de la cultura, y de la educación; Boaventura de Sousa Santos (2011), posibilita una perspectiva más incluyente de los problemas sociales que estamos padeciendo, dado que “la herencia” de seguir un solo paradigma no nos ha llevado a un bienestar justo, es decir, la tradición moderna positivista sigue “quedando a deber muchas promesas”, esta visión incumplida del asunto demanda una mirada distinta de comprensión de lo caduco en todos los ámbitos:

(...) desde la conquista y el comienzo del colonialismo moderno, hay una forma de injusticia que funda y contamina todas las demás formas de injusticias que hemos reconocido en la modernidad, ya sean la injusticia socioeconómica, la sexual o racial, la histórica, la generacional, etc., se trata de la injusticia cognitiva. no hay peor injusticia que esa, porque es la injusticia entre conocimientos. es la idea de que existe un sólo conocimiento válido, producido como perfecto conocimiento en gran medida en el norte global, que llamamos la ciencia moderna. (Santos, 2011, p. 16)

Al respecto, entonces, el colonialismo moderno, deja un desagradable sabor de boca que sabe a injusticia, sobre todo epistémicamente hablando porque no existe una sola forma de conocimiento valido, sino que nuestra condición como país intercultural se ve afectado por la misma razón. Hoy en día el que existe una discriminación hacia los pueblos indígenas no es casualidad, aunque considero que esta injusticia resultado de la herencia de la colonialidad, a su vez representa un punto de partida.

### 3.7.1 Construcción de subjetividades

Las apariencias, juegan un papel relevante, porque los alumnos que agreden encuentran en estas, un referente para saber de antemano como tratar a sus compañeros dejando fuera aspectos subjetivos que tienen que ver en conocer y convivir con esa persona:

*Yo creo que, pues, yo personalmente, me ha pasado de pequeña, este... me hacían bullying por mi apellido "Cadena", mi último apellido y por mi físico, y pues ahorita, este... se me había presentado una ocasión, si, una de mis compañeras no digo nombres...mm. (1DEM1: 2019)*

Si un alumno, por ejemplo, no encontraba un defecto en su apellido "Cadena", ahora sabe que si "por medio de lo que le dijeron los demás" y este puede darle identidad de "avergonzarse de ello" o bien de no tomarle importancia. Y ahí pueden manifestarse dos cosas como lo señala Goffman: "el individuo estigmatizado vacila a veces entre el retraimiento y la bravata, saltando de una a otra, y poniendo así de manifiesto una modalidad fundamental en la cual la interacción cara a cara puede volverse muy violenta." (Goffman, 2006, p. 29) Un estigma pesa y otorga de alguna forma identidad, que se llevara consigo en la vida futura. *Pienso que, a una persona seria, personas serias o que casi no conviven.... Talvez porque es muy serio. (1DVM2: 2019)* El alumnado encuentra significado en los actos violentos más allá de diferencias propiamente físicas, comentan causas como el apellido, manera de pensar, por ser una persona seria. etc.

El medio social establece las categorías de personas que en él se pueden encontrar. El intercambio social rutinario en medios preestablecidos nos permite tratar con "otros" previstos sin necesidad de dedicarles una atención o reflexión especial. Por consiguiente, es probable que al encontrarnos frente a un extraño las primeras

apariencias nos permiten prever en que categoría se halla y cuáles son sus atributos, es decir, su “identidad social”. (Goffman, 2006, p. 13)

De alguna forma la escuela, realiza un ejercicio similar de categorías, al anticiparse a la identidad de cierto alumnado, poniéndose en juego lo que el mismo alumno concibe de el mismo, y como está en ese proceso de construir su identidad, tiene peso enorme lo que otros piensen o digan de él, si un alumno no encontraba un defecto en su apellido ahora sabe que si y este puede darle identidad de “avergonzarse de ello” o bien de no tomarle importancia. Un estigma pesa y otorga de alguna forma identidad, que se llevara consigo en la vida futura:

*Ah pues yo siento que me llegaría a pasar... si... este, por el tamaño (risa)... porque ¡estoy muy chiquito!, pero... pss aun así me defiendo como puedo (risas) pero de todas maneras talvez a él le pasa y pss lo discriminan por algo y se quiere sacar el coraje con alguien y pues dice ahh pues él está chaparrito y menso... pss ah voy con él”y ya iría conmigo... y ya y él quería participar. (1DOH3: 2019)*

*Bueno pues... yo, si pienso que me podrían discriminar... pues talvez si a alguien no le parece lo que soy, o ¡no le gusta como soy! ...ahh me puede discriminar. (1DEH4: 2019)*

Si por ser, pensar y actuar diferente se facilitan ciertos atributos, considero que todos tenemos un estigma, porque somos diversos y el “estigma” ya no involucra solo un aspecto físico, sino también ideológico, social y emocional, que a mi parecer es el que más afecta. Los significados de los alumnos describen más allá de diferencias propiamente visibles y eso les permite abrirse aún más al hablar de sus situaciones cotidianas que son actos violentos no visibilizados. Se percatan de una discriminación por su físico, forma de pensar, manera de ser, etc.

Los sentimientos personales y grupales de inclusión o exclusión atraviesan el tipo de experiencias que fabrican los sujetos en la vida social y los alumnos en la vida escolar.

El temor y peligro de ser rechazados y hasta eliminados opera, en un sentido inconsciente, en los vínculos sociales con los conocidos y con los extraños. (Kaplan, 2016, p. 122)

La identidad (subjetividad) se va construyendo junto con la sociedad hasta que esta misma se encarga de mantenerla y reafirmarla en cada uno de nosotros. La sociedad nos otorgó de atributos tanto positivos como negativos para hacernos de una identidad.

De hecho, en la vida social y en la vida escolar, puede suceder que ese otro, visto como extraño distante en relación con un patrón establecido de normalidad, suele estar estigmatizado y subalternizado, es decir, visto como un individuo o grupo de naturaleza inferior. Cuando se discrimina, la otra persona es trasladada a un plano de inferioridad y se le hace saber, más o menos explícitamente, que no es digna de acercamiento o consideración. Se la destituye de la categoría de semejante, se la deshumaniza. (Kaplan, 2016, p. 125)

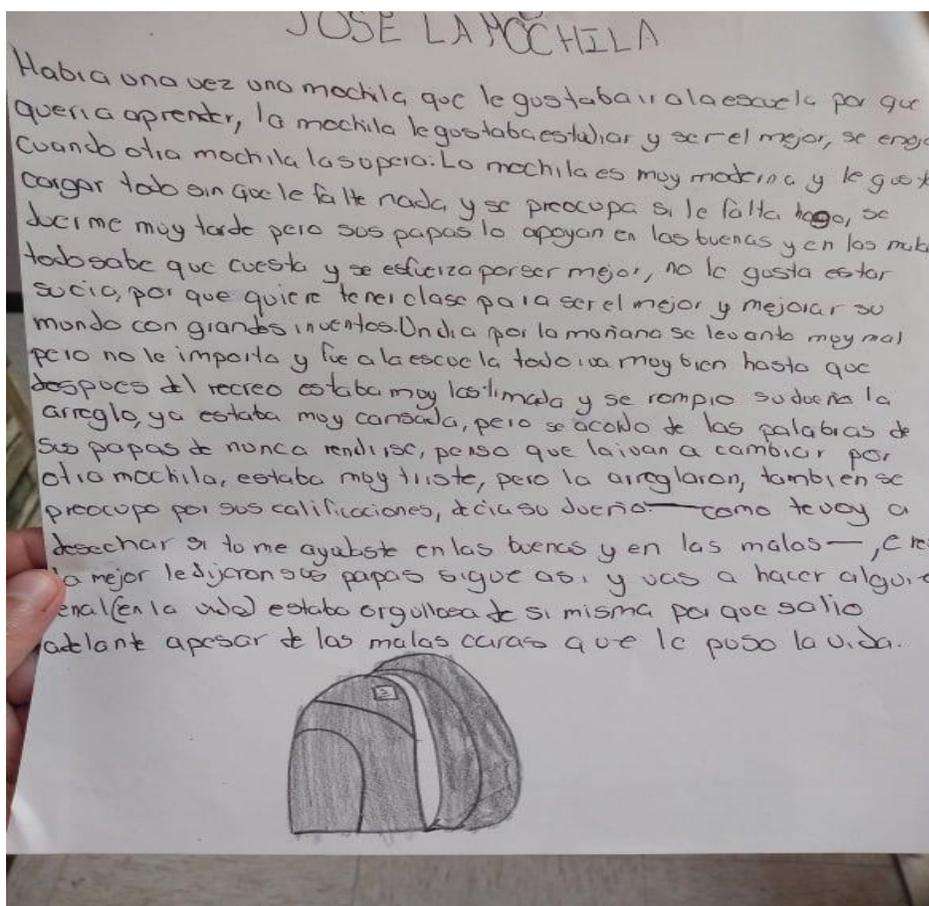
Actualmente los estigmas son vehículos que propician una violencia socioemocional o simbólica como diría Bourdieu, considero que, a través de esos estigmas se va dando mucha más importancia a las apariencias, lo que ocasiona que los alumnos entren en un juego de superioridad – inferioridad desde antes de empezar a entablar relaciones sociales en la escuela. La construcción de subjetividades como adolescentes, los llevan a estados de incongruencia, dado que una cosa es lo que introyectan en sus familias (si es que las hay), otra lo que interiorizan de los medios de comunicación, y otra muy distinta a la que se encuentran en los contenidos escolares. Reflexiono que entran en una especie de condición caótica, en donde no cuentan con una identidad propia:

Ahora las personas, se sienten impulsadas por motivaciones ajenas, o por un cambio repentino de intereses, y siguen incorporando sin cesar información del medio que los

rodea cayendo en una desensibilización, falta de asombro y saturación, adoptando roles falsos, o representaciones temporales, dando lugar a la escisión del individuo en una multiplicidad de investiduras del yo, sumando los deseos de los demás y volviéndolos suyos, generando nuevos “debo tener”, “necesito hacer”. “quiero sentir” para “ser como”; lo que ocasiona frustraciones en el caso de no poder llevar a cabo las acciones para poder realizar ese deseo (Gergen, 1996), y que es lo que más comúnmente sucede. De esta manera la vida cotidiana se ha convertido en un cúmulo de exigencias de apariencia, reduciendo la libertad del individuo. (Álvarez, 2002, citado por Olmos 2002, p. 168)

Tal cúmulo de exigencias, lleva a los jóvenes a ya no saber ¿qué se espera de él? dentro de una sociedad, que a cada momento le expone incongruencia. Esta situación, pienso que lo orilla a un proceso de despersonalización que lo lleva a violentar y violentarse. Pensando en ello, recordé mi primera visita a la escuela secundaria, en donde se me quebró un tanto el corazón y se me vino abajo aquella idea que tenía representaba de lo ser alumno de secundaria, porque desde que entré a patio en el tiempo estipulado para el receso vi a un cumulo de alumnos caminando, comiendo su lunch y sobre todo cargando su mochila. Eso me impacto mucho, sentí feo, me dije yo en la secundaria dejaba mis cosas en el salón y salía a pasar un rato ameno con mis amigas. Sé que se manifestó en mí, esa Erika de 13 años que se visualizó de nuevo en un patio de secundaria y recordó lo que hacía, al mismo tiempo que, como maestra, me impacto la escena, porque ya no se parecía en nada mi propio referente como alumna en un pasado, ni como maestra en la actualidad. Fue doloroso, ver como la realidad de inseguridad y de violencia que se vive dentro de las escuelas ha rebasado y reducido los espacios de tranquilidad y de descanso y no solo en lo académico por cuarenta minutos, sino del esparcimiento del cuerpo, porque éste, no tuvo un descanso como tal, o bien, un momento de distracción en aquellos alumnos propiamente, por el hecho de cargar y cuidar

sus mochilas. Es por eso, que ya en una de las penúltimas sesiones, me pareció significativo, pedirles a los alumnos realizar un cuento sobre su mochila, confiando en que, colocando a una mochila como protagonista, se disipara un tanto el miedo de compartir y externar su “sentir”. A continuación, comparto algunos cuentos:

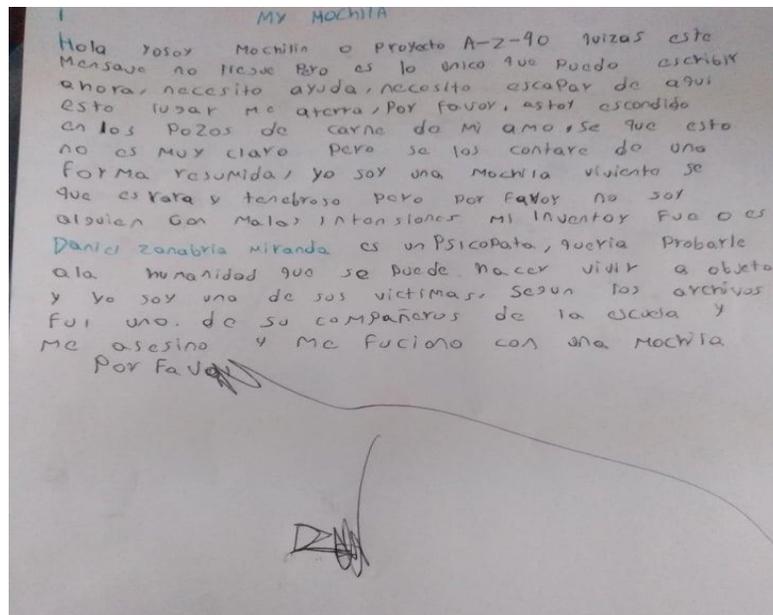


### JOSE LA MOCHILA

*Habia una vez una mochila que le gustaba ir a la escuela porque quería aprender, la mochila le gustaba estudiar y ser la mejor, se enoja cuando otra mochila la supera. La mochila es muy moderna y le gusta cargar todo sin que le falte nada y se preocupa si le falta algo, se duerme muy tarde pero sus papas lo apoyan en las buenas y en las malas, todos sabe que cuesta y se esfuerza por ser mejor y mejorar su mundo con grandes inventos.*

*Un día por la mañana se levanto muy mal pero no le importo y fue a la escuela todo iba muy bien hasta que después del recreo estaba muy lastimada y se rompió su dueño la arreglo, ya estaba muy cansada, pero se acordó de las palabras de sus papas de nunca rendirse, pensó que la iban a cambiar por otra mochila, estaba muy triste, pero la arreglaron, también se preocupó por sus calificaciones, decía su dueño – como te voy a desechar si tu me ayudaste en las buenas y en las malas - , eres la mejor le dijeron sus papas sigue así y vas a ser alguien en la vida (en la vida) estaba orgullosa de sí misma porque salió adelante a pesar de las malas caras que le puso la vida. (1CJH1: 2019)*

Mediante los cuentos, los alumnos van construyendo una historia en donde plasman lo que les es valioso ya sea mediante su imaginación o lo que viven en su entorno.



### MY MOCHILA

*Hola yo soy mochillin o proyecto A-Z-90 quizás este mensaje no llegue pero es lo único que puedo escribir ahora, necesito ayuda, necesito escapar de aquí esto lugar me aterra, por favor, estoy escondido en los pozos de carne de mi amo, se que esto no es muy claro pero se los contare de una forma resumida, yo soy una mochila viviente se que es raro*

*y tenebroso pero por favor no soy alguien con malas intenciones mi inventor fue o es un psicópata, quería probarle a la humanidad que se puede hacer vivir a objetos y yo soy una de sus víctimas, según los archivos fui uno de su compañeros de la escuela y me asesino y me fuciono con una mochila por favor. (1AFH1: 2019)*

El relato y la fantasía utilizando un juego de video, fabrica un personaje al cual le da voz a través de su mochila, se trata según sus palabras de un psicópata. Al capturar su relato, no puedo dejar de pensar en cómo la actual época construye subjetividades egoístas, a través de narrativas socioculturales y de los medios tecnológicos como videojuegos e internet que influyen en los alumnos. “Que el espectador elija la “fuga de sí mismo” o, por el contrario, la búsqueda de significado, puede depender de la capacidad de los contenidos televisivos para ofrecerle auténticos significados con los que resolver sus problemas”. (Álvarez y del Rio, 2009, p. 183) Actualmente, considero que es caduco reducir el estudio de la violencia únicamente a dimensiones visibles como los golpes. Es por ello que estos relatos para mí como pedagoga, encuentran su “valía” y un “sentido” en esta investigación, porque ellos representan ese vehículo en el cual las voces ya no son del todo ignoradas. Es decir, se puede conocer la narrativa real que está en los alumnos y el peso que lleva en sus palabras, todo el contexto sociocultural que les rodea, llevándolos a construir significados, aunque no estén conscientes de ello.

### **3.7.2 Egoísmos**

Es muy complejo hacer un ejercicio interpretativo de estos egoísmos. Considero que es reflejo del individualismo, competencia e indiferencia que permea en nuestra sociedad, lo cual “naturaliza” la dinámica cotidiana de pasar por encima de los demás. Y esa naturalidad ha sido heredada por generaciones, hasta llevarnos a este punto en donde ya no hay un punto de referencia para comenzar a recuperar sentidos de comunidad más significativos y duraderos.

En las siguientes líneas, los alumnos reconocen que hay compañeros y personas actúan de una manera negativa:

*Básicamente, hay personas que saben cómo jugar con la mente de los demás, herir básicamente sus sentimientos haciéndolos sentir (alza los hombros) (1A0H4: 2019)*  
*Este, si porque hay personas que son muy groseras contigo y te empiezan a ofender... sin que tú les hagas nada, a pegar... a decir de cosas sin que tú les hagas nada. (1ADH5: 2019)*

*Porque te puede afectar mentalmente, te puede dejar un trauma. (1AKH4: 2019)*  
*No porque... hay muchas personas, y no todas las personas van a entender que eso está mal y no pueden hacer cambiar a algunas personas. (1AEM4: 2019)*

*Pues igual como dicen en redes sociales o igual entre pues... amigos suele haber una bolita a la cual ...suele no caerle a una y a esa persona le pueden poner sobre apodosos y con eso, pues entre todos cuando pasa esa persona la intentan agredir o le intentan decir, pero lo gritan eh fuerte como una de mis compañeras de mi salón lo dijo en una clase a una de mis compañeras, a X... la que está aquí, y pues ella, pues si le dolió, ¿Por qué?... porque no lo están haciendo, eh... como dicen muchos en su cara, lo están haciendo detrás de ellos y lo dicen ah fuerte para que las demás personas la intenten criticar y pues igual subir a paginas como la que hay en la de "los quemados de san Juanico", "la veinticuatro" y eso, para mí no es correcto... porque una escuela es para venir a estudiar, a aprender y no para pues... sacarles fotos a otras personas y exhibirlos a todos y hacerle una burla, ¿no? (1DVM3: 2019)*

En este sentido, creo que no se trata de que ciertos alumnos con actitudes "egoístas", no puedan cambiar, sino que esa postura "egoísta e indolente", es resultado de la descomposición social y de los mensajes ya caducos de una cultura carentes de significado para ellos, dado que, de alguna forma los "egoísmos" manifiestan su malestar, en vez de gritar

su rabia, encuentran significados, y estos encuentran una pertenencia por la colonialidad del ser, que es invisible:

La invisibilidad y la deshumanización son las expresiones primarias de la colonialidad del ser. La colonialidad del ser indica esos aspectos que producen una excepción del orden del ser: es como si ésta fuera el producto del exceso del ser que, en su gesta por continuar siendo y por evitar la interrupción de lo que reside más allá del ser, produce aquello que lo mantendrá siendo, el no-ser humano y un mundo inhumano. (Maldonado-Torres, 2007, p. 150)

Desde una mirada sociocultural, no puedo perder de vista el lenguaje, porque en este aspecto de los “egoísmos” juega un papel bien importante en la reproducción de mensajes y de significados para los alumnos, por un lado, la escuela transmite valores y por el otro esos valores son pisoteados en la realidad cotidiana y en sus familias. Si en narco series, por decir algo se muestra a un narcotraficante como héroe, esos modelos son referentes para los adolescentes a pesar de que el personaje tenga comportamientos violentos y egoístas.

El lenguaje y los mensajes de los medios, redes sociales, etc. están influyendo con mucha fuerza en la manera en que los adolescentes expresan malestares o burlas hacia las personas que no les agradan en lugar de dar la cara, como lo expresan los alumnos participantes del grupo de discusión.

El lenguaje posee un poder simbólico estructurante del mundo social. Las palabras nombran constituyendo aquello que describen. Los insultos y las burlas no son actos de lenguaje inocente o neutral, sino que poseen una eficacia simbólica al denigrar o rebajar al otro. (Kaplan, 2016, p. 123)

Difícilmente estos alumnos con tendencias “egoístas” mostraran debilidad o sentimientos:

(...) en las sociedades, en las que constantemente se estimula la competencia, el otro es constituido como el enemigo. Sennet (2003) plantea que en las sociedades capitalistas atravesadas por procesos de desigualdad y exclusión social es muy difícil expresar sentimientos de respeto hacia los demás. Las desigualdades de clase, étnicas y de género, constituyen uno de los mayores obstáculos para las expresiones de cuidado mutuo. (Kaplan, 2016, p. 125)

Los egoísmos, demuestran que el ser humano ha olvidado que por naturaleza es un ser social que necesita de los otros para poder desarrollarse social y emocionalmente, no es un sujeto aislado. Por lo tanto, en algún momento va a entablar diferencias con alguien más... “La Historia no existiría sin conflictos, sin que las personas, los grupos y la propia especie, hubieran realizado propuestas distintas ante situaciones similares. Los conflictos son los que permiten que funcione la capacidad adaptativa a situaciones nuevas variables”. (Muñoz, 2000, p. 46)

Considero que somos una sociedad que no se encuentra lista para enfrentar los conflictos porque los disfraza de problemas que mayormente resuelve de manera violenta esperando “ganar” a cualquier precio y en cualquier ámbito. En la actualidad, los intereses propios pesan más que los comunitarios, es decir, rara vez contamos con espacios pausados de dialogo y convivencia que nos permitan crecer como personas, ya no hay tiempo para voltear a ver un atardecer, de plantar un árbol, de cuestionarse el daño que se le hace al planeta porque pasa a segundo término, pero sin duda, es algo que repercute en nosotros y nuestro entorno.

Interpretada así:

nuestra historia puede ser el resultado de una lucha entre individuos, unos contra otros, por el control y satisfacción de sus necesidades, enlazando con arraigados presupuestos religiosos occidentales que hablan de lucha, sufrimiento y castigo (sean estos propios o ajenos) para sobrevivir. (Muñoz, 2000, p. 49)

No obstante, el pasado ofrece una mirada de comprensión, de análisis, acerca de lo que nos ha conformado como sociedades en torno a la violencia, pero, sobre todo, a tomar una postura histórica, política y pedagógica de reflexión y deconstrucción.

Todas estas experiencias significaciones y experiencias del alumnado llevan consigo una herencia que propaga violentamente creencias y dinámicas epistémicas, económicas y subjetivas que reflejan un centro caduco (pensamiento hegemónico) permeado de contradicciones, esto es, la crisis del patrón del poder colonial, por decirlo de alguna forma porque la desigualdad y las representaciones de superioridad e inferioridad siguen ahí. Develar ese centro mediante una mirada sociocultural permite una comprensión más humana de lo que se padece en las escuelas. Una vez develando ese centro, ¿qué hay por desheredar?

#### 4. Decolonizar lo heredado, deconstruir actos violentos.

**Figura 11** ¿Quién soy?



Nota. Pregunta clave de deconstrucción.

**Figura 12** Conócese a ti mismo.



Nota. Frase que propicia un intento decolonial.

**Figura 13** Recreo con mochila.



Nota. La mochila un vehículo de subjetividad.

#### 4.1 ¿Cómo empezar a decolonizar?

*Este pasado colonial, presente en el arbitrio de los poderosos,  
en la soberbia de administradores arrogantes,  
es una de las explicaciones del sentimiento de impotencia,  
del fatalismo con que reaccionamos muchos de nosotros.  
Paulo Freire.*

Deconstruir, involucra trascender lo que somos, desaprender todo lo inculcado encerrado de creencias y supuestos. ¿Tarea a corto plazo? No. porque no se trata de una cosa a producir, sino de una condición difícil de lograr. Descolonizar, no representa la solución de terminar con actos violentos que se dan en el interior de las familias y en consecuencia en la escuela. Deconstruir no es llegar a un concepto o definición unificada del significado de la violencia escolar, es dar paso a las “significaciones” en plural. Deconstruir involucra más que una solución o soluciones varias, involucra reflexiones que analicen lo cotidiano, mostrando lo que nos inquieta en nuestra vida diaria, lo que ya no da resultado y que se manifiesta en malestar social. Se trata de indagar con sentido reflexivo, mas no instrumental todo lo que nos rodea.

La desconstrucción es considerada hiperconceptual, y ciertamente lo es; en efecto, hace un gran consumo de los conceptos que produce, así como los que hereda, pero solo hasta el punto en que cierta escritura pensante excede la agarrada o el dominio conceptual. Entonces intenta pensar el límite del concepto, hasta padece la experiencia de este exceso, amorosamente se deja exceder. Es como un éxtasis del concepto: se lo goza hasta el desborde. (Derrida & Roudinesco, 2002, p. 13)

Desconstruir posibilita visibilizar el centro (pensamiento hegemónico diría Santos) y cuestionarlo de forma constante, considero que, se trata en la medida de lo posible, de mirar con otros ojos, las ausencias y nuestras mismas ausencias, en donde

si bien ya no hay tiempo de cuestionar lo dado ni de encontrarnos con los demás, posibilitar desde nosotros una emergencia de pausar, de desencontrarnos. En cuanto a decolonizar el saber, es estar en la apertura de ver al conflicto como oportunidad de aprendizaje y de cambios paulatinos, de empezar a dejar atrás intelectos y pensamientos rígidos, dentro y fuera de las escuelas, es darse las oportunidades de darle espacio al “sentir”, al “incluir”, porque “el razonar” ya tuvo su oportunidad y no ha logrado nada significativo en la manera de concebir al mundo.

Reflexiono que, Derrida invita a tomar la teoría para ir más allá del objeto y ver los alcances del centro, ese centro (hegemonía) que representa un ejercicio pedagógico fuera de la reflexión y de todos los discursos alrededor de la educación. Se trata entonces de quitar al “centro” de donde se encuentra. En una tarea de deconstrucción, la ruptura no será fácil, es incómoda, porque no se está habituado. Eso intenta esta investigación, quitar del centro una mirada habitual de estudiar un problema: la violencia escolar y dar oportunidad a otras posibilidades de mirarla y de comprenderla.

Lo que más me apasiona hasta este punto de mi tesis, es que la deconstrucción, se ha encontrado y se encuentra presente en varios ámbitos. En estos meses de confinamiento me di a la tarea de poner en orden mi closet y esta actividad no solo me permitió saber lo que ya no uso, sino que me dio la oportunidad de revisar libros ya olvidados que, por no tenerlos a la vista en mi librero, no utilizaba. Uno de estos libros revisados fue “El Libro de las emociones” de Laura Esquivel. Ver su portada de entrada, me provoco un escalofrió en todo mi cuerpo porque lo compré hace como siete años en un momento de fracaso con una pareja. Me di el valor de releerlo y me llevé una sorpresa muy grata, porque descubrí que la autora, sin ser su propósito, en uno de sus apartados llamado “Las emociones y su rigen perdido”, me posibilita una mirada decolonial, que yo no había identificado la primera vez que lo leí. No cabe duda que es muy cierto aquello que, cuando vuelves a leer un libro te sigue regalando aprendizaje, porque todo depende del presente que estés viviendo para hacerlo significativo en tu vida.

Esquivel expone:

Se nos dice que la confianza y la cercanía nos vuelven vulnerables. En todo momento se promueve y se enaltece la desconfianza y se estimulan los aberrantes extremos de individualismo, que en realidad no son más que máscaras patéticas de una “sociedad moderna” a la que le estorban las emociones. (Esquivel, 2012, p. 18)

En este aspecto, la sociedad moderna representa esa lógica hegemónica perversa que, responde a pensar, vivir, actuar, y sobre todo sentir de una manera determinada. Dándole prioridad a estar a la defensiva, a estar de prisa, a no perder tiempo, a ser el mejor pasando por encima de los demás, a sentirse superior logrando el poder en corto plazo, etc. Esta pausa mundial por la pandemia ha sacado a relucir los individualismos más genuinos, no se necesita ya, salir a la calle para percatarse de ello.

Ser consciente de esta condición, considero va más allá de discursos y prácticas de desarrollo humano, de inteligencia emocional o del muy mencionado “coaching” últimamente. Se trata de ventilar y denunciar lo que siempre ha estado silenciado en el pensamiento, y que se entrelazan con emociones, pero que, como muchas veces no se expresan, se guardan y terminan manifestándose en malestar. Esquivel me otorga el enorme regalo de entender que la colonialidad sembró un discurso desigual que refleja subjetividades que no otorgan valor ni relevancia a las emociones. Simplemente porque ser emotivo, es una pérdida de tiempo, es signo de debilidad o poco carácter, dado que genera incertidumbre, caos y el poder necesita de frialdad y egoísmo para lograr sus fines. Sin embargo, la decolonialidad del “ser” devela que, la persona hoy más que ninguna otra época, requiere de reconocerse como humano, que siente, que se frustra, que precisa expresar su malestar de algún modo. Esquivel con sus palabras, en ningún momento utiliza el concepto de decolonialidad, o bien, de deconstrucción, no obstante, al leerla entre líneas, asigno estos conceptos a través de sus ideas. Su aporte me es significativo y late mi corazón fuerte al reconocer que su discurso, justifica de algún modo la

importancia de la dimensión socioemocional que he pretendido develar a lo largo de esta tesis, se trata entonces de:

Mirar al ser humano de una manera completa. Y este planteamiento, en el mundo en que vivimos es una transgresión. Porque atravesamos una época que se empeña en concebir al ser humano como un ente arrancado de su pasado, sin memoria, hecho solo para relacionarse con máquinas y ser “productivo”; un ente que mira solo hacia el futuro y se ha alejado del contacto con sus emociones. Porque vivimos en un mundo al que le ha importado más la utilidad que el sentido de la experiencia, la envoltura que los contenidos, la apariencia antes que la sinceridad de ser lo que se es. (Esquivel, 2012, p. 100)

Para bien o para mal, este confinamiento nos ha obligado a detenernos, a poner en práctica una pausa, que, para mí desde antes de la pandemia, significa posibilidad de intentar algo distinto, de pensar distinto. Un obsequio, una oportunidad de cuestionarse lo caduco y lo vigente, lo que ya es necesario soltar, como lo expondré al final de este apartado.

En este intento, no solo el investigador, pretende esta tarea, sino que los alumnos están entrando en el juego de esa deconstrucción al haber compartido un tema actual como lo es la violencia, de manera distinta, es decir, hablándolo, denunciándolo, compartiendo sus experiencias. Sin saberlo o sin ser conscientes de ello, los alumnos al recordar sus relatos y vivencias construyen al otro (a sus compañeros) y a ellos mismos, dado que se dieron el valor de intercambiar sus ideas y puntos de vista con respecto a los actos violentos que han experimentado. La historicidad es una herencia, un centro inamovible del cual, no somos conscientes al momento de reproducirlo. Derrida al respecto, habla de una reafirmación:

¿Qué quiere decir reafirmar? No solo aceptar dicha herencia, sino reactivarla de otro modo y mantenerla con vida. No escogerla (porque lo que caracteriza la herencia es ante todo que no se la elige, es ella la que nos elige violentamente), sino saber conservarla en vida. (Derrida & Roudinesco, 2002, p. 12).

El centro, “la herencia” tiene un lenguaje repetitivo que se reproduce mediante la cultura institucional que ignora un contexto de diversidad de posibilidades ya que, mediante las instituciones, se encarga de que, se responda de la misma forma siempre. Deconstruir tal centro (hegemonía) entonces, permite cuestionar paradigmas y la herencia cultural dominante. Por ende, esta posmodernidad, nos demanda, por más frustrante que sea, cuestionar ¿qué hemos heredado?, y qué de esa herencia, nos concede construir un mundo más amable, habitable y humano.

*Bueno como tal yo no puedo cambiar el mundo ni cambiar a la persona porque pues como ya lo habían comentado puede que el problema surja desde casa, pero pues si ¿sí?... pararme enfrente de él y quitarle tanto yo lo cobarde y quitarle lo cobarde a esa persona y demostrarle que pues... hay que decirnos las cosas de frente, para evitar este tipo de conflictos porque de cierta forma bueno... en lo personal para mi...son muy infantiles, porque pues ya, estamos, bueno ahorita en secundaria, estamos en una edad de decirnos las cosas de frente y no hablarnos por vía internet ni hablarnos a las espaldas. (1AEM4: 2019)*

Si yo les retroalimentara a los alumnos que me ayudaron a realizar este análisis, que, al capturar su narrativa y experiencias de violencia escolar me llevaron a cuestionar “la herencia” que se nos ha otorgado por generaciones, probablemente no me entenderían, pensarían que estoy un tanto loca (es verdad) o se sentirían un tanto confundidos o relacionarían todo mi discurso quizás, hasta con un testamento.

Al tener a la cultura como centro inseparable de la educación, considero que al hablar de todo lo que involucra una cultura, inevitablemente se encuentra asociada con un sistema de creencias y costumbres que se heredan y que pocas veces se cuestionan. Estas herencias se transmiten de generación en generación en cualquier ámbito y que en palabras de Bruner formarían parte de las llamadas pedagogías populares que:

(...) reflejan una serie de presupuestos sobre los niños: se les puede ver como afanosos y necesitados de que se les corrija; como inocentes y necesitando que se les proteja de una sociedad vulgar; como necesitando habilidades que solo se desarrollaran mediante la práctica; como vasijas vacías que se deben llenar de conocimiento que solo los adultos pueden aportar; como egocéntricos y necesitando una socialización. Creencias populares de este tipo, ya sean expresadas por gente de la calle o por expertos, están bastante necesitadas de un poco de “deconstrucción” si es que se van a apreciar sus implicaciones. Porque, sean “acertadas” estas opiniones o no, su impacto sobre las actividades de enseñanza puede ser enorme. (Bruner, 1997, p. 69)

Un alumno en la actualidad no es una vasija vacía, detrás de él, esta una historia de vida personal, escolar y mucha información que ha adoptado fuera y dentro de la escuela. El alumnado hoy se informa y forma mediante el uso de la tecnología en muchos aspectos. A pesar de ello no deja de heredar “creencias”.

*Pues yo digo que pues, igual, y la discriminación empieza en base de que, pues tú no sabes si esa persona está agredida por tanto su familia o sus padres, lo cual lo único que tiene es poderse desquitar con otra persona haciéndole cosas. (1DVM3: 2019)*

En este sentido, la violencia escolar puede también ser un fenómeno con el que los alumnos se identifiquen, es decir, que su mundo esta tan vacío de significado que buscan un foco de atención por medio de actos violentos dentro de la escuela para que los volteen a ver, entre más agresivos, más son centro de polémica y de cuidado con el que llenan estados de insatisfacción y de sentido:

Surgen así epistemes dominantes, estructuras hegemónicas de saber que van unidas al poder y que se presentan como algo evidente a sus portadores aun cuando son construcciones de carácter social e histórico producidas en contextos de dominación. La

violencia epistémica aparece indisolublemente unida a la relación dominante de poder que constituye su ideología legitimadora y a las epistemes dominantes que introducen, establecen y codifican ciertos conceptos y no otros como algo relevante, verdadero o posible, pero sin revelar sus intereses ocultos. En definitiva, la violencia epistémica la constituye una serie de discursos sistemáticos, regulares y repetidos que no toleran las epistemologías alternativas y pretenden negar la alteridad y subjetividad de los otros de una forma que perpetúa la opresión de sus saberes y justifica su dominación. (Pulido, 2009, p. 177)

Y no es casualidad o un acto de indiferencia por parte del alumnado, si éste no realiza un ejercicio reflexivo más allá de lo que sus superiores esperan de él, debido a que, el no adquirir el conocimiento de alguien superior, aprender de manera tradicional, o actuar siguiendo a los demás es parte de “la herencia” que venimos arrastrando como sociedad. Por lo tanto, la violencia escolar es parte del abuso de poder y este ha sido, sobre todo, a nivel de conocer y actuar en el mundo, es decir, a nivel epistémico. Actualmente los protagonistas de violencia son diversos, la posmodernidad posibilita comprender eso, hay roles, medios y manifestaciones diversas en esos actos violentos:

*De hecho, a mí ya me paso, pero fue con una maestra, la maestra me maltrataba y si se siente feo, pues si me podría llegar otra vez a pasar con mis compañeros y con otras personas porque la última vez que íbamos mi amiga y yo íbamos subiendo las escaleras... los de tercero nos empezaron a gritar, y nosotras no les hicimos nada y sería por muchas cosas ya sería pues ocasión de ellos de porque nos están maltratando a nosotras. (1AVM2: 2019)*

*También puede haber violencia emocional, que te dicen palabras que te pueden herir. (1AMH2: 2019)*

Por lo tanto, los actos violentos son mero reflejo de la descomposición social, que denuncia un pensamiento hegemónico, que si bien en crisis, nos impide representar el mundo como nuestro: “La colonialidad del ser no se refiere, pues, meramente, a la reducción de lo particular a la generalidad del concepto o a un horizonte de sentido específico, sino a la violación del sentido de la alteridad humana”. (Maldonado -Torres, 2007, p. 150) Si el mundo, no lo sentimos nuestro, no es mera locura, sino porque epistémicamente, ideológicamente y subjetivamente nos han arrebatado muchas cosas reflejándose en un “sin sentido” que, sin un ejercicio de conciencia y deconstrucción personal desde nuestro ámbito más inmediato, no estaremos en vía de mirar un futuro más amable.

No se trata de cambiar al mundo, como ya lo he mencionado, sino de colocar un granito de arena para que generaciones venideras sean más conscientes de estos sin sentidos que los rodean y aun así encuentren en ellos un motivo para continuar, mas no de huir de la realidad. Si nos rodea un mundo colonizado e indolente, ¿qué queda por hacer? Boaventura De Sousa Santos ha establecido una corriente alterna. Él es, uno de los principales representantes de la decolonialidad para con este pensamiento hegemónico por medio de las “Epistemologías del Sur”: “Las epistemologías del Sur reflexionan creativamente sobre esta realidad para ofrecer un diagnóstico crítico del presente que, obviamente, tiene como su elemento constitutivo la posibilidad de reconstruir, formular y legitimar alternativas para una sociedad más justa y libre”. (Santos, 2011, p. 13) Las epistemologías del Sur, nacen de espacios no colonizados, es decir, desde las calles y plazas, donde no se depende de la inteligencia, sino de las políticas, es decir, los espacios de comunidad no dependen ya del dominio de una sola mirada, sino de los acuerdos incluyentes... ¡Vaya giro epistémico!, quitar del centro a la razón y colocar políticas de acuerdo. La escuela pareciera que usa toda su atención y energía a desarrollar en los alumnos un desarrollo de conocimientos y habilidades que giran en torno a entrenar la inteligencia o capacidad. Pero qué hay de las actitudes y habilidades sociales, sin duda eso implica una política (incluyente diseñada desde los colonizados), como se revisó con Savater, a

construir la polis en donde yo tome una postura y tenga un rol dentro de la sociedad. Para el ámbito educativo y pedagógico comprender como la colonialidad del saber y del ser, repercute en la manera de adquirir y concebir conocimiento es fundamental, porque aprender desde “el sur” por así decirlo, como país de América Latina ha sufrido los estragos del capitalismo y patriarcado: “Las epistemologías del Sur tienen que dialogar, argumentar, contraargumentar con otras epistemologías. Y es ahí donde, en mi opinión, vamos a encontrar su fuerza”. (Santos, 2011, p. 18) Pero la pregunta sigue en el aire ¿cómo descolonizar? ¿Cómo vamos a construir un mundo más justo a partir de las ruinas?, considero nadie tiene la receta hoy, por ende, se trata de desaprender lo aprendido creando nuevas formas de acuerdo que incluyan todo conocimiento y concepción de mundo, dentro de las escuelas o fuera de ellas, donde se resignifique y transforme el poder para tomar uno nuevo que beneficie a todos.

#### **4.2 Vamos deconstruyendo**

En la pregunta, ¿tú qué harías? la narrativa dada mediante el grupo de discusión fue:

*Yo lo que haría primero sería decirle a la persona que le tengo más confianza y ya esa persona me... o sea, me daría como que ...un consejo y yo ya empezaría a platicarle a personas superiores y ya después, como se puede decir, denunciarlo o acusarlo.*

*(1DGM5: 2019).*

El doble rol, tanto positivo como negativo que juega el poder dentro de los significados del alumnado con respecto a los actos violentos lo interpreto como cierta violencia socioemocional (invisible) porque por un lado positivo, siguen depositando su confianza en imágenes de superioridad para recibir cierta justicia para solucionar sus conflictos. Y por el otro lado negativo, porque con lo heredado, desde su infancia estos alumnos han construido sus

concepciones de mundo y vida: lo bueno, lo malo, lo correcto, lo incorrecto, superior e inferior, lo que se debe hacer y lo que no, etc. Siempre identificando en la dualidad el camino al cual dirigirse, pero sin cuestionar diversas posibilidades de conocer, actuar y sentir.

Entonces, el docente puede empezar a involucrar situaciones de conflicto como aprendizaje de empoderamiento para los alumnos, que trascienda un ejercicio de lo “que se espera del alumno”, mediante la obediencia sin vincular el aprendizaje de un contenido específico:

Por ello, la idea de la obligación de dialogar con el otro puede suponer, entre otras posibilidades, una suerte de violencia inesperada de un pensamiento que desde ya no estaba dentro de nosotros, no era de nosotros, sino que se impone fuertemente desde fuera, desde la exterioridad, desde la alteridad; una sacudida que nos fuerza, justamente, a pensar aquello que era impensable hasta ahora. (Skliar, 2007, p. 31)

Por otro lado, enfrentar las situaciones violentas o de conflicto es un valor constante en el alumnado, dado que “el valor del coraje” se relaciona con dar la cara ante situaciones injustas y lejos de tomarlo como un acto de desobediencia “heredado” por no acudir a un maestro, puede ser una posibilidad de empoderamiento. Otra alumna comparte:

*Bueno, bueno yo pienso que este no tiene ni el valor ni el coraje de decírselo en la cara a esa persona porque... eh esa persona piensa que es superior a la otra, pero en realidad parece que la víctima parece que, es más, este... sobresaliente del a... del acosador porque creo que la víctima tendría más coraje de enfrentarse a...a esa persona que la está... este... violentando y este... y no el, y y esa persona no tiene el valor para decírselo. (1DEM1: 2019)*

Lo que comparte esta alumna, se puede asociar a la idea de Walsh, cuando habla de una apuesta mayor hacia los cambios pequeños, en lugar de cambios globales que solo

reproducen una mirada instrumental y hegemónica que ya no aporta a las demandas sociales actuales:

Mi apuesta hoy en día está en y por las esperanzas pequeñas, es decir, en y por esos modos muy otros de pensar, saber, estar, ser, sentir, hacer y vivir que sí son posibles y, además, existen a pesar del sistema, desafiándole, transgrediéndole, haciéndole fisurar. (Walsh, 2017, p. 30)

Por otra parte, para la Trabajadora Social de aquí en adelante con la abreviatura T.S, la pregunta fue: ¿El contexto y la ubicación de esta secundaria crees que repercuta en la violencia escolar? “Sí, si eh porque de alguna manera este, tenemos padres que eh que trabajan, padres que no están al pendiente de sus hijos, padres con un nivel de educación la mayoría están a nivel secundaria y estamos en una zona de foco rojo”. (T.S: 2019) El ámbito de socialización y de formación de la mayoría de los padres de familia, fue trunco, es decir, para ciertos especialistas estudiosos de paternidad responsable, la etapa adolescente es de complemento, por lo que algunos padres quizás se quedaron a la mitad del camino por trabajar a una edad temprana para la manutención de su familia y eso está repercutiendo ahora en sus hijos: “Las nuevas generaciones reconfiguran las pautas adquiridas en las primeras experiencias familiares y escolares, en el momento en que establecen relaciones con sus pares. Esa reconstrucción de experiencias y de los referentes, preservan o los orientan hacia la violencia” (Serrano y Velarde, 2015, p. 14) Es por ello que la socialización primaria (familia) es importante para el origen y significado de la violencia. Otra pregunta fue: ¿Cuándo se detectan casos ¿se cuenta con apoyo integral tanto de maestros como de padres? La respuesta fue: “Así es, tenemos lo que son las clases de formación cívica y ética, las clases de autonomía curricular, eh con los padres de familia, tenemos apoyo de instituciones como capa la laguna, el centro de salud, el DIF, bien hay, psicología dentro de también lo que son las iglesias”. (T.S: 2019)

Para esta contestación, aparte de las clases, no se da a conocer la implementación del Programa de tutorías en cada grupo que marca la SEP, y se mencionan instituciones fuera de la escuela dedicadas a la atención de adicciones, salud o atención psicológica. A este respecto:

Creemos que se necesita introducir algo más que racionalidad en el análisis y tratamiento de las violencias que implican las nuevas generaciones. Vienen causando un gran daño- sobre todo a los menores a quienes les afecta- los enfoques que pretenden que se trate a estas violencias como patologías mentales o morales.

(Serrano & Velarde, 2015, p. 10)

Así mismo, la trabajadora social, no menciona de qué manera los padres de familia se involucran en actividades de apoyo más específicas, al preguntar: Los casos registrados, de primer grado que es la población de mi interés, ¿crees que es más violencia física o emocional? T.S: Emocional, ¿Consideras que las estrategias que lleva a cabo la secundaria son adecuadas? T.S: Bien, en algunas formas si, en algunas metodologías no, porque si es importante trabajar lo que es padres de familia, institución y alumnos. Con esta respuesta, se da importancia a la participación colectiva, pero se asume deficiencias en el trabajo colaborativo con los padres de familia e institución: “Las experiencias que se desenvuelven en hogares y centros escolares tienen en común que son presenciales, personalizadas y participativas, en ellas se conforman las primeras pautas que preservan u orientan a los menores hacia la violencia” (Serrano & Velarde, 2015, p. 13) La realidad es que los actuales padres de familia trabajan dobles jornadas y también han entrado en la lógica de interacción no presencial por el uso de la tecnología. Al preguntar: ¿Cómo se podría mejorar? “Bien, realizando talleres con algunas otras instituciones especialistas, que es lo que también se considera, también se trabaja con municipio, próximamente el día veinte de marzo se va a trabajar en el municipio con lo que es un mural con los chicos interesados en esta situación y se le va dando seguimiento”. (T.S: 2019)

Es importante analizar que existen actividades programadas que van acorde a programas de convivencia establecidos y pero que no son significativas para todo el alumnado ni para sus padres. Es importante dar seguimiento al alumnado que le interesen otras actividades fuera de lo curricular:

Sostenemos que los programas contra la violencia escolar no pueden dejar de lado la realidad de las interacciones entre alumnos en contextos escolares específicos. Se corre el riesgo de que los contenidos para prevenir la violencia o los conflictos queden como meros temas abstractos que no tocan los procesos de construcción sociocultural de los y las alumnas como cierto tipo de personas. (Saucedo y Mejía, 2013, p. 166)

Acudir a la escuela para alumnado entre la niñez y la adolescencia pareciera ser una carga, más que deleite y eso ya trae una significación socioemocional importante desde la familia dependiendo la historia escolar o el valor que se le da a la escuela en la cultura:

los chicos lo tienen claro: a la escuela se va a estudiar, a vivir una experiencia escolar acotada por las asignaturas, los profesores, los prefectos y directivos, las bardas altas, los pupitres dispuestos de tal manera que el profesor no pierda de vista a cada uno de sus pupilos, no para encausarlo en el aprendizaje, sino para mantenerlos quietos, atentos y sancionar la desobediencia. (Moreno, 2016, p. 62)

En la sociedad, como en las aulas, contamos con niños que aprenden los mismos temas (ya sea los que eran impartidos tradicionalmente por la escuela o temas más tipo tabú de los que se hablaba con los padres con suerte) ahora ya sean conocidos o transmitidos por otros medios, sobre todo por internet, videos, tutoriales etc., en donde los aprendizajes adquiridos ya no son “para toda la vida”, sino desechables, reemplazables por cubrir de forma inmediata “adquirir información” mas no “conocimiento”. Se requiere más que nunca de incluir la diversidad y la multiculturalidad para encontrar y fomentar congruencia de significados en los

niños de lo que se aprende en las escuelas y evitar prácticas que estigmaticen ritmos y formas diversas de aprender:

Así, las expresiones afectivas construyen en cada salón de clases, mundos distintos en cuanto a la posibilidad de preguntar, de equivocarse, de trabajar de manera colaborativa, de participar, de disfrutar y aprender. Escuelas donde existe una fuerte disparidad en el rendimiento escolar de los alumnos presentan un mayor índice de violencia. La desigualdad académica y social facilita la aparición de conductas violentas en los estudiantes. (Fierro, et al., 2010, p. 37)

En la actualidad, la virtualidad coloca a las nuevas generaciones en un panorama bastante cómodo en donde ya no se esfuerzan en resumir, organizar ni mucho menos analizar la información obtenida, sobre todo, porque ya no ven a la escuela como ese lugar privilegiado para obtener conocimiento, y creo ahí radica la problemática de este sentido comunicativo porque los violenta a crecer y a saber cosas “por adelantado”, los obliga a ser adultos en diminuto, en donde creen de verdad que lo “saben todo” pero, ¿es conocimiento o es mera información lo que ven en la web?

Como pedagoga, es muy importante diferenciar información de conocimiento, porque el primero es simple acumulación, mientras que el segundo otorga sentido y significación. De Fontcuberta señala que el nuevo rol de los medios de comunicación y educación no se trata de una disfunción del sistema educativo, sino que es un síntoma “de cambio” de ese mismo sistema. Ella considera que es necesario ese cambio tanto en alumnos como en profesores porque conlleva una mudanza de mentalidad y de actitudes debido a que transmitir los conocimientos, como ya se señalaba, no es una tarea solo reservada para la escuela, familia o instituciones sociales. Eso significa cierta “resistencia” por el miedo a los medios por amenazar la acción de estos principales agentes de socialización. Su aporte me es fundamental para el análisis de la violencia socioemocional porque estos nuevos modos de conocer ocasionan un

conocimiento fragmentado sin secuencialidad ya sea de temas académicos o de valor: “la educación no solo es razón, sino que el acceso al conocimiento se da también por la vía emocional” (De Fontcuberta, 2001, p. 23). Un alumno que sabe comunicarse, expresar lo que siente, es mucho más capaz de efectuar una lectura crítica del mensaje que está recibiendo de los medios, esto me parece fundamental y me lleva a otro cuestionamiento, ¿los niños mexicanos se encuentran listos para ello? Porque eso implica rechazar o aceptar cierta información de los medios, es decir, de discernir y no dejarse influir por los medios o discursos homogeneizantes o “virales” del momento.

Al entrevistar a la maestra de grupo, de aquí en adelante con la abreviatura M.G, la pregunta fue: ¿Cuando se trata el tema de violencia escolar, dentro de su asignatura de Formación Cívica y Ética, ¿los chicos son participativos tanto en exposiciones como en actividades, o hay alguna resistencia o en general?

Bueno en la asignatura de Formación Cívica y Ética, uno de los puntos clave que se toca es precisamente partir de las experiencias de estos chicos para que los aprendizajes sean realmente significativos y puedan darles a ellos una utilidad, se les da la confianza, la apertura, para que ellos puedan expresarse abiertamente y compartir con sus compañeros situaciones, se les permite participar a todo el grupo no solamente el equipo que expone en caso de exposiciones, y algo que trabajo mucho yo en lo personal con los chicos, es que si bien hay una exposición abierta en el grupo, ellos culminan con una reflexión personal donde se trata de generar su propio pensar en un cuaderno y donde ellos ejercen sus propios juicios de valor y llegan a conclusiones de acuerdo a cada caso, porque cada niño es muy diferente, y aquí lo importante en esta asignatura es que ellos trabajen su propia persona, su propia identidad, de una manera individual, entonces es una especie de ejercicio de introspección en este caso, sería a través de la temática de violencia, que tanto estoy siendo violento, que tanto agredo,

que tanto participo, que tan correcto o incorrecto es esto para mí, que beneficios o perjuicios me reporta y obviamente como somos personas que estamos viviendo en una sociedad, que tanto mi actitud también afecta a los demás y en ese sentido también tomar acción para hacer cambios, si es que son necesarios. (M.G: 2020)

En la asignatura de formación cívica y ética implementada por la maestra, se fomenta una dinámica de participación que incluya a todos. No obstante, no puede ser la única materia (por el área social que maneja) en donde se desarrolle esta manera narrativa el propiciar significados en los alumnos, debido a que todas las asignaturas son importantes, de ahí la reflexión de encontrar una orientación en cada uno de los espacios. Otra pregunta fue: ¿desde su experiencia que se podría hacer aquí, dentro de la escuela, para mejorar la atención y sobre todo la comprensión de la problemática?

Bueno aquí se ha trabajado desde los mismos contenidos curriculares, pero también se han venido a traer pláticas de instancias externas como mencione de preceptoria juvenil, han venido en varias ocasiones para dar pláticas a todos y cada uno de los alumnos, y que estén informados de cómo se procede en la ejecución de conductas antisociales, eso de alguna manera les orienta. También vienen del centro de salud de aquí de Tlalnepantla donde también les dan temáticas diversas donde también se ha tocado el tema de violencia y está también la de “previolencia” y otras pláticas que en algunos momentos llegan a traer el personal de tránsito, a veces llega alguna cuadrilla y viene, vienen y nos dan alguna plática, inclusive, hubo momentos en que nos trajeron demostraciones de como ellos intervienen en la calle, si, con sus perros que detectan drogas, detectan explosivos, etcétera, para que los chicos también vean cómo trabajan estas organizaciones policiacas y puedan evitar también tener conductas antisociales donde una de las características está la violencia física, psicológica, en fin, una serie de problemas. Hay un problema que yo he observado y es justamente a través de algunas

narrativas que han trabajado los chicos conmigo que tienen que ver con estas cuestiones de violencia, la raíz fundamental está en los hogares, donde ellos han vivido las separaciones de los padres, donde hay violencia verbal, violencia física, no solamente hacía, entre los cónyuges, sino también ellos también han sido víctimas al tratar de intervenir, si, entre esa, ese enfrentamiento papa mama a veces también salen lastimados no solamente verbalmente sino físicamente. Hay casos donde se reportan casos de violencia económica también y situaciones donde incluso han sido mandadas al hospital algunas madres, en fin, se reportan muchas situaciones, tenemos un alto porcentaje, no tengo el dato exacto en este momento, pero hay, tenemos un alto porcentaje de hogares donde hay desintegración familiar donde son hogares uniparentales, e incluso ya revisando datos a través del estudio socioeconómico y demás e incluso algunas dinámicas que trabajamos en clase, la separación es justamente muchas de ellas son, precisamente por violencia, entonces tienen ellos un referente fuerte al respecto, ya sea también con tíos, con cuestiones de alcoholismo, de drogadicción, porque ya ha aumentado el número de personas al interior de sus familias, que pueden ser los tíos, los primos, etcétera, incluso los propios papás quienes ingieren este tipo de sustancias y eso a su vez genera conductas violentas, en los diferentes tipos de violencia que ya mencionamos, inclusive a mí en lo personal, también me han reportado violencia sexual, ya sea por algún primo, pariente, no sé, tío, en fin. Ese tipo de violencia, que también se da, cuando se genera, por ejemplo, en mi aula, de manera pues muy discreta donde alguna personita se acerca, inmediatamente se canaliza, porque también nosotros tenemos el protocolo de actuación de los servidores públicos, donde existe toda una serie de lineamientos y normatividad de los pasos que tenemos de seguir cuando detectamos alguna situación, de lo contrario, por omisión, podemos ser castigados nosotros como docentes, entonces en ese sentido, tratamos de ser muy cuidadosos y cuando se da una confesión de este tipo, pues si

bien el chico se acerca con la idea de ser escuchado y probablemente de que requiera una ayuda, inmediatamente se canaliza con trabajo social, se trabaja de manera muy discreta pero también atendiendo la situación canalizando a la instancia respectiva que corresponda para que reciba la atención psicológica. Porque también tenemos el centro de Cristina Pacheco que también dan atención psicológica, tenemos CAPA LA LAGUNA que es un centro de atención para tamizaje donde también, ahí les dan su carnet y les dan aproximadamente de cuatro a cinco citas con personal multidisciplinario que puede ser un psicólogo o trabajador social, médico, etcétera para atender los casos que se presentan, si tenemos el apoyo de estas instituciones, siempre hemos tenido un buen resultado, en trabajo social y orientación llevan el seguimiento a través del carnet, a fin de que podamos seguir dando la atención a los chicos, ellos y sus padres se ven beneficiados. Hay papás que no quieren asistir porque les quita tiempo, porque trabajan, en fin, pero una vez que se percatan de la importancia de este apoyo, cambian de actitud y agradecen el que se les haya canalizado a ese lugar porque si reconocen haber obtenido un apoyo emocional, psicológico para sus hijos como para los propios papás que pensaron en algún momento estar en lo correcto, pero después del apoyo descubren que algo estaba incorrecto y ahora dirigen sus acciones de manera diferente, de ahí la importancia del apoyo, primero institucional y la participación de los padres de familia, si no hay participación de ellos, la recuperación o el tratamiento que pueda tener un niño a veces es nulo o mínimo, entonces, es súper importante para mí como estrategia poder trabajar de manera triangulada porque como institución hacemos un equipo multidisciplinario al interior, pero también los padres de familia, porque son ellos quienes los van a llevar y traer, acompañar dependiendo de lo que el especialista diga y la participación de diversas instituciones, porque dependiendo cada caso es la canalización y eso es muy importante y todos trabajamos de manera colegiada y triangulada si hemos observado muy buenos resultados. (M.G: 2020)

La maestra de grupo relata, el trabajo colaborativo dentro de la escuela, no obstante, considero que el área pedagógica está ausente como tal, cuando se detecta una situación específica. Se involucra en la prevención e intervención de casos únicamente a trabajo social, apoyo psicológico, instituciones de salud, la policía de tránsito y otras instituciones. La presencia de los padres es notoria, pero no suficiente.

Por último, la maestra agregó:

Como docentes si tenemos un gran compromiso en, todos y cada uno de los temas y este específicamente de violencia, es importante no solamente limitarnos a la parte curricular sino poder establecer un diálogo más abierto entre los alumnos para que ellos se sientan en la confianza para poder externar las experiencias reales que se viven ya que ellos no van a resolver la vida con conceptos solamente, sino que es necesario que haya la confianza, se expresen y a partir de eso, se de la orientación adecuada para que ellos también aprendan como conducirse y que también se sepan dirigirse a las instancias, o instituciones o personas que se requieren para solucionar las problemáticas que se viven día a día. (M.G: 2020)

Los docentes ante la carga de trabajo, cubren un horario, normativa, etc. Reflexiono se hace necesario de un ejercicio cuidadoso, no solo a nivel académico, sino de profunda sensibilidad, observando la convivencia y dinámica grupal dentro de cada asignatura. En las clases (formación cívica y ética) que yo pude intervenir, la convivencia, escuchar instrucciones y observar, en la mayoría de las veces un ambiente de respeto en el aula se pudo lograr. Sin embargo, gracias a sus narrativas, me percate que no siempre es así (dentro y fuera de la escuela), de ahí la importancia de mirar y contemplar otras vías de estudio a una problemática tan compleja para poder trazar caminos distintos.

#### 4.2.1 Deconstrucción y desencuentro

Entonces ¿se requiere de un desencuentro? Si. Primero con lo que me ha conformado como persona, porque lo que soy no es del todo mi esencia, sino resultado de la cultura y de la sociedad que me rodea. El encuentro para mí significa identidad y esa identidad no ha sido del todo innata y es necesario encontrarla de nuevo para reconstruirla dándole un nuevo significado desde el corazón, desde mi voz silenciada, desde mi subjetividad con malestar:

Es esta relación contradictoria que somos nosotros mismos entre lo que heredamos y lo que adquirimos, relación contradictoria en la que a veces lo que adquirimos en nuestras experiencias sociales, culturales, de clase, ideológicas, interfiere vigorosamente a través del poder de los intereses, de las emociones, de los sentimientos, de los deseos, de lo que se viene llamando “la fuerza del corazón”, en la estructura hereditaria. Por eso mismo, es que no somos ni una cosa ni la otra. Repitamos: ni solo lo innato ni únicamente lo adquirido. (Freire, 2010, p. 117)

Se trata de una acción de auto libertad para ubicarme y encontrar lo que he sido hasta ahora como persona, como profesional, lo que ocasionara un desencuentro conmigo misma, al develar pensamientos, creencias, supuestos, hábitos, conductas, criterios, valores, sentimientos con los que me ido “identificando” hasta ahora, descubriendo como ellos me violentan:

Una y otra vez olvide lo que había visto en el espejo. Aquello no podía penetrar dentro de mi mente y convertirse en parte integral de mi persona. Yo me sentía como si eso no tuviera nada que ver conmigo; era tan solo un disfraz. Pero no era el tipo de disfraz que se pone una persona voluntariamente y con el cual intenta confundir a los demás respecto de su identidad como en los cuentos de hadas, me habían puesto el disfraz sin mi aprobación ni mi conocimiento, y era yo mismo quien resultaba confundido respecto de mi propia identidad. Me miraba en el espejo y me sobrecogía de horror al no

reconocerme. En el lugar donde me encontraba, con ese persistente júbilo romántico que había en mí, como si fuera una persona favorecida por la suerte para quien todo era posible, veía a un extraño, una figura pequeña, lastimosa, deforme y un rostro que se llenaba de dolor y sonrojaba de vergüenza cuando clavaba la vista en él. Allí estaba, allí estaba, era verdadero. Cada uno de estos encuentros era con un golpe en la cabeza. Siempre me dejaba aturdido, mudo e insensible, hasta que lenta y tercamente volvía a invadirme mi persistente y robusta ilusión de bienestar y belleza personal; olvidaba la irrelevante realidad y estaba desprovisto y vulnerable otra vez. (Goffman, 2006, p. 19)

Se trata de una ¿nueva revolución?, sí, pero epistémica de comprensión del mundo, de cómo lo he concebido este en todo este tiempo y de cómo eso violenta un encuentro más ameno con los demás. También, entiendo la decolonialidad, como esa la posibilidad de retomar mi ser más esencial para abrazarlo y no volver a dejarla sola, abrazando y validando mis grietas, bajando el ritmo, haciendo una pausa.

### **4.3 El obsequio de la pausa**

Ante toda la herencia que nos rodea y que forma parte de nuestro ajetreado estilo de vida inmediato, gracias a las formas coloniales-modernas-capitalistas de saber, conocer, hacer, vivir y sentir, considero que esta condición posmoderna y época actual, nos demanda hacer un alto, una pausa, porque dentro de la inmediatez y de la prisa difícilmente podrá realizarse un ejercicio reflexivo de lo que nos constituye como profesionales y personas. Considero que, no podría ser de otra forma, porque hacer un alto, es decir una pausa, dentro de mi ajetreado vivir, me permite reconocer todo el camino recorrido abrazando recuerdos y experiencias que han quedado atrás, pero que, sin duda, vale la pena traer al presente como reconocimiento y testimonio de lo que, me ha hecho ser la profesional, y persona que soy... y eso:

requiere un gesto de interrupción, un gesto que es casi imposible en los tiempos que corren: requiere pararse a pensar, pararse a mirar, pararse a escuchar, pensar más despacio, mirar más despacio y escuchar más despacio, pararse a sentir, sentir más despacio, demorarse en los detalles, suspender la opinión, suspender el juicio, suspender la voluntad, suspender el automatismo de la acción, cultivar la atención y la delicadeza, abrir los ojos y los oídos, charlar sobre lo que nos pasa, aprender la lentitud, escuchar a los demás, cultivar el arte del encuentro, callar mucho, tener paciencia, darse tiempo y espacio. (Larrosa, 2003, p. 2)

Todas mis pausas hasta ahora, me han llevado a experimentar el dolor de diferentes maneras y circunstancias, acompañadas de instantes solitarios de reflexión. Que maravilloso sería, como en aquella época de mil novecientos ochenta y siete (cuando tenía seis años), poder curar el dolor con una aplicación de mertiolate y un curita. Recuerdo que una de mis primeras pausas, fue estar tirada en el suelo sobándome la pierna viendo mis rodillas raspadas, sufriendo por anticipado el ardor de la curación. En ese momento, de niña, supe que debía ser más cuidadosa y no correr tan rápido durante el recreo. Hoy siendo adulta, las pausas ya no las realizo desde el suelo como tal, sino mediante experiencias en las que he tocado un fondo distinto.

Esas pausas ahora se dan en mi aislamiento y soledad, a veces provocan insomnio de pensar ¿hacia dónde voy? ¿Qué me falta por hacer? Sinceramente en estos últimos meses, esas pausas no han sido tan seguidas ni disfrutables, cuando vivía sola sí que lo eran, ahora más bien, si hago pausas es para preocuparme de organizar mis tiempos para terminar en forma y sin percance esta tesis. A pesar de que un trabajo académico y cualquier otro requiere de presión horaria y de requerimientos, este trayecto de investigación, representa un “obsequio de la pausa”, que me doy a mí misma para que no olvide, ciertas memorias y circunstancias que me han hecho llegar hasta esta etapa, y abrazar mi experiencia:

El sujeto de experiencia es un sujeto ex-puesto. Desde el punto de vista de la experiencia, lo importante no es ni la posición (nuestra manera de ponernos), ni la oposición (nuestra manera de oponernos), ni la im-posición (nuestra manera de imponernos), ni la pro-posición (nuestra manera de proponernos), sino la ex-posición, nuestra manera de exponernos, con todo lo que eso tiene de vulnerabilidad y de riesgo. Por eso es incapaz de experiencia el que se pone, o se opone, o se impone, o se propone, pero no se ex-pone. Es incapaz de experiencia aquél a quien nada le pasa, a quien nada le acontece, a quien nada le sucede, a quien nada le llega, a quien nada le afecta, a quien nada le amenaza, a quien nada le hiere. (Larrosa, 2003, p. 3)

A lo largo de mi vida, me han rodeado silencios, ausencias, separaciones, traiciones, incongruencias, mudanzas, pérdidas, etc. Pero también muchas alegrías, aprendizajes, personas, abrazos, amistades, “experiencias”. Por lo tanto, este trabajo representa un quehacer distinto, no solo es cuestión de cumplir un compromiso en términos académicos, sino más bien, desde un sentido que rescate mi subjetividad porque: “Nombrar lo que hacemos, en educación o en cualquier ámbito como técnica aplicada, como praxis reflexiva o como experiencia no es solo una cuestión terminológica”. (Larrosa, 2003, p. 1) Y admito que, el saber la importancia que tienen las palabras en la escritura, me fue complejo plasmar y colocar “desde mi experiencia” al inicio de esta tesis mis significados personales de estudio, o sea, mis razones dentro de ámbitos formales como la academia. Creo que, de cierta forma es parte de superar un mecanismo de defensa de abrirme por completo. A pesar de ello, me alegra el resultado y me entusiasma dejar testimonio en este trabajo.

¿Por qué continuar? La pregunta sólo está precedida por una expresión que revela a primera instancia la presencia de la colonialidad del ser: el grito/llanto. Es el grito/llanto que anima el nacimiento de la teoría y el pensamiento crítico del condenado.

(Maldonado - Torres, 2007, p. 150)

Haber llevado a cabo esta experiencia académica deja gran aprendizaje para mi vida y sobre todo experiencia. Puedo resumir mi sentir compartiendo la siguiente narrativa de una alumna, porque me transmite de alguna forma satisfacción. Es como decirme a mí misma “misión cumplida”:

*Ah pues, lo que yo haría... primero, es ... pues la verdad si como todo, duele... y pues creo que lo primero que yo haría... es llorar... porque yo... soy una persona muy sensible en algunos casos y muy fuerte en algunos casos y pues ya después creo que les comentaría a mis padres, aunque no me hablen para que vinieran a... a orientación a arreglar el problema. (1DVM2: 2019)*

En los relatos recabados de los alumnos hay dolor acumulado no expresado, que pudo ser expresado mediante la pausa, al interrumpir sus clases, lo expresaron mediante la charla, así como a través de la escritura, como lo hago en este momento, fue un espacio de catarsis:

es decir, a una compleja transmutación de sentimientos. Sabemos muy pocas cosas ciertas sobre el propio proceso catártico, pero de todos modos conocemos lo esencial, a saber, que la descarga de energía nerviosa, que constituye la esencia de todo sentimiento, se realiza en este proceso en dirección opuesta de lo habitual y que el arte se convierte de esta manera en un poderosísimo medio para lograr las descargas de energía nerviosa más útiles e importantes. (Del Rio y Álvarez, 2009, p. 203)

Me acuerdo que cuando era adolescente, al escuchar la palabra catarsis, me suponía algo negativo, y en esencia lo es porque expresa malestar legítimo, sin embargo, no solo se queda ahí, porque toma de la mano ese dolor y ese malestar para ser descargado, expresado. Para mí una catarsis no es debilidad, sino un acto de valentía.

## **Conclusiones.**

*La palabra es la clave de una correspondencia misteriosa,  
la llave para abrir la puerta del mundo de las verdaderas significaciones.*

*Parece que la modernidad deja poco tiempo para escucharnos unos a otros,  
para querernos, para consolarnos, para apapacharnos.*

*Laura Esquivel.*

Esta tesis representa un trabajo de desconstrucción y de re significación para mi práctica pedagógica y un desencuentro conmigo misma. No llega a un final como tal, sino que es el inicio de muchas cosas por hacer dentro y fuera de las aulas. Si tengo que concluir con un apartado, es porque así lo marca la normativa. Esta tesis, solo intenta trazar un camino, nada está dicho, me entusiasma pensar que, con esta investigación, otros profesionales se interesen en esta dimensión invisibilizada de la violencia en las escuelas y que la enriquezcan desde aspectos socioemocionales con una mirada incluyente narrativa decolonial.

Llegar a este momento, no ha sido sencillo, experimenté mucha frustración, impotencia, cansancio, desvelo, miedo, sacrificio, problemas de salud física y emocional, etc. Me satisface que haya sido así, de lo contrario me hubiese abandonado a la lógica instrumental de hacerlo todo en tiempo y forma sin altibajos, ahorrándome cualquier emoción para sacar un producto que diera soluciones a corto plazo. En los tiempos que corren se han complejizado todavía más, la problemática que abordo. La pausa ya es una realidad para muchos de nosotros y confío en que vienen oportunidades y alternativas para resignificar lo pedagógico dentro y fuera de la educación formal. Es un hecho que, nos rodean múltiples actos violentos que nos invitan a estudiarlos y comprenderlos de forma alterna con diversos actores y contextos. Lo que se viene de aquí en adelante para con el planeta entero, podría visualizarse en un “sin sentido”, en lo ambiguo.

Este año 2020, pasará a la historia como el año de la pausa mundial, del descanso que tuvo la tierra con el hombre, o ¡qué sé yo! que nombre otorgarle, dado que nos obligó a hacer un alto, y que en lo personal ha sido de basto aprendizaje y redescubrimiento en varios aspectos. Me entusiasma pensar que esta investigación coloca un granito de arena para propiciar una forma diferente de estudiar una realidad. Por ello, la educación y, por ende, lo pedagógico, tendrán nuevos senderos, paradigmas, retos y sobre todo significados. Como pedagoga pensar en la utopía no me es nuevo, pero el presente, estimula ese pensar y sentir utópico de lo que se viene en un futuro. Haber estudiado la problemática de violencia escolar, me deja con sinsabores e incertidumbres, ¡perfecto!, porque me posibilita pensar que queda un largo camino de indagación y de compromiso que trascienda lo instrumental, que siga fomentando una mirada sociocultural no pensada, ni apreciada, de un camino alternativo de comprensión a la manera dramática en que niños y jóvenes transforman sus medios de convivencia e interacción, una mirada que reconozca sus vivencias significativas que los violentan cada vez más en su dimensión “socioemocional”.

Desde lo pedagógico, la prevención de la violencia escolar es un discurso desgastado, caduco y la coloca lejos del reconocimiento de sus alcances, trivializa aún más el asunto. Como pedagoga, no me encontré una violencia escolar evidente en el patio escolar, sino que fue un proceso pausado en el que fui obteniendo narrativas que develaron una violencia más sutil “socioemocional”. El alumnado con el que interactúe, me regaló voces y borradores cautelosos en hojas de cuaderno, que denunciaban miedo y dolor dentro de las familias. Es por ello, que confío más en el análisis de la violencia desde lo sociocultural, que involucre dimensiones emocionales olvidadas que tracen caminos de reflexión hacia la praxis grupal (narrativa) y decolonial dentro de las escuelas. Es preciso entonces, preguntarse por la desconstrucción de la subjetividad, es decir, “la decolonialidad del ser”, de los otros y de la mía propia para comprender y reflexionar las mezclas e incongruencias que van encontrando los alumnos en la

vida escolar. Puedo imaginar el caos o la confusión que puede experimentar un estudiante que, por ejemplo, en su clase de formación cívica y ética, se habla de derechos humanos mientras que en su barrio se cometen feminicidios o secuestros como el pan nuestro de cada día, o peor aún, que no encuentra un sentido de pertenencia dentro de su familia.

Todo esto que estamos pasando tras la pandemia, devela una violencia social inédita remarcando desigualdades y juegos de poder. Me asusta, pero a la vez me ilusiona, porque el entorno actual es el escenario propicio para deconstruir, para decolonizar, para cuestionar como estamos pensando, actuando y sintiendo nuestro entorno y nuestra vida. Es como si fuésemos nuevamente niños y adolescentes preguntándonos por cómo será nuestra vida futura, sería tan interesante leernos y leerme a diario después de esta experiencia, que creo más que nunca que la palabra, la narrativa es el único vehículo que puede validar y posibilitar dimensiones socioemocionales olvidadas. La violencia socioemocional (invisible) que intento exponer a lo largo de este trabajo, se origina desde muchos supuestos y creencias alrededor de ideal de alumno que se debe desarrollarse dentro de la familia y la escuela. Sigilosamente se van reproduciendo ciertas etiquetas o “estigmas” al alumnado, y esto de alguna forma es violentar su persona y a su vez su actuación dentro de las actividades escolares. En este sentido, el pedagogo requiere ser más humano, observador y sensible para comprender el actuar de aquellos alumnos inseguros que se aíslan, independientemente, con o sin un historial de episodios de mala conducta, violencia física, etc. y no solo para pasar una bitácora o reporte administrativo que obedezca a una normativa instrumental de vigilancia, sino para trazar una relación horizontal docente-alumno, desde una mirada inclusiva en beneficio de todos, para expresar lo que molesta, lo que inquieta, lo que lastima desde lo cotidiano. Se trata de entender que el pedagogo, hoy ya no puede continuar siendo parte del ejercicio “colonial”, insensible, autoritario e indolente que se practica en la escuela. Tampoco se trata de que su práctica represente una tabla salvadora de alumnos, sino de procurar una visión de

desencuentro más cuidadosa “decolonial” con el otro, porque en esa acción, a su vez se procura el, y me procuro yo como ser humano. Las personas nos violentamos de múltiples formas, al no comprendernos, al no querernos, al no conocernos, al no saber identificar situaciones violentas que nos rodean. Solo tomando conciencia, teniendo la determinación para generar cambios paulatinos profesionales y personales, se podrá estar en vía de mejorar nuestro entorno, de decolonizar nuestra parte. Ese será el punto de partida, si no veo por mí, difícilmente me interesare en los demás:

    Mi presencia en el mundo, con el mundo y con los otros implica mi conocimiento entero de mí mismo. Y cuanto mejor me conozca en esta entereza, tanto mayores posibilidades tendré, haciendo historia y siendo hecho por ella, como ser en el mundo y con el mundo, la “lectura” de mi cuerpo como la de cualquier otro ser humano implica la lectura del espacio. (Freire, 2010, p. 95)

    Antes de ser pedagoga y maestra, soy alumna, soy hija, soy un ser humano. Eso es lo que precisamente cuesta en el presente priorizar por estar atrapado en un cumulo de supuestos en donde el saber instrumental, racional y científico nos encierra en un autoengaño, en un callejón sin salida en donde lo valioso es ser productivo y superior a los demás respondiendo a las demandas y estatus de una sociedad. Sin embargo, creo que, hoy en día, cualquier ámbito se encuentra en crisis e incertidumbre con enormes posibilidades de renacimiento. Estamos ante un momento histórico inédito, que confío será el parteaguas para transformar y estar en ruta de cambiar nuestra manera de ver y comprender el mundo. He comprobado estos meses de aislamiento, que no se trata ya de una seguridad económica o de encontrar una vacuna a corto plazo, de nada valdrá eso, sin un disfrute por lo que se hace, un día a la vez.

La herencia colonial, capitalista mediante su narrativa instrumental nos hizo creer que lo que pensamos y producimos, debe estar separado de lo que sentimos y creo que, ya no es así, porque esa separación nos violenta como humanidad.

La vida nos va llevando por pruebas, por condiciones adversas que no podemos controlar ni prevenir. Ser conscientes de los actos violentos que nos rodean, que nos “integran” y de lo vulnerables que somos, abre una puerta de comprensión hacia los demás, de posibilidad a lo humano, a lo complejo, a lo emotivo en cualquier ámbito.

He escuchado a muchos decir, “es el fin del mundo”, no lo creo. Más bien necesitamos dejar morir sinsentidos, para resignificarlos: “No sé si todavía estemos a tiempo. Solo sé que es posible que demos un paso adelante si nos ocupamos un poco más de la emoción” (Esquivel, 2012, p. 105), ese cambio de paradigma, de chip, de narrativa con el que veamos y apreciemos el mundo, confío será parte de relatos que futuras generaciones nos agradecerán.

De corazón, gracias por leerme.

## Referencias.

- Aguilar, López D. R. (2017). *La participación de los hombres en la violencia escolar: reflexiones desde los estudios de masculinidades* en Robles Mendoza Alba (coord.). *Expresiones de la Violencia Escolar. Análisis, evaluación, prevención y corresponsabilidad*. Colofón.
- Bauman Z. (2018). *Generación líquida. Transformaciones en la era 3.0*. Paidós.
- Belgich, H. (2003). *Escuela, violencia y niñez. Nuevos modos de convivir*. Rosario Homo Sapiens.
- Bertely, B. M. (2018). *Educar para el buen vivir o para sobrevivir*. (sesión de conferencia) Semana de Posgrado en Pedagogía. FES Aragón, UNAM.
- Bleichmar, S. (2008). *Violencia Social-Violencia Escolar. De la puesta de Límites a la Construcción de Legalidades*. Noveduc.
- Bolívar, A., (2001). *La investigación biográfico – narrativa en educación*. Enfoque y metodología. Aula Abierta, La Muralla.
- Bolívar, A., (2002). *¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación*. Facultad de Ciencias de la Educación Universidad de Granada.
- Bodrova, E. (2004). *Herramientas de la mente. El aprendizaje en la infancia desde la perspectiva de Vygotsky*. Prentice Hall.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Volumen 3 de la Colección Machado Nuevo Aprendizaje.
- Buenfil Burgos. R. N. (2012). *La violencia escolar. Múltiples implicaciones*. En Furlán Malamud. Alfredo. *Reflexiones sobre la violencia en las escuelas*. Siglo XXI.

- Carrillo, N. J., y Prieto Q. M.T. (2010). *Perspectivas teóricas sobre la violencia*, en Furlán Malamud Alfredo. et al. *Violencia en los centros educativos. Conceptos, Diagnósticos e intervenciones*. Centro de Publicaciones Educativas y material didáctico.
- Concheiro, E. (1999). *El pensamiento único: fundamentos y política económica*. Instituto de Investigaciones Económicas de la UNAM.
- De Fontcuberta, M. (2001). *Comunicación y educación. Una relación necesaria*. Cuadernos de Información número 14.
- Del Rio P. y Álvarez del Rio, A. (2009). *Pigmalión. Informe sobre el impacto de la televisión en la infancia: Fundación Infancia y aprendizaje*. Cultura y conciencia.
- Derrida J. y Roudinesco E. (2002). *Y mañana, que*. Fondo de Cultura Económica.
- Devine y Cohen (2005). *Making Your school safe. Estrategies to protect children and promote learning*. (American Psychological Association).
- Duran, K. J. (2010). *Jürgen Bartsch: El asesino serial cero*. By Opera Mundi  
[/www.operamundi-magazine.com/2010/08/jurgen-bartsch-el-asesino-serial-cero.html](http://www.operamundi-magazine.com/2010/08/jurgen-bartsch-el-asesino-serial-cero.html)
- Esquivel, L. (2012). *El libro de las emociones. Son de la razón sin corazón*. Punto de lectura. Prisa.
- Fierro, Carbajal y Martínez-Parente. (2010). *Ojos que si ven. Casos para reflexionar sobre la convivencia en la escuela*. Red latinoamericana de convivencia escolar. SM.
- Frankl, V. E. (1997). *El Hombre en busca del sentido*. Herder.

- Furlán, Malamud. A. (2012). *Reflexiones sobre la violencia en las escuelas*. Siglo XXI.
- Furlán y Spitzer (eds). (2013). *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas, 2002-2011*. ANUIES. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.
- Foucault, M. (2009). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI.
- Galicia Castillo. O. R. (2010). *El libro de las emociones extremas: Sociobiología del amor y la violencia*. Universidad Iberoamericana.
- Galtung, J. (2003). *Violencia Cultural*, Gernika-Gogoratuz.
- García, Salord. S. (2012). *La violencia simbólica. Aportación de Pierre Bourdieu para comprender las fuerzas sutiles e inadvertidas de dominación* en Furlán A. *Reflexiones sobre violencia escolar en las escuelas*. Siglo XXI.
- García, V. N. (2018). *Camino al sano juicio. Heridas del alma y apadrinamiento*. Confederación de Servicios generales de 4o y 5o paso.
- Goffman, E. (2006). *Estigma. La identidad deteriorada*. Amorrortu.
- Gómez, J. T. y Hernández E. (2017). *La participación del clima social, familiar y escolar sobre la violencia y el acoso en las escuelas* en Robles Mendoza Alba (coord). *Expresiones de la Violencia Escolar. Análisis, evaluación, prevención y corresponsabilidad*. Colofón.
- Guzmán, C. (2012). *La violencia escolar desde la perspectiva de Francois Dubet* en Furlán A. *Reflexiones sobre la violencia en las escuelas*. Siglo XXI.
- Hornillo, Araujo. H., et al. (2003). *El interés emergente por la narrativa como método en el ámbito socioeducativo. El caso de las historias de vida*. Universidad de Sevilla.

- Kaplan, C. V. (2016). *Cuidado y otredad en la convivencia escolar: una alternativa a la ley del talión. Pensamiento psicológico*. Pontificia Universidad Javeriana.
- Larrosa, J. (2003). *Experiencia y pasión (notas para una patética de la formación), en La experiencia de la lectura*. Estudios sobre literatura y formación, Fondo de Cultura Económica.
- Maldonado -Torres, N. (2007). *Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto*. Centro para Estudios de la Globalización en las Humanidades.
- Maurice, J. E. (2010). *Aprendizaje académico y socio-emocional*. Oficina Internacional de Educación Academia Internacional de Educación. Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A.C. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.
- Meneses Díaz. G. (2002). *Formación y Teoría Pedagógica*. Lucerna Diogenis.
- Mignolo, W. (2010). *Desobediencia epistémica: Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Del signo.
- Miguez, D. (2012) *Panorama internacional en Furlán A. Reflexiones sobre la violencia en las escuelas*. Siglo XXI.
- Miller, A. (2000). *Por tu propio bien. Raíces de la violencia en la educación del niño*. Tusquet.
- Moreno, H. H. C. (2016). *Quieto, atento y obediente. Violencias simbólicas entre adultos y jóvenes en las escuelas secundarias del D.F.* Universidad Nacional Autónoma de México Secretaría de Educación Pública Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal.

- Muñoz, A. F. y López M.M. (2000). *El re-conocimiento de la paz en la historia*.  
Universidad de Granada.
- Neill, A. (1975). Sutherland. *Corazones, no solo cabezas*. Mexicanos Unidos.
- Neuróticos Anónimos. (1966). Literatura. Reproducciones de la revista de salud mental y emocional. Asamblea Mexicana, N/A, A.C.
- Olmos, Roa. A. (2016). *Reflexiones y transformaciones docentes. Narrativa de experiencias pedagógicas universitarias*. Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM.
- Olmos, Roa. A. (2002). *Aplicaciones Educativas de la Teoría Sociocultural*. Facultad de Estudios Zaragoza, UNAM.
- OCDE (2010). *Mejorar las escuelas: Estrategias para la acción en México*.  
[www.oecd.org/education/school/47101613.pdf](http://www.oecd.org/education/school/47101613.pdf)
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*.  
Profesionalización y razón pedagógica. Graó.
- PNCE (2018). *Programa Nacional de Convivencia Escolar*. SEP Informe Nacional de Resultados:  
[www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/345057/Resultados\\_nacionales\\_1a\\_fase\\_17-18.pdf](http://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/345057/Resultados_nacionales_1a_fase_17-18.pdf)
- Prieto Q. M. T. y Carrillo N. J. C. (2009). *Fracaso escolar y su vínculo con el maltrato entre alumnos: el aula como escenario de la vida afectiva*. Revista Iberoamericana de Educación.
- Pulido, T. G. (2009). *Violencia epistémica y descolonización del conocimiento*.  
Universidad de Jaén.

- Quijano, A. (2015). *La colonialidad y descolonialidad del poder*, (sesión de conferencia) en III Congreso Latinoamericano y Caribeño de Ciencias Sociales, FLACSO.
- Ramón J. M. (2004) *La epistemología de Khun, Lakatos y Feyerabend: Un análisis comparado*. Universidad Nacional de la Patagonia. Trelew - Chubut.
- Rincón, M. G. (2011). *Acoso Escolar. Consecuencias, responsabilidades y pistas de solución*. Trillas.
- Robles, Mendoza. A. (2017). *Expresiones de la Violencia Escolar. Análisis, evaluación, prevención y corresponsabilidad*. Colofón.
- Santos, B. (2011). *Introducción: Epistemologías del Sur*. Transcripción de la ponencia: Foro de Davos.
- Santos, B. (2006). *Conocer desde el sur. Para una cultura política emancipadora*. CLACSO.
- Saucedo R. C. y Mejía J. M. (2013). *¿Es posible la convivencia escolar? Aportes analíticos desde la realidad de la escuela en nuestros días*. En Martínez X. y Rosado D. (coords)., *Estudios de la juventud y filosofía de la no violencia: conciencia generacional, ciudadanía y argumentación*. Paideia Siglo XXI.
- Savater, F. (2007). *Política para Amador*. Planeta.
- SEIEM (2018) *Protocolo Servicios Educativos Integrados al Estado de México*. Gaceta del Gobierno. Poder Ejecutivo del Estado.
- Serrano, M. M. y Velarde H. O. (2015). *Violencias sociales. Los agresores y las víctimas que son menores*. UOC.

- SEP. (2017). *Tutoría y Educación Socioemocional Educación secundaria. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación.* Aprendizajes Clave para la Educación Integral.
- Schmill, V. (2017). *Disciplina Inteligente en la escuela. Hacia una Pedagogía de la No-violencia.* Producciones Educación Aplicada. Educadores Contemporáneos. México.
- Skliar, C. (2017). *Pedagogías de las diferencias.* Noveduc.
- Skliar, C. (2005). *Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación,* Revista Educación y Pedagogía, Universidad de Antioquia.
- Torres, A. (2009). *La educación para el empoderamiento y sus desafíos.* UPEL-Instituto Pedagógico de Miranda.
- UNESCO (2010). *Acoso y Violencia escolar.* <https://es.unesco.org/themes/acoso-violencia-escolar>
- Walsh, C. (2017). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir.* Serie Pensamiento Decolonial. Abya-Yala.
- Walsh, C. (2007). *¿Son posibles unas ciencias sociales/ culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales.* Nómadas. Universidad Central Bogotá.